

Edilma Piedad Gaona Rosales, Yuri Wladimir Ruiz Rabasco

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17561248>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Estrategias lúdicas y aprendizaje de lectoescritura en educación general  
básica de escuelas unidocentes rurales**

***Playful strategies and literacy learning in basic general education in rural  
single-teacher schools***

Edilma Piedad Gaona Rosales

[edilma.gaonarosales7096@upse.edu.ec](mailto:edilma.gaonarosales7096@upse.edu.ec)

Departamento de Posgrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-1542-568X>

Yuri Wladimir Ruiz Rabasco

[yruiz@upse.edu.ec](mailto:yruiz@upse.edu.ec)

Departamento de Posgrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6812-7380>

Recibido: 02/10/2025

Revisado: 06/10/2025

Aprobado: 10/10/2025

Publicado: 31/10/2025



## RESUMEN

La alfabetización inicial en escuelas unidocentes rurales ha ganado atención por su vínculo con equidad educativa y permanencia; en ese contexto, el objetivo fue mapear la evidencia disponible sobre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica de instituciones unidocentes de zona rural en el periodo de 2020 a 2025. Se realizó una revisión sistemática de literatura siguiendo PRISMA; además, se valoró la calidad con CASP, AMSTAR y GRADE; asimismo, el análisis combinó bibliometría, síntesis narrativa y discusión por categorías con 32 estudios incluidos. Por otro lado, las narrativas, la poesía guiada, los juegos fonológicos digitalizados, misiones de gamificación y los rincones de lectura, fueron los resultados que mayormente se vieron vinculados con una mejora en la conciencia fonológica, decodificación, comprensión y de producción escrita en las instituciones primarias de áreas rurales. Asimismo, elementos como planificación docente, el acceso a los recursos y el acompañamiento de los familiares, operaron como facilitadores; demostrando que cuando estos elementos se alinean con metas curriculares explícitas y con evaluaciones visibles, desarrollan viabilidad, sin embargo, es necesario un seguimiento prologando y la utilización de mediciones estandarizadas, con la finalidad de estimar la persistencia de los efectos y su magnitud.

**Descriptores:** Educación rural; enseñanza primaria; juegos educativos; alfabetización.

## ABSTRACT

Initial literacy in single-teacher rural schools has gained attention due to its connection with educational equity and student retention; in this context, the objective was to map the available evidence on the use of play-based strategies and literacy learning among students of Basic General Education in single-teacher rural institutions during the period 2020–2025. A systematic review of the literature was conducted following PRISMA; in addition, quality was assessed using CASP, AMSTAR, and GRADE; likewise, the analysis combined bibliometrics, narrative synthesis, and thematic discussion with 32 studies included. The results indicated stable relationships between digital phonological games, guided narratives and poetry, reading corners, and gamification missions with advances in phonological awareness, decoding, comprehension, and writing skills in rural primary school. Furthermore, teacher planning, availability of materials, and family involvement served as enabling conditions. In short, the educational viability of playful strategies linked to curricular goals and visible assessment was observed, requiring long-term follow-up and standardized measurement.

**Descriptors:** Rural education; primary education; educational games; literacy.



## INTRODUCCIÓN

Las escuelas en zonas rurales, el papel de la docencia recae en una sola persona que imparte enseñanzas a grupos multigrado y dispone de escasos recursos materiales digitales e impresos (Quispe García et al., 2024). Esa carencia restringe la adquisición temprana de habilidades orales, lectoras y escriturales, de modo que se observa una debilidad en la conciencia fonológica y en el uso social de la lengua desde la infancia. En tal escenario, las propuestas didácticas sustentadas en juegos planificados favorecen la motivación del estudiantado y generan un vínculo afectivo con el texto escrito durante los primeros años de la educación primaria (López y Ereu, 2024).

El Banco Mundial (2025) señala que siete de cada diez niñas y niños de diez años en países de ingreso bajo y medio no logran alcanzar un nivel mínimo en lectura, proporción que en África subsahariana llega a nueve de cada diez. La distancia entre áreas rurales y urbanas se intensifica cuando la escolaridad se sostiene en centros con un solo docente, dado que estos funcionan con personal reducido y con materiales didácticos desactualizados (Mendoza, 2024).

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2024), en América Latina, dio a conocer que alrededor del 44% de los alumnos que cursan el tercer grado mantienen niveles muy bajos de lectura, sobre todo aquellos que se encuentran en las zonas rurales, donde el promedio está por debajo del regional; a diferencias de otros países como Cuba y Chile, quienes han logrado alcanzar los puntajes más altos. Así mismo, en países como Colombia, González (2022), registran datos superiores en lectura con mayor fluidez en instituciones rurales multigrados frente a las urbanas, especialmente cuando la labor del docente se ve limitada a las prácticas de decodificación.

El reporte nacional derivado del ERCE 2019 y difundido en 2022 en Ecuador, manifiesta que alrededor del 58,1% de los estudiantes que cursan en tercer grado no logra alcanzar el promedio mínimo en la lectura; y este va en aumentos en las instituciones que se encuentran dentro de las zonas más rurales de la región amazónica y de la sierra, con un 20% frente a los registros urbanos (UNESCO, 2022). De la misma manera, los rezagados se encuentran en las parroquias donde existen



escuelas unidocentes y no hay programas de acompañamiento (Zambrano Trujillo et al., 2022).

Entre los factores que explican las dificultades en lectoescritura se encuentran la dispersión geográfica del alumnado, la escasa actualización del profesorado en didáctica de la lengua, la falta de materiales impresos adecuados para contextos interculturales y la limitada existencia de espacios de lectura en la comunidad. Asimismo, el currículo nacional establece secuencias metodológicas uniformes que ofrecen escasa flexibilidad para trabajar con grupos de diferentes edades (Herrera, 2021).

La alfabetización inicial insuficiente restringe la trayectoria escolar, eleva el riesgo de abandono temprano y sostiene brechas territoriales ligadas al ingreso y a la participación ciudadana. Además, reduce las opciones de una transición adecuada hacia niveles superiores, con efectos directos sobre la permanencia y la construcción de trayectorias formativas en ámbitos rurales.

En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué evidencia existe sobre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica de instituciones unidocentes de zona rural en el periodo de 2020 a 2025?

En contextos multigrado de escuelas rurales unidocentes, organizar estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura resulta pertinente porque permite desarrollar, de manera simultánea, oralidad, lectura y escritura en grupos de edades diversas. Con juegos reglados, dramatizaciones y uso creativo de recursos locales, se diseñan secuencias didácticas que optimizan el tiempo de aula y aumentan la motivación infantil sin demandar equipamiento costoso.

La investigación brinda los aportes necesarios para evaluar el aprendizaje inicial frente a las estrategias lúdicas de la lectoescritura dentro de las instituciones unidocentes; del mismo modo, permite establecer comparaciones entre exploraciones de nuevas hipótesis sobre el vínculo de los juegos, los modelos actuales de alfabetización, las motivaciones internas y el progreso hacia la lectura. A su vez, las propuestas metodológicas generan lineamientos y directrices para estudios futuros,



contribuyendo a perfilar los indicadores que orientan a la formación de los docentes y los procesos de evaluación en las aulas.

Dentro del ámbito social, las comunidades contarán con acceso a información precisa sobre las brechas existentes del aprendizaje centrado a los contextos rurales; el equipo docente por su lado contará con los recursos necesarios y las herramientas actualizadas para fortalecer la enseñanza; mientras que los distritos de educación dispondrán con insumos para optimizar la repartición de los materiales y la prestación de asesorías. Asimismo, las familias recibirán recursos para acompañar en casa la lectoescritura. En suma, la investigación contribuirá al sostenimiento de la permanencia escolar y al desarrollo cultural de las localidades participantes.

A partir del análisis se propone como objetivo general mapear la evidencia disponible sobre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica de instituciones unidocentes de zona rural en el periodo de 2020 a 2025.

## MÉTODOS

La pregunta PICO que orienta el desarrollo de la revisión sistemática de literatura es la siguiente: ¿En estudiantes de Educación General Básica de instituciones unidocentes en zonas rurales, el uso de estrategias lúdicas frente a los métodos tradicionales mejora el aprendizaje de la lectoescritura en el periodo 2020-2025?

Se definió como población a artículo que integren estudiantes de Educación General Básica (EGB), incluyendo a educación básica elemental y media, matriculados en instituciones unidocentes ubicadas en zonas rurales de América Latina y otras regiones con características equivalentes, con edades aproximadas entre 5 y 12 años. La investigación se enfocó en implementar estrategias lúdicas al aprendizaje del estudiante, en comparación con otros enfoques tradicionales enfatizados a la conciencia fonológica, fluides, ortografía, fonología y en la producción escrita. Se analizaron diferentes estudios con enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, en conjuntos con escritos técnicos con métodos claramente definidos. Al finalizar, se integraron informes en distintos idiomas como español, inglés y en portugués con periodos desde el 2020 al 2025.



Por otro lado, se exceptuaron artículos duplicados, aquellos que no cumplían con un acceso integro, los que fueron realizados en zonas urbanas, investigaciones que no estaban centradas a la Educación General Básica (EGB), trabajos sin sustentación empírica, escritos narrativos, informes pedagógicos generales y aquellos sin medición de lectoescritura. Además, no se incluyeron aquellas investigaciones realizadas con recursos tecnológicos sin componente lúdico, así mismo, estudios que se encontraban desactualizados y aquellos donde no se evidenciaban practicas habituales cuando se requería.

Las fuentes consultadas incluyeron Elsevier, ScienceDirect, Web of Science, Scielo, Latindex, el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC), Dialnet y Redalyc, además de repositorios de tesis e informes técnicos elaborados por ministerios y universidades considerados como literatura gris. Por consiguiente, se analizaron investigaciones institucionales en catálogos regionales y en portales, utilizando métodos manuales en las distintas listas de referencia. La búsqueda se realizó entre el 1 de agosto y el 15 de septiembre de 2025; donde se registraron las actualizaciones de cada base consultada y los resultados fueron organizados y resguardados en hojas de cálculo.

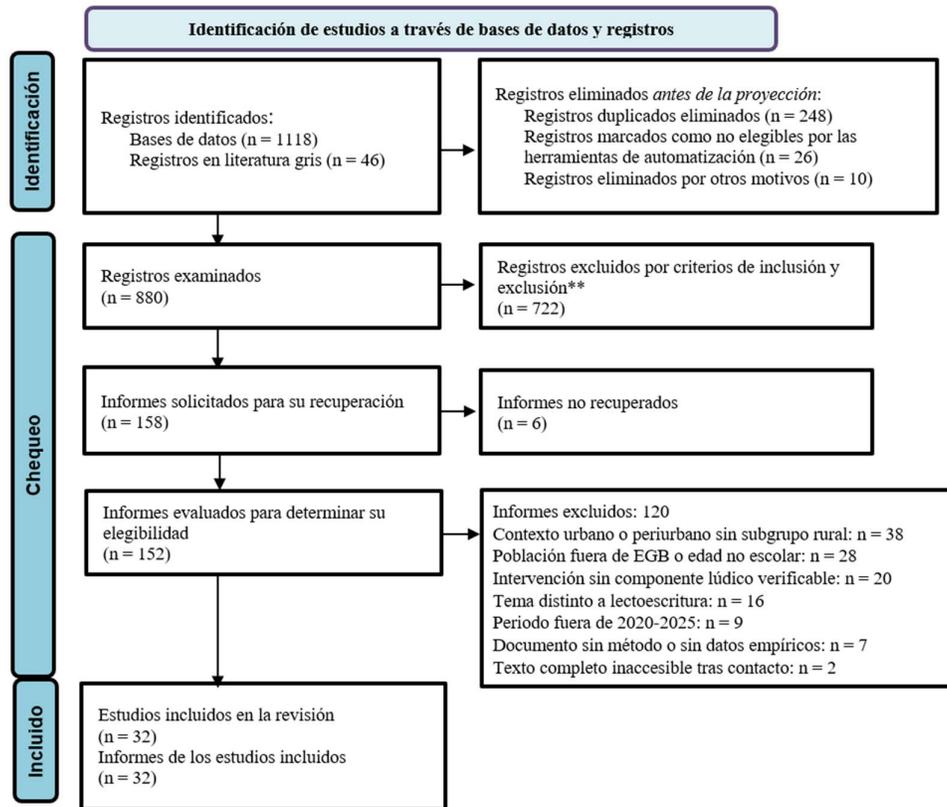
Se elaboraron cadenas de búsqueda combinando descriptores del Tesauro de la UNESCO en conjunto con términos en español e inglés vinculados con juego, gamificación, alfabetización inicial, medio rural, Educación General Básica y escuelas multigrados; así mismo se aplicaron operadores booleanos (AND, OR, NOT) y filtros de otros idiomas, nivel educativo y localización rural. A continuación, se presenta la ecuación aplicada en Web of Science en el campo Topic, la cual se adaptó a cada fuente manteniendo la misma lógica.

- Web of Science: (("estrategias lúdicas" OR "aprendizaje basado en juegos" OR gamificación OR "game-based learning") AND (lectoescritura OR literacy OR reading OR writing OR "phonological awareness" OR "reading fluency") AND ("educación general básica" OR "primary education" OR "elementary school") AND (rural OR "escuela rural" OR multigrado OR unidocente)); PY=2020-2025; LA=(Spanish OR English OR Portuguese)



En cuanto a la selección se realizó en dos fases, primero por cribado de títulos y resúmenes esto se realizó en la plataforma Rayyan, seguido de lectura a texto completo con matrices de extracción. La autora y el tutor designado para el programa de maestría trabajaron de forma conjunta y resolvieron discrepancias mediante consenso, con trazabilidad del proceso y gestión del cribado en Rayyan. En consecuencia, el flujo se reportó con el sistema *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA 2020) (Figura 1) y desembocó en 32 estudios incorporados para síntesis metodológica y narrativa según los criterios ya descritos.

**Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.**



Para obtener la información, se utilizó una matriz en Microsoft Excel centrada a los 32 estudios incluidos, registrando el nombre de los autores, año, país, tema, diseño y metodología, población y muestra, los resultados obtenidos, limitaciones, nivel y calidad de las evidencias, categorías y formas de acceso a la información. Posteriormente, la información se organizó de acuerdo con la base consultada, tanto

el año, el país y el tipo de estudio y se examinó mediante un componente bibliométrico enfocado a la productividad, colaboración y citación. Asimismo, se proyectó una síntesis narrativa integrando los efectos sobre conciencia fonológica, decodificación, fluidez, ortografía y producción escrita, diferenciando los subgrupos de acuerdo con la modalidad lúdica y las condiciones rurales unidocentes.

De la misma manera, se elaboró una discusión temática con la finalidad de revisar las evidencias agrupadas en las distintas categorías. Por otra parte, la calidad se valoró mediante la implementación de rúbricas de *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP) en los estudios cualitativos; en el caso de las revisiones se utilizó *A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews* (AMSTAR) y para el marco *Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation* (GRADE) para evaluar la certeza global. Con base en ello, se definieron niveles: I para ensayos experimentales, II para diseños cuasiexperimentales, III para estudios no experimentales y IV para documentos de opinión, guías y reportes de comités, siempre vinculados a resultados de lectoescritura. De este modo, la interpretación se orientó a la consistencia y magnitud de los efectos, al tiempo que se identificaron vacíos metodológicos y temáticos que requieren indagación futura.

Los resultados obtenidos se agruparon en una tabla de síntesis con los 32 registros; también se asociaron a las cadenas de búsqueda. No se requirió de autorización por parte del comité institucional, ni el manejo de datos sensibles, ni contacto con la población infantil, dado que se trataban de revisiones literarias. Con ese marco, se documentaron decisiones y criterios, y se mantuvo la trazabilidad de búsquedas, selecciones y exclusiones. Finalmente, se aseguró citación adecuada, respeto de derechos de autor y consistencia metodológica, con resguardo de archivos.

## RESULTADOS

### Análisis bibliométrico

La producción de los 32 artículos se distribuyó entre 2020 y 2025, con 4 en 2020 (12,5%), 3 en 2021 (9,4%), 4 en 2022 (12,5%), 4 en 2023 (12,5%), 9 en 2024 (28,1%) y 8 en 2025 (25,0%), acumulando 53,1% en 2024–2025. En el 2020, se integraron trabajos en África austral sobre juegos digitales y la inclusión de los familiares, lo que



ayudó a orientar a líneas posteriores (Nshimbi et al., 2020; Simweleba y Serpell, 2020).

Por otra parte, durante el periodo 2024-2025 se concentraron

De igual manera, 2024–2025 concentraron intervenciones y descripciones en México, Ecuador y Sudáfrica con gamificación, poesía y narrativas en aulas rurales (Fynn y Ndlovu, 2024; Hernández et al., 2024; Orellana Bravo y Segarra Figueroa, 2025; Cuásquer et al., 2025; García et al., 2025; Moran Leon et al., 2024).

El análisis geográfico mostró que Sudamérica aportó 15 artículos (46,9%), Mesoamérica y Caribe 9 (28,1%) y África 8 (25,0%). Sudáfrica concentró poesía, juego y dispositivos móviles en primaria rural, mientras México reportó experiencias multigrado y producción escrita con géneros locales; Ecuador y Colombia añadieron recursos digitales y gamificación con avances en lectura y escritura inicial (Fynn y Ndlovu, 2024; Selepe et al., 2024; Barbosa, 2024; Meneses y Márquez; Rodríguez et al., 2024; Orellana Bravo y Segarra Figueroa, 2025; Ramírez y Mena, 2022; Goyeneche et al., 2024; Pérez y Tapiero, 2025). La distribución reflejó diversidad lingüística y territorial.

La procedencia editorial evidenció peso de repositorios abiertos: Dialnet 9 artículos (28,1%), SciELO 8 (25,0%), Latindex 7 (21,9%), Redalyc 4 (12,5%), Web of Science 2 (6,2%) y ERIC 1 (3,1%), con un registro en otras fuentes 1 (3,1%). En cuanto a South African Journal of Childhood Education contribuyó con 4 artículos (12,5%), mientras que, en Latinoamérica, diversas revistas como RIDE, RMIE Y RESSAT incluyeron diversas experiencias tecno pedagógicas y aulas multigrados con narrativas, realidad aumentada y poesía en las instituciones de las zonas rurales (Fynn y Ndlovu, 2024; Mpiti et al., 2023; Rodríguez et al., 2024; Hernández et al., 2024).

En el plano metodológico, 16 artículos fueron cualitativos (50,0%), 9 mixtos (28,1%) y 7 cuantitativos (21,9%); los diseños más frecuentes fueron descriptivo no experimental 28,1% y cuasiexperimental 18,8%, con presencia adicional de estudio de caso, investigación-acción y otras variantes. Además, las técnicas combinaron pruebas de conciencia fonológica, dictado y lectura de palabras con entrevistas y observación; los pres-post se aplicaron en África austral y Bolivia con cambios en decodificación y comprensión (Nshimbi et al., 2020; García et al., 2025; Ramírez y Mena, 2022). A su vez, en países como México y Honduras, describieron repertorios docentes y las



adaptaciones centradas a los diferentes contextos multigrados (Barbosa, 2024; Ulloa et al., 2021).

Adicional, la evaluación del nivel de la calidad de la evidencia mostró 21 artículos en Nivel III (65,6%), 8 en Nivel II (25,0%) y 3 en Nivel IV (9,4%); a su vez, la escala GRADE se concentró en baja 78,1% y moderada 12,5%, con 9,4% sin dato. Los efectos más consistentes surgieron en diseños con control o comparación temporal, con mejoras en identificación grafema-fonema, dictado y comprensión en África y Andes (Nshimbi et al., 2020; García et al., 2025). En la misma línea, se repitieron limitaciones de tamaño, periodo corto y recursos en reportes latinoamericanos y sudafricanos (Hernández et al., 2024; Selepe et al., 2024; Ulloa et al., 2021).

## **Síntesis narrativa**

### ***Estrategias lúdicas aplicadas a la enseñanza***

En esta categoría se integraron juegos fonológicos en dispositivos móviles, poesía dramatizada y narración guiada, con efectos positivos sobre conciencia fonológica, vocabulario y fluidez oral en primaria rural. Además, el uso de Graphogame y recursos de narración fortaleció asociaciones grafema-fonema y comprensión de textos breves en contextos con escasez de materiales (Nshimbi et al., 2020; Fynn y Ndlovu, 2024). A su vez, las experiencias con relatos locales y actividades de dramatización mostraron mejoras en expresión y planificación textual durante tareas de escritura inicial (Meneses y Márquez; Barbosa, 2024).

Se incorporaron diversos recursos tradicionales y digitales para abordar metas de lectura y escritura en las instituciones unidocentes, incluyendo plataformas como Educaplay, Quizizz y Classcraft, los cuales proporcionaron una interacción, puntos y misiones con retroalimentación inmediata que incrementaron participación y generaron productos escritos con mejor organización, con mejoras observadas en inferencias y cohesión textual (Orellana Bravo y Segarra Figueroa, 2025; Ramírez y Mena, 2022; Goyeneche et al., 2024).

### ***Desarrollo de lectoescritura en contexto escolar rural***

Esta temática mostró avances cuando la planificación consideró agrupamientos flexibles y tutoría entre pares, con apoyo de actividades breves por ciclos; las



experiencias hondureñas y mexicanas ofrecen ejemplos claros de esa organización (Ulloa et al., 2021; Rodríguez et al., 2024). En las distintas aulas multigrados se integraron diversas estrategias que combinaron el trabajo autónomo con la mediación de los docentes a cargo, incluyendo revisiones colectivas de borradores y la lectura en voz alta, con el fin de activar los saberes previos (Hernández et al., 2024). Posteriormente, diversos clubes de lectura y prácticas de la comunidad se hicieron parte en la exposición a textos en las instituciones donde las bibliotecas son reducidas y la participación de las familias es escasa (Barbosa, 2024).

Para darle sentido a las tareas dentro de las instituciones unidocentes se incorporaron contenidos locales y lenguas originales, mientras que, para darle una guía a la planificación y revisión de los textos con existencia de mejoras en la cohesión y vocabularios del entorno, se incluyó la producción de relatos históricos en p'urhepecha y de los cuentos de Awá (Meneses y Márquez; Encalada y Avalos, 2025).

### ***Impacto y los resultados a partir de la implementación de intervenciones lúdicas***

Los resultados de intervenciones lúdicas tuvieron más consistencia y evidencias en países como África austral y Bolivia, con diseños cuasiexperimentales, en comparación temporal donde se evidenciaron incrementos de grafema-fonema, reconocimiento de palabras, dictado y otros avances en comprensión de textos narrativos (Nshimbi et al., 2020; García et al., 2025). También, se reportaron mejoras en programas de gamificación con mejoras en los niveles literal e inferencial con una mayor predisposición en la lectura y la escritura, aun cuando existen contextos con conectividad irregular y dotaciones limitadas (Ramírez y Mena, 2022; Cuásquer et al., 2025).

La viabilidad de las distintas estrategias implementadas dependía del grado de formación del docente, la posibilidad de los recursos y el tiempo a disposición para lograr sostener los ciclos de juegos, lectura y escritura con criterios de evaluación bien definidos; este mismo patrón se evidenció en los distintos informes cualitativos y mixtos estudiados. Aun así, se mantienen vacíos sobre las posibilidades de escalamiento en las redes de unidocentes, duración de efectos y valoración de producciones escritas extensas; por ello, es necesario el avance en diseños comparativos y periodos prolongados (Cekiso et al., 2022; Ulloa et al., 2021).



## DISCUSIÓN

### ***Estrategias lúdicas aplicadas a la enseñanza***

Esta temática mostró convergencia en tres rutas: narrativas y poesía con juego, recursos digitales con dinámicas de reto y experiencias situadas en lenguas originarias. Además, los resultados describieron mejoras en vocabulario, fluidez oral y planificación textual cuando se dramatizaron poemas o se creó narrativa con soporte tecnológico en escuelas rurales, con docentes que ajustaron tiempos y consignas (Fynn y Ndlovu, 2024; Ramalepe y Van der Westhuizen, 2024). En este mismo sentido, la realidad aumentada y los proyectos socioculturales fortalecieron la participación y la producción escrita breve, con registros de mayor extensión y coherencia en relatos escolares (Mpiti et al., 2023; Barbosa, 2024).

Las dinámicas de gamificación basadas en misiones, puntos e insignias se vincularon con mejoras en comprensión y organización de textos, aunque condicionadas por la conectividad y la capacitación docente. A su vez, plataformas como Educaplay, Quizizz y Classcraft ofrecieron retroalimentación inmediata que sostuvo ciclos de reescritura y lectura guiada en grados iniciales; se reportaron avances en inferencias y cohesión (Orellana Bravo y Segarra Figueroa, 2025; Ramírez y Mena, 2022; Goyeneche et al., 2024) Posteriormente, rincones de lectura y clubes escolares favorecieron hábitos lectores en contextos con bibliotecas limitadas; se observaron incrementos porcentuales en comprensión y continuidad de la práctica (Moran Leon et al., 2024; Cekiso et al., 2022).

Del mismo modo, las comparaciones indicaron que los recursos digitales generaron transformaciones más notorias cuando se articularon con tareas impresas y con una mediación constante, mientras que la poesía y los relatos locales sobresalieron en la expresión y en el valor otorgado a la escritura (Mpiti et al., 2023)

Las discrepancias encontradas en los estudios se ven más relacionadas a la disponibilidad tecnológica, el tiempo empleado a la enseñanza, el dominio de metodologías lúdicas y el nivel lector inicial. Los logros alcanzados a través de la implementación de estrategias de integración de contenidos y leguajes locales, fortaleció el sentido a la escritura y la relación con la comunidad, mientras que las



propuestas de gamificación exigían la creación de planificaciones que logren evitar las distracciones en el proceso de enseñanza.

### ***Desarrollo de lectoescritura en contexto escolar rural***

En el desarrollo de lectoescritura en contexto rural, los estudios describieron progresos cuando se combinaron agrupamientos flexibles, lectura en voz alta y revisión colectiva de borradores. Las prácticas docentes incluyeron proyectos breves de escritura con destinatario real y trabajo autónomo mientras se atendían grados alternos, con mejoras en hábitos lectores y segmentación oracional en primaria rural mexicana y hondureña (Rodríguez et al., 2024; Ulloa et al., 2021; Hernández et al., 2024). De manera articulada, los clubes de lectura favorecieron la fluidez y el enriquecimiento del vocabulario en aulas multigrado con recursos limitados (Amarilla y Sosa, 2025).

La implicación de la familia y el uso de la lengua local fueron factores determinantes en distintos escenarios. A la vez, la tutoría en el hogar mejoró los puntajes de lectura y escritura inicial en Zambia, mientras que el ausentismo docente, la escasez de textos y la baja escolaridad de los padres incidieron de manera negativa en el rendimiento de escuelas sudafricanas (Simweleba y Serpell, 2020; Cekiso et al., 2022). De manera coherente, las experiencias a través de la implementación de rincones de lectura y tertulias en países como Paraguay y Ecuador han logrado mejorar la comprensión lectora y la consolidaron a la práctica (Moran Leon et al., 2024; Meneses y Márquez). En este sentido, los contrastes lograron evidenciar más progresos sostenidos cuando estas actividades se vieron incorporadas a las rutinas semanales y estuvieron alineadas con los objetivos de grado, mientras que las intervenciones aisladas produjeron efectos limitantes. La inclusión de estas lenguas originarias requirió de materiales bilingües y la secuencia que integre la oralidad y la escritura, mostrando de esta manera resultados más positivos al incorporar géneros provenientes de la comunidad (Simweleba y Serpell, 2020).

Para complementar, las similitudes y las divergencias estuvieron vinculadas con la disponibilidad de los recursos materiales, la estabilidad del personal docente y la distancia de los centros de instituciones urbanas y los patrones lingüísticos de las comunidades. El régimen multigrado limitó el tiempo de atención directa, lo que



destacó la importancia de la tutoría entre pares y del aprendizaje autónomo supervisado.

### ***Impacto y resultados de las intervenciones lúdicas***

En los impactos e indicadores de intervención lúdica, los diseños cuasiexperimentales registraron mejoras claras en conciencia fonológica, dictado, decodificación y comprensión al comparar pre y postest. Asimismo, Graphogame, logró mejorar la identificación grafema-fonema en familias rurales de zonas africanas, mientras que en Bolivia los programas de gamificación evidenciaron aumentos en los niveles literal, inferencias y criterial, con una alta proporción de estudiantes que han alcanzado el nivel superior luego de la intervención (Nshimbi et al., 2020; García et al., 2025). Posteriormente las actividades realizadas en Quizizz y Genially Demostraron una disminución de errores de codificación y un aumento en la velocidad lectora en estudiantes de tercer grado en contextos rurales (Ramírez y Mena, 2022).

Adicionalmente, las intervenciones donde se implementaron estrategias lúdicas en el cuarto grado en Ecuador y la implementación de rincones de lectura en Paraguay y Ecuador, evidenciaron que existen mejoras en la comprensión lectora y la motivación, aunque carecieron de aleatorización y contaron con periodos de observación más cortos. Mientras que en Bolivia estos programas mostraron incrementos en los aciertos de preguntas literales e inferencial, a diferencia de experiencia con la utilización de programas de Educaplay, donde señalaron avances cualitativos en coherencia y organización de los textos, apoyados por retroalimentación continua. (Venegas et al., 2021; Cuásquer et al., 2025; Moran Leon et al., 2024; Orellana Bravo y Segarra Figueroa, 2025).

En conjunto, las comparaciones evidenciaron efectos más estables cuando se utilizaron pruebas estandarizadas, se establecieron tiempos de intervención y se logró contar con un grupo de control. Los programas incorporados de las misiones e incentivos fortalecieron la comprensión lectora y de la escritura al combinarse con lectura guiada y reescrita, mientras que otras actividades de carácter lúdico lograron generar cambios más limitados. De la misma forma, las intervenciones basadas en anclaje cultural y los textos locales dieron mayor sentido a las tareas y lograron

promover mejoras en cohesión y vocabulario, aunque otros varios estudios reportaron una menor precisión en la medición (Meneses y Márquez; Moran Leon et al., 2024). Las discrepancias que se observaron en los resultados obtenidos se atribuyeron a dos factores: tanto en variaciones de dosis y en los instrumentos utilizados; de esta forma la heterogeneidad de las condiciones del aula, la disponibilidad de dispositivos y la conectividad facilitó la retroalimentación inmediata, mientras que, la ausencia de estos orientó el trabajo hacia la implementación de materiales impresos con énfasis en lectura guiada y escritura modelada.

## **CONCLUSIONES**

La evidencia indicó que en Educación General Básica (EGB) rural los factores asociados al uso de estrategias lúdicas fueron formación docente, metas lingüísticas claras, materiales disponibles, participación familiar y organización del aula multigrado. Adicional, las lenguas originarias y textos del territorio favorecieron la motivación y permanencia estudiantil, mientras que la conectividad y el acceso a dispositivos limitaron uso de recursos digitales en lectura y escritura. De esta forma, se lograron registrar mayores rendimientos en cuanto a las evaluaciones continuas de conciencia fonológica, decodificación, comprensión lectora y producción escrita, combinando con retroalimentación oportuna y ciclos breves de prácticas ajustados a las metas curriculares.

Las intervenciones se sometieron a una organización por componentes que incluyeron juegos cooperativos, poesías y narrativas con dramatización, experiencia de gamificación digital basándose en misiones y la utilización de dispositivos de animación lectora, como los rincones y los clubes. También se registraron iniciativas bilingües que fueron aceptadas y fundamentadas en relatos e historias locales y producción escrita supervisada. Así como experiencia de realidad aumentada centradas en la narración, el vocabulario en escuelas unidocentes y multigrado. En consecuencia, los diseños incorporaron diagnósticos de lectura y escritura, planificando sesiones breves con seguimiento y evaluación, conciencia fonológica de codificación, comprensión y productos escritos. La comparabilidad se vio favorecida cuando se aplicaron pruebas antes y después de las intervenciones.



Edilma Piedad Gaona Rosales, Yuri Wladimir Ruiz Rabasco

Las brechas literarias se centraron en intervenciones de corta duración, tamaños reducidos de las muestras, ausencia de aleatorización, mediciones que no estuvieron estandarizadas y la escasa evaluación de la escritura extensa, junto con la información limitada sobre la fidelidad de implementación y costos. Por consiguiente, muy pocas investigaciones realizaron seguimiento de cohortes más allá de un trimestre y la transición de la lectura inicial hacia textos más extensos recibió poca atención en las escuelas unidocentes que utilizaron lenguas originarias. Por ello, se hace necesario desarrollar estudios que comparen pruebas estandarizadas antes y después de las intervenciones, los seguimientos semestrales, análisis diferenciado según nivel de lector y lengua de escolarización.

A nivel de Ecuador, las investigaciones reportan que las aulas unidocentes presentan conectividad intermitente y recursos materiales mínimos. En este contexto, la gamificación ligera y la utilización de los materiales locales se han combinado con la lectura guiada y la escritura breve para lograr mantener las rutinas de las clases. En los primeros grados se implementaron plataformas como Educaplay, Quizziz y Genially; por lo que se han implementado los rincones y clubes de lectura, junto con narrativa de los pueblos Awá, quienes dieron significado a la producción escrita y favorecieron la motivación con el apoyo de la familia. Por otra parte, la práctica educativa puede fortalecerse a través de la incorporación de las estrategias lúdicas, dotación de bibliotecas de aula con colecciones pertinentes y secuencias de gamificación funcional sin necesidad de conexión a internet, contando con rutas de acompañamiento bien definida facilitaría la continuidad en torno a recursos limitados.

## REFERENCIAS

- Amarilla, G., y Sosa, S. (2025). Kichwapi pukllas: una experiencia intercultural de producción colaborativa de juegos en quichua, Juanillo, Santiago del Estero. *Revista latinoamericana de estudios educativos*.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.719>
- Banco Mundial. (2025, 22 de Abril). *Educación*. Banco Mundial.  
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>



- Barbosa, S. (2024). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(27). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287>
- Cekiso, M., Rabeleman, T., Jadezweni, J., Mandende, I., y Dieperink, M. (2022). Factors affecting Grade 6 learners' reading performance in a rural school in Maluti, South Africa. *Reading & Writing*. <https://doi.org/10.4102/rw.v13i1.327>
- Cuásquer, J., Cuásquer, L., y Martínez, R. (2025). Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la EGB. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(2), 681-695. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.2.3110>
- Encalada, V., y Avalos, V. (2025). Estrategia de comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Intercultural a partir de cuentos tradicionales Awá. *Runas*, 6(11). <https://doi.org/10.46652/runas.v6i11.225>
- Fynn, C., y Ndlovu, B. (2024). The effectiveness of Grade 3 teachers' implementation of poetry through play pedagogies. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1368>
- García, W., Gastello, W., Rumiche, G., y Chuquihuanga, N. (2025). Efecto de la gamificación en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa pública. *Revista Tribunal*, 5(10). <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.104>
- González, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13). <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Goyeneche, B., Monroy, M., Niño, J., y Fernández, F. (2024). Use of classcraft for the development of reading and writing skills in primary basic education. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, (2). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n2.12011>
- Hernández, D., Fernández, J., Vázquez, M., y Gaucín, G. (2024). Experiencia de lectura en una escuela primaria: una intervención educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2020>

- Herrera, R. (2021). Estrategias lúdicas para mejorar y fomentar la lectura en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 110. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1448>
- López, M., y Ereu, E. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2), 393-428. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13864439>
- Mendoza, F. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(1). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>
- Meneses, R., y Márquez, B. (s.f.). Tsit'ikucha nit'amakua /lo que ocurrió/. La elaboración del relato histórico para la enseñanza de la escritura en p'urhepecha. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/59/143>
- Moran Leon, W., Silva León, E., Cabezas González, D., y Reyes Maruri, K. (2024). Rincón de lectura amigable: Fomento de la lectura en instituciones educativas rurales. *LATAM. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 87-98. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2233>
- Mpiti, P., Makena, B., y Qoyi, M. (2023). Augmented Reality for Teaching Storytelling in a Rural Foundation Phase Primary School: Integrating a Place-Based Approach. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(3), 105-118. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.24>
- Nshimbi, J., Serpell, R., y Westerholm, J. (2020). Using a phone-based learning tool as an instructional resource for initial literacy learning in rural African families. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.620>
- Orellana Bravo, P., y Segarra Figueroa, O. (2025). Uso de la herramienta digital Educaplay para el fortalecimiento de la lectoescritura en el área de lengua y literatura en estudiantes de tercero de Educación General Básica. *Arandu UTIC*, 12(2), 3254-3271. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1148>



- Pérez, D., y Tapiero, E. (2025). Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y didácticas para fortalecer la comprensión lectora en niños de grado primero. *UNIMAR*, 43. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4215>
- Quispe García, G., Quispe García, S., Lescano López, G., y Esquivel Alva, C. (2024). Educación virtual y su impacto en la enseñanza - aprendizaje durante 2019-2022. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3204>
- Ramalepe, M., y Van der Westhuizen, G. (2024). The use of digital storytelling in the teaching of reading at a rural primary school. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.55217/101.v17i2.831>
- Ramírez, J., y Mena, S. (2022). Quizizz y Genially para la enseñanza de la lectoescritura en niños de 8 a 9 años. *Pacha*, 3(9). <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.128>
- Rodríguez, B., y Fraga, E. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(101). <https://n9.cl/4m3kxb>
- Selepe, M., Mofokeng, M., y Hadebe-Ndlovu, B. (2024). Implementing play pedagogies within rural early childhood development centres: Practitioners' views. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1387>
- Simweleba, N., y Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.608>
- Ulloa, G., Martínez, R., y Gonzales, G. (2021). Estrategias de Enseñanza de la Lectoescritura en Seis Escuelas Multigrado en Honduras: Un Estudio de Casos. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 9-32. <https://n9.cl/pcxqu1>
- UNESCO. (2022). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): resumen nacional de resultados, Ecuador*. Organización de las Naciones Unidas para la

Edilma Piedad Gaona Rosales, Yuri Wladimir Ruiz Rabasco

- Educación, Ciencia y Cultura. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382861>
- UNESCO. (2024, 3 de Julio). *La UNESCO alerta que desde 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura: <https://n9.cl/bosupl>
- Venegas, G., Proaño, C., Tello, G., y Castro, S. (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>
- Zambrano Trujillo, S., Lara Lara, F., y Cano de la Cruz, Y. (2022). Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>

