



Uso de la plataforma educativa Educaplay en el proceso de lectoescritura en estudiantes de educación primaria (nivel ISCED 1)

Use of the Educaplay Educational Platform in the Literacy Process of Primary Education Students (ISCED Level 1)

Elizabeth Pesántez-Carmona

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

pepesantez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-7885-1107>

Diana Cevallos-Benavides

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

diana.cevallos@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5924-5737>

(Recibido: 19/07/2025; Aceptado: 01/08/2025; Versión final recibida: 12/12/2025)

Cita del artículo: Pesántez-Carmona, E. y Cevallos-Benavides D. (2026). Uso de la plataforma educativa Educaplay en el proceso de lectoescritura en estudiantes de educación primaria (nivel ISCED 1). *Revista Cátedra*, 9(1), 93-116.

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en una unidad educativa fiscal ubicada en el centro urbano de la ciudad de Cuenca-Ecuador, con estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), quienes presentan dificultades en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Con el propósito de atender esta problemática, se diseñó una intervención pedagógica sustentada en el modelo Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) y en fundamentos teóricos del constructivismo y el construcciónismo, integrando el uso de la plataforma educativa Educaplay como recurso tecnológico para el desarrollo de actividades



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

interactivas. La investigación adopta un enfoque mixto y se estructura mediante el Diseño Transformativo Secuencial (DITRAS). Para su desarrollo, se realizaron observaciones de sesiones de clase con y sin el uso de tecnología, una encuesta dirigida a docentes de primaria de la institución, y entrevistas a expertos en el área de Lengua y Literatura. Los resultados evidencian que las actividades interactivas diseñadas en Educaplay incrementaron significativamente aspectos como la atención, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes, especialmente, en lo que respecta a habilidades fonológicas, silábicas y a la comprensión lectora. En conclusión, la intervención pedagógica, sustentada en el enfoque global-analítico y en el desarrollo de las conciencias lingüísticas y la comprensión lectora en etapas iniciales, combinada con el uso adecuado de actividades interactivas en la plataforma Educaplay, favorece un aprendizaje significativo, motivador y autónomo en las primeras fases del proceso lector.

Palabras clave

Conciencias lingüísticas, Educaplay, lectoescritura, método global-analítico.

Abstract

This research was conducted in a public school located in the urban center of Cuenca, Ecuador, with primary school students (ISCED Level 1) who are experiencing difficulties in developing literacy skills. To address this problem, a pedagogical intervention was designed based on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model and the theoretical foundations of constructivism and constructionism, integrating the use of the Educaplay educational platform as a technological resource for developing interactive activities. The research adopts a mixed-methods approach and is structured using Sequential Transformative Design (DITRAS). Data collection included observations of classroom sessions with and without the use of technology, a survey administered to primary school teachers at the institution, and interviews with experts in the field of Language and Literature. The results show that the interactive activities designed in Educaplay significantly increased aspects such as attention, motivation, and academic performance of the students, especially with regard to phonological and syllabic skills and reading comprehension. In conclusion, the pedagogical intervention, based on the global-analytical approach and the development of linguistic awareness and reading comprehension in the early stages, combined with the appropriate use of interactive activities on the Educaplay platform, fosters meaningful, motivating, and autonomous learning in the initial phases of the reading process.

Keywords

Linguistic awareness, Educaplay, literacy, global-analytical method.

1. Introducción

Hoy en día, la educación constituye un pilar fundamental en la que se garantizan los derechos de los educandos para recibir una enseñanza de calidad, adaptada a sus necesidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023) es enfática en exaltar su postura sobre la tecnología en la educación:

Aprender a vivir tanto con la tecnología digital como sin ella; tomar lo necesario de una abundancia de información, pero ignorar lo que no es necesario; dejar que la tecnología ayude, pero nunca supalte, la



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

conexión humana en la que se basan la enseñanza y el aprendizaje... Hay que centrarse en los resultados del aprendizaje, no en la contribución digital. Para contribuir a mejorar el aprendizaje, la tecnología digital no debe sustituir a la interacción presencial con los profesores, sino complementarla (p. 24).

Por lo tanto, una educación de calidad requiere estar fundamentada en los principios de equidad social y la necesidad imperante que asegure procesos educativos verdaderamente inclusivos. En algunos ámbitos educativos, la inclusión es considerada como un modo de gestionar las necesidades exclusivamente de los estudiantes con discapacidades. Sin embargo, en el contexto internacional este concepto involucra una visión mucho más amplia que tiene que ver con “una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 6). Esto significa que, en los procesos educativos se deben considerar las discapacidades y, además, los distintos problemas y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El ODS 4 plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (ONU, 2015, p. 16), lo que exige fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura desde las etapas iniciales. Las evaluaciones internacionales evidencian esta urgencia, por ejemplo; el programa PIACC mostró que México se ubica en el nivel 2 de competencia lectora, mientras que Ecuador presenta un 38% de estudiantes en el nivel 1 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, pp. 23-54); de igual forma, PISA-D reportó que “el 51% de los jóvenes de 15 años tienen un desempeño bajo en lectura” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 41), y el ERCE reveló que “un 44% de los estudiantes de 3º grado y un 68.8 % de 6º grado se encuentren en el nivel mínimo de competencia” (UNESCO, 2022, p. 12).

En el ámbito nacional, la prueba Ser Estudiante evidenció que el 58% del estudiantado del subnivel elemental no alcanza el nivel mínimo en Lengua y Literatura y que un 68% presenta “6 o más errores ortográficos en sus composiciones” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2025, pp. 25-35). Finalmente, El ámbito legislativo ecuatoriano de educación garantiza una educación inclusiva y establece que:

todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar (Ministerio de Educación, 2012, p. 7).

Este enfoque inclusivo, resalta el compromiso para proteger los derechos de los estudiantes y atender oportunamente sus necesidades. En este contexto, el análisis y la comprensión de las pretensiones ambiciosas del mundo exterior es fundamental para ejercer una práctica educativa de calidad y ejecutar las leyes de educación desde los espacios más pequeños.

El presente estudio se ha desarrollado en una unidad educativa fiscal, ubicada en el casco urbano de la ciudad de Cuenca, en la provincia del Azuay, donde se ha identificado que los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), jornada vespertina, presentan dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica que se realiza al inicio del año escolar; se identifica a un grupo de estudiantes quienes presentan problemas más severos con el



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

desarrollo de estas habilidades y que, aunque no tienen un diagnóstico psicopedagógico previo, se han observado señales relacionadas a las dificultades de aprendizaje. Se conoce como dificultades de aprendizaje a “varios problemas que participan entre sí del hecho innegable de sus dificultades para aprender de forma óptima, es decir, con eficacia, en el tiempo establecido y sin el concurso de esfuerzos humanos y materiales extraordinarios” (Romero-Pérez y Lavigne-Cerván 2005, p. 9).

Por otro lado, las circunstancias adversas que enfrenta el sistema educativo ecuatoriano como, por ejemplo: la reducción de las horas de clases en la jornada vespertina, establecida en los lineamientos para garantizar la continuidad educativa, durante la crisis energética a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2024); son factores que impiden el desarrollo normal de las actividades planificadas en las instituciones educativas y agudizan la situación de este grupo de estudiantes. En este contexto, es necesario la implementación de una estrategia pedagógica para compensar el tiempo perdido y asegurar que los estudiantes puedan reforzar sus aprendizajes en casa.

En razón a la problemática descrita, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿cómo fortalecer el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura con estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1)? Esta investigación busca analizar las estrategias pedagógicas que se puedan implementar dentro y fuera del salón de clases para fortalecer las habilidades de la lectoescritura de este grupo de estudiantes. En este sentido, se considera necesario seleccionar los métodos más pertinentes para la enseñanza de la lectoescritura. A partir de la pregunta de investigación, se plantea el objetivo general que consiste en fortalecer las habilidades de la lectoescritura de los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), mediante actividades interactivas en la plataforma educativa Educaplay. Para lo cual se establecen los siguientes objetivos específicos: identificar las principales dificultades en el proceso de la lectoescritura de este grupo de estudiantes, diseñar una propuesta de intervención educativa que se adapte al modelo TPAK en la que se incluyan actividades interactivas de la plataforma Educaplay para el desarrollo de la lectoescritura, y valorar el progreso de los estudiantes durante el proceso.

Este estudio resume los elementos y consideraciones más relevantes que fueron desarrollados en el trabajo de tesis de Pesántez-Carmona y Cevallos-Benavides (2025), centrado en el uso de la plataforma Educaplay como recurso educativo para fortalecer el proceso de lectoescritura en estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1). En cuanto a la organización del artículo, la sección 2 presenta los conceptos y fundamentos teóricos relacionados con la investigación; la sección 3 expone la revisión de estudios y experiencias sobre el uso de recursos digitales en la lectoescritura; la sección 4 describe la metodología empleada; la sección 5 muestra los resultados obtenidos durante la implementación de Educaplay; y finalmente, la sección 6 recoge las conclusiones del estudio.

2. Revisión de la literatura

2.1 Didáctica de la lengua y currículo nacional para el desarrollo de la lectoescritura

El currículo ecuatoriano fundamenta que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje plural, comprendido en cuatro grandes contenidos, los cuales deben ser abordados de manera simultánea. Estos contenidos son: el sistema de la lengua, la producción escrita, la compresión de textos y la cultura escrita. Esta visión holística reconoce que el desarrollo de la lectura y escritura no únicamente se limitan a aspectos técnicos, sino que también incluyen las prácticas sociales y cognitivas. En este contexto, el



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

sistema de la lengua consiste en el aprendizaje del código alfabético, el desarrollo de la conciencia lingüística y la ortografía (Ministerio de Educación, 2016, p. 76).

2.2 Enseñanza inicial del código alfabético y conciencias lingüísticas

El aprendizaje del código alfabético es fundamental en los procesos lectoescritores, permite comprender la relación entre los sonidos y las grafías. Sin embargo, en la escuela tradicional se suele confundir la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectoescritura, pues saber leer y escribir, es mucho más que aprender un código y trazar bien las letras. Es por ello por lo que, el currículo de Lengua y Literatura “sugiere una ruta para la enseñanza de la relación fonema-grafema (código alfabético), cuyo objetivo es superar los métodos asociacionistas de memorización mecánica” (Ministerio de Educación, 2016, p. 80). Esta ruta fonológica contempla tres momentos. El primero consiste en el desarrollo de la conciencia lingüística, el segundo; en la relación fonema-grafía y el tercero; en la escritura convencional ortográfica.

Esta propuesta curricular no es del todo factible, puesto que sugiere que el docente no debe intervenir en la composición de las sílabas y que este proceso debe desarrollarse de manera intuitiva en el estudiante. Pues esta idea dista mucho de entre lo que se pretende lograr y lo que realmente sucede en el aula. De por sí, los estudiantes que se encuentran en etapas iniciales de la lectoescritura tienen complicaciones con la identificación y memorización de los sonidos similares de algunas letras del abecedario. Si el docente no interviene para explicar que estas letras, al combinarse con vocales u otras consonantes, forman las sílabas y que éstas a su vez generan otros sonidos, la lectura será mucho más compleja y el proceso de aprendizaje mucho más lento. No es raro entonces que en las evaluaciones aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa a estudiantes de cuarto año de Educación General Básica se identifique que el 66.8% presenta dificultades con la ortografía, particularmente en el uso de la tilde “Nivel 0.- El texto presenta seis o más errores ortográficos (uso de la tilde en agudas, graves y esdrújulas; uso de mayúsculas).” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2025, p.33). Estos resultados corroboran que la conciencia silábica no ha sido abordada en los niveles anteriores. En este punto, es muy necesario considerar que las conciencias lingüísticas se deben trabajar simultáneamente incluida la conciencia silábica.

2.2.1 Conciencia lingüística

Como se indica anteriormente, un elemento esencial para el aprendizaje de la lectura y la escritura es el desarrollo de la conciencia lingüística que se manifiesta con la comprensión de diversos niveles del lenguaje; léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos. El desarrollo de la conciencia lingüística no solo permite identificar y manipular las unidades del lenguaje, sino que, además, es fundamental para acceder al sistema de la escritura de manera comprensiva y funcional. En este sentido el Ministerio de Educación del Ecuador reconoce que su desarrollo para el aprendizaje de la lectoescritura es fundamental y explica lo siguiente:

El desarrollo de la conciencia lingüística, que comprende el desarrollo de la conciencia léxica (morphología de las palabras y la palabra como unidad mínima de la cadena hablada), la conciencia semántica (significado de las palabras, frases, oraciones y textos mayores), la conciencia sintáctica (relación entre las palabras dentro de un enunciado) y la conciencia



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

fonológica (sonidos). Esta última se trabaja, sobre todo, en relación con la correspondencia fonema-grafía (Ministerio de Educación, 2016, p. 79)

El desarrollo de cada una de las conciencias lingüísticas mencionadas por el currículo desempeña un rol muy importante en el aprendizaje de la lectoescritura y deben ser abordadas simultáneamente. Estas conciencias se interrelacionan para permitir que el niño pueda comprender, construir y producir lenguaje de manera significativa. Por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica, el docente debe tener la capacidad para diseñar actividades integradas, lúdicas y contextualizadas, que favorezcan la reflexión metalingüística desde sus primeros años de escolaridad.

2.3 Rol del docente como mediador del aprendizaje lingüístico

El enfoque educativo constructivista considera que todos los estudiantes, al ser usuarios de su lengua materna, llegan a la escuela con capacidades cognitivas, afectivas y motrices. Es decir, tienen un conocimiento previo sobre el cual se construyen los nuevos aprendizajes. En este sentido, “el rol de la escuela es justamente mediar los aprendizajes que los estudiantes no adquieren por sí mismos” (Ministerio de Educación, 2016, p.83). Así, la labor docente sirve como andamiaje para que los estudiantes conecten sus conocimientos previos con las nuevas experiencias.

La normativa curricular establece que; “en el subnivel de Básica Elemental, el docente tiene la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir” (Ministerio de Educación, 2016, p.76), mediante la ruta fonológica que se detalló anteriormente. En consecuencia, el contenido curricular de Lengua y Literatura aborda destrezas específicas que integran el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para mejorar las capacidades de la comunicación oral, la lectura y la escritura. En este sentido, el rol del docente consiste en adoptar “un papel fundamental como mediador, facilitador, creador de condiciones necesarias para que se produzca aprendizaje” (Aboal et al., 2015, p. 233). Dicho de otra manera, el docente no solo debe tener el suficiente dominio del contenido sobre el cual aprenden los estudiantes sino también debe tener la capacidad para diversificar el uso de recursos didácticos para atender los diferentes estilos de aprendizaje.

2.4 Enfoques metodológicos de la lectoescritura

En torno al proceso de la lectoescritura existen diversos métodos de enseñanza. Tradicionalmente se distinguen tres enfoques principales: el sintético, el global o analítico y el mixto. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que resume las principales características de cada método, sus subtipos y las fuentes que los respaldan.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Método	Modelos/subtipos	Descripción	Fuente
Sintético	Alfabético, Silábico, Fonico/fonémico	Parte de las unidades más pequeñas (letras o sílabas) hacia unidades más complejas (palabras y frases).	Lucas- Griñán (2014); Puñales-Ávila et al. (2017); Tangarife-Chalarca et al. (2016)
Alfabético		Consiste en la memorización del alfabeto y su combinación para formar sílabas y palabras.	Puñales-Ávila et al. (2017)
Silábico		Enseñanza progresiva de las vocales y letras, posterior a eso, la combinación entre ellas para formar las sílabas y luego palabras;	Lucas- Griñán (2014); Puñales-Ávila et al. (2017)
Fónico/ fonémico(fonético)		Se fundamenta en la enseñanza de los sonidos de las letras, y de las sílabas directas, inversas y trabadas;	Lucas- Griñán (2014); Puñales-Ávila et al. (2017)
Analítico-Global		Parte del reconocimiento de unidades complejas (palabras o frases) para llegar al análisis de los elementos que lo conforman;	Lucas- Griñán (2014); Tangarife-Chalarca et al. (2016); Puñales-Ávila et al. (2017)
Mixto o Eclético		Se enfoca en el reconocimiento de las palabras, la comprensión y la correspondencia entre los sonidos y las grafías	Lucas- Griñán (2014); Tangarife-Chalarca et al. (2016); Puñales-Ávila et al. (2017)

Cuadro 1. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

2.5 El método global como enfoque integrador de la propuesta



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En la actualidad las contribuciones sobre las teorías del aprendizaje constructivistas han desbancado el debate sobre los métodos para la enseñanza del código alfabético. En efecto, el maestro debe dirigir su atención para comprender cómo aprende el estudiante y utilizar los recursos de los diferentes métodos dándole prioridad a la significación y funcionalidad. Es así como autores como Aboal et al. (2015) señalan que el docente debe “por un lado, motivar a los niños a leer y a escribir con experiencias reales, hacer que sientan la necesidad de comunicarse. Por otra parte, crear situaciones funcionales en las que el niño vea que el lenguaje escrito es útil” (p. 252). Sin embargo, es muy relevante considerar que “en cada una de las fijaciones de la vista, el lector percibe globalmente un conjunto de elementos gráficos” (Higueras-Gámez, 2017, p. 8). El autor hace referencia que, en este proceso el cerebro interpreta la información de cada mirada y lo lee. Así, se ha comprobado que durante la lectura; las fijaciones ocupan la mayor parte del tiempo. En este sentido, se deduce que, a menor número de fijaciones, mayor velocidad y fluidez en la lectura.

Desde esta perspectiva de análisis, se adopta el enfoque global analítico para la introducción del código alfabético, que consiste en el análisis y descomposición de oraciones o palabras hasta la unidad mínima de la lengua escrita. Sin dejar de lado el desarrollo de las conciencias lingüísticas como lo plantea el Ministerio de Educación (2016) “lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional de la lengua, a partir de una reflexión fonológica y semántica” (p. 82). Es importante considerar que, en este proceso, los estudiantes pueden enfrentar diversas dificultades, tales como; confusión con los fonemas, dificultad para segmentar las palabras en sílabas, complicaciones para estructurar oraciones, etc. Por lo tanto, es necesario abordar estas dificultades desde el desarrollo de las conciencias lingüísticas.

2.6 Teorías del aprendizaje que fundamentan el uso de las TIC

La integración de las TIC en el ámbito pedagógico debe fundamentarse en las teorías del aprendizaje para otorgar sentido a su uso en los contextos educativos. Entre los enfoques más relevantes se encuentran el constructivismo de Piaget, el socio-constructivismo de Vygotsky y el construcciónismo de Papert. Según Ackermann (2001):

Papert's constructionism, in contrast, focuses more on the art of learning, or 'learning to learn', and on the significance of making things in learning. Papert is interested in how learners engage in a conversation with [their own or other people's] artifacts, and how these conversations boost self-directed learning, and ultimately facilitate the construction of new knowledge [El construcciónismo de Papert, en contraste, se centra más en el arte de aprender, o en “aprender a aprender”, y en la importancia de crear cosas durante el aprendizaje. A Papert le interesa cómo los estudiantes entablan una conversación con artefactos —propios o de otras personas— y cómo estas conversaciones potencian el aprendizaje autodirigido y, en última instancia, facilitan la construcción de nuevo conocimiento] (p.1).

A pesar de su orientación hacia el aprendizaje mediado por la tecnología, el construcciónismo conserva sus fundamentos constructivistas al ubicar al estudiante como eje central del desarrollo cognitivo y social. Tanto Piaget como Vygotsky destacan que la actividad es el motor del desarrollo mental, aunque con matices distintos: “Piaget lo hace enfocado a la relación con el mundo material y Vygotsky lo hace privilegiando la interacción interpersonal a través de la razón, la afectividad y los instintos” (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2018, p. 116). En este marco, los enfoques constructivistas y socioconstructivistas



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

conciben el aprendizaje como un proceso continuo influenciado por las experiencias, los estímulos y la interacción social; por ello, se cuestiona el concepto tradicional de madurez lectora, ya que “se ha criticado el concepto de madurez lectora, tan de moda antaño, llegando a acuñarse el término despectivo «maduracionistas»” (Aboal et al., 2015, p. 250).

La introducción de la tecnología en entornos educativos se alinea con los principios del construcciónismo, al incentivar la creación de productos tangibles que fortalecen la reflexión y la colaboración. Papert y Harel (1991) explican que:

el construcciónismo- la palabra que se escribe con n en contraposición a la palabra que se escribe v- tiene la misma connotación del constructivismo del aprendizaje como creación de estructuras de conocimiento, independientemente de las circunstancias del aprendizaje. Luego agrega la idea de que esto ocurre en forma especialmente oportuna en un contexto donde la persona que aprende está conscientemente dedicada a construir una entidad pública, ya sea un castillo de arena en la playa o una teoría del universo (p. 2).

De este modo, la tecnología no solo apoya la adquisición de contenidos, sino que potencia un aprendizaje significativo que se basa en la construcción del conocimiento, la interacción con la sociedad y la autorregulación. Por lo tanto, incorporar la tecnología en el aula involucra adecuar los espacios en los que los estudiantes participan activivamente siendo capaces de crear, explorar y transformar su entorno, consolidando aprendizajes con sentido personal y social.

2.7. Modelo TPACK

El modelo TPACK es una propuesta desarrollada por Mishra y Koehler en 2006, este modelo pretende orientar a los docentes en la incorporación efectiva de las tecnologías en los procesos educativos. Es decir, que para que un docente utilice las herramientas tecnológicas de manera significativa debe dominar los contenidos curriculares, metodologías didácticas y el conocimiento tecnológico. Así lo corrobora Salas-Rueda los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares propician la creación de espacios innovadores y creativos para el aprendizaje y la enseñanza (Salas-Rueda, 2019, p. 3).

2.8. Educaplay en el proceso lectoescritor

La plataforma digital Educaplay es una herramienta educativa muy versátil que permite a los usuarios crear su propio contenido pedagógico a través del diseño de actividades interactivas. No se requieren conocimientos avanzados en programación, por lo que los docentes pueden crear sus propias actividades de forma sencilla y rápida, compartiéndolas por enlaces web, blogs o plataformas educativas (Páez-Quinde et al, 2022, p. 37). Con el desarrollo e integración de la Inteligencia Artificial en los últimos tiempos, esta plataforma ha experimentado mejoras significativas a través de un asistente virtual y de un prompts, es posible el diseño de las actividades en menor tiempo. Sin embargo, es relevante mencionar que esta posibilidad tiene un costo económico, así como, por ejemplo, el registro de estudiantes y el reporte de actividades que la plataforma puede brindar.

3. Métodos y materiales

La investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto sustentado en el Diseño Transformativo Secuencial (DITRAS), lo que permitió integrar técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender a detalle las dificultades que presentan los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), en el aprendizaje de la lectoescritura. El estudio se llevó



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

a cabo en una unidad educativa fiscal situada en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, específicamente en la jornada vespertina, donde se identificó un grupo de estudiantes con dificultades significativas en el desarrollo del código alfabético, las conciencias lingüísticas y la comprensión lectora.

La muestra fue seleccionada de forma no probabilística, atendiendo a la naturaleza del problema. Participaron 24 estudiantes del nivel, 22 docentes de Educación primaria y dos expertos en Lengua y Literatura que facilitaron criterios especializados para fortalecer la interpretación de los hallazgos.

En la recolección de información se combinaron diferentes técnicas. Se aplicaron dos fichas de observación: una para registrar el desempeño de los estudiantes durante una clase sin uso de tecnología y otra orientada a evaluar el efecto del uso de actividades interactivas elaboradas en Educaplay. De la misma manera, se aplicó una encuesta tipo Likert a los docentes para identificar percepciones relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura y la integración de recursos tecnológicos. Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los dos especialistas, quienes aportaron criterios sobre el proceso lector-escritor, el enfoque metodológico y las dificultades recurrentes del nivel. También se recopilaron resultados de las evaluaciones institucionales del segundo y tercer trimestre, alineados con categorías como conciencia fonológica, léxica y semántica, así como comprensión lectora.

El análisis de los datos se efectuó mediante procedimientos diferenciados según su naturaleza. La información cuantitativa fue procesada en SPSS, lo que permitió obtener estadísticos descriptivos y determinar la confiabilidad de los instrumentos aplicados. Para ello, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilaron entre 0.792 y 0.992, lo cual evidencia una consistencia interna alta. En cuanto a los datos cualitativos, las transcripciones de entrevistas y observaciones fueron organizadas y codificadas en MAXQDA, siguiendo los procesos de codificación correspondientes. Esto permitió construir matrices interpretativas por categorías y establecer relaciones entre los hallazgos.

Finalmente, los resultados fueron sometidos a una triangulación metodológica, integrando la información proveniente de encuestas, observaciones, entrevistas y evaluaciones académicas. A partir de estos insumos se elaboró la teorización y discusión, comparando los hallazgos con estudios previos relacionados con el uso de TIC, la enseñanza de la lectoescritura y la aplicación del método global-analítico. Este proceso permitió generar conclusiones fundamentadas que orientan la propuesta de fortalecimiento académico mediante recursos interactivos.

4. Resultados

4.1 Ficha de Observación sin el uso de tecnología

El presente análisis resulta de la observación de una sesión de clase de lectoescritura con los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1). Entre los aspectos más relevantes de la ficha de observación sin utilizar Educaplay se notó una baja atención y participación de los estudiantes. Únicamente el 16.67% mostró atención constante respecto a las instrucciones e indicaciones de la docente. El nivel de interés general fue limitado lo que se representa en un 20.8% de los alumnos que mantuvieron el interés durante la actividad. La manifestación de entusiasmo frente a la clase también fue escasa, únicamente el 20% de estudiantes participan durante la actividad de lectura y escritura. Por lo tanto, la falta de interactividad y motivación estudiantil resulta en una escasa intervención voluntaria. Estos resultados coinciden con lo señalado por Salas-Rueda (2019) quien sostiene que cuando no



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

se incorpora la tecnología de manera significativa, se limita la motivación intrínseca del estudiante y su involucramiento activo.

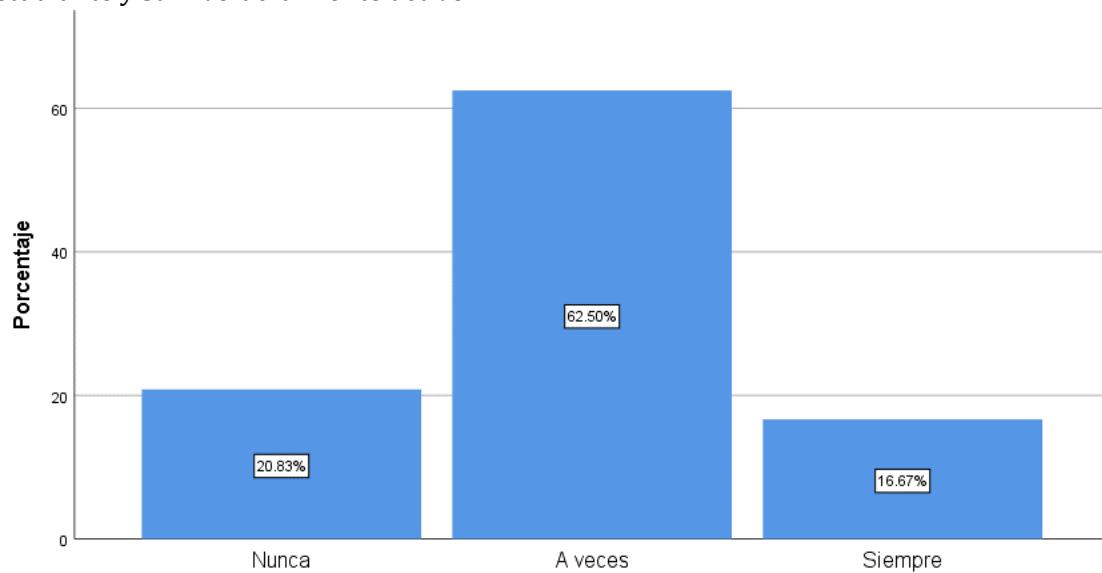


Figura 1. Porcentaje de atención de los estudiantes en una sesión de clases sin utilizar Educaplay

4.2 Evaluación sumativa del segundo trimestre

Para caracterizar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los estudiantes, se toma como referencia la evaluación sumativa del segundo trimestre. Esta evaluación permite valorar las habilidades básicas que permiten el desarrollo de la lectoescritura a nivel de conciencias lingüísticas, así como la comprensión lectora inicial. A continuación, se presenta un cuadro de frecuencia correspondiente a cada categoría.

Variable	Si cumple	Porcentaje	No cumple	Porcentaje
C. fonológica	19	79.2	5	20.8
C. léxica	1	4.2	23	95.8
C. silábica	12	50	12	50
C. morfológica. Creación de nuevas palabras al añadir un sufijo	17	70.8	7	29.2
C. sintáctica	15	62.5	9	37.5
C. semántica. Palabras que pertenecen a la misma categoría	16	66.7	8	33.3
Comprensión lectora	5	20.8	19	79.2
Total de estudiantes evaluados	24	100	24	100



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Cuadro 2. Resultados de la evaluación sumativa del segundo trimestre

Así se tiene que, un alto porcentaje de los estudiantes tiene un dominio moderado sobre las habilidades en fonología (79.2%) y morfología (70.8%), mientras que las competencias silábicas y semánticas presentan un equilibrio del 50% y 66.7%. Sin embargo, las competencias léxicas y de comprensión lectora son alarmantes, como se indica en el cuadro, un porcentaje de 4.2% y 20% respectivamente, presentan un nivel de dificultad significativa. Estos datos se alinean con los informes del “Ser estudiante” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2005), donde se reporta que el 68% de los estudiantes tienen más de 6 errores ortográficos y presentan graves dificultades para estructurar oraciones y comprender textos escritos. Por lo tanto, estos resultados permiten visualizar las fortalezas y las principales dificultades que tiene los estudiantes, lo cual facilita el diseño de una intervención pedagógica pertinente que abarque todas las competencias lectoescritoras, ya que cada una de ellas tiene potencial de mejora.

4.3 Encuesta a docentes

Los resultados de la encuesta evidencian que el mayor grado de dificultad en los procesos de la lectoescritura se concentran en las competencias fonológicas y sintácticas. En este sentido, la estructuración de oraciones coherentes representa un gran desafío para los estudiantes, lo que refuerza los resultados de la evaluación. Por otro lado, aunque los encuestados reportan menor dificultad en las habilidades léxicas y semánticas, estas siguen presentes en un número considerable de respuestas. Respecto a la escritura de palabras completas y a la comprensión lectora, los profesionales consideran que los estudiantes presentan barreras moderadas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las habilidades para decodificar y comprender lo que se lee.

Respecto a la mediación tecnológica en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, los resultados determinan que la mayoría de los docentes encuestados utilizan plataformas interactivas como Educaplay, Wordwall, Liveworsheets, Genially y Kahoot para dicho fin. De manera frecuente las emplean al inicio de una clase, durante el desarrollo de contenidos o como actividades de refuerzo para la casa.

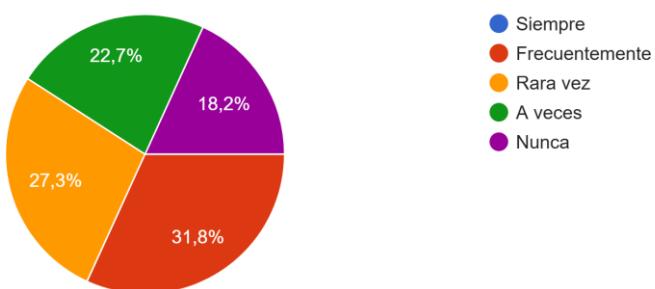


Figura 2. Frecuencia en la que los docentes utilizan Educaplay para la enseñanza de la lectoescritura

Al consultar sobre la frecuencia de uso de la plataforma Educaplay, se evidencia que, aunque el porcentaje de empleabilidad sea muy variado, la conocen, lo que representa un grado positivo de familiaridad con la tecnología. Además, concuerdan con el hecho de que, al incorporar estas herramientas se fomenta la motivación y la participación estudiantil a través de la retroalimentación oportuna. Esta idea se fundamenta con lo que proponen Páez-Quinde et al., 2022 quienes consideran que Educaplay promueve la participación



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

asignificativa en los estudiantes al permitirles interactuar con actividades calificadas sin requerir altos niveles de alfabetización digital.

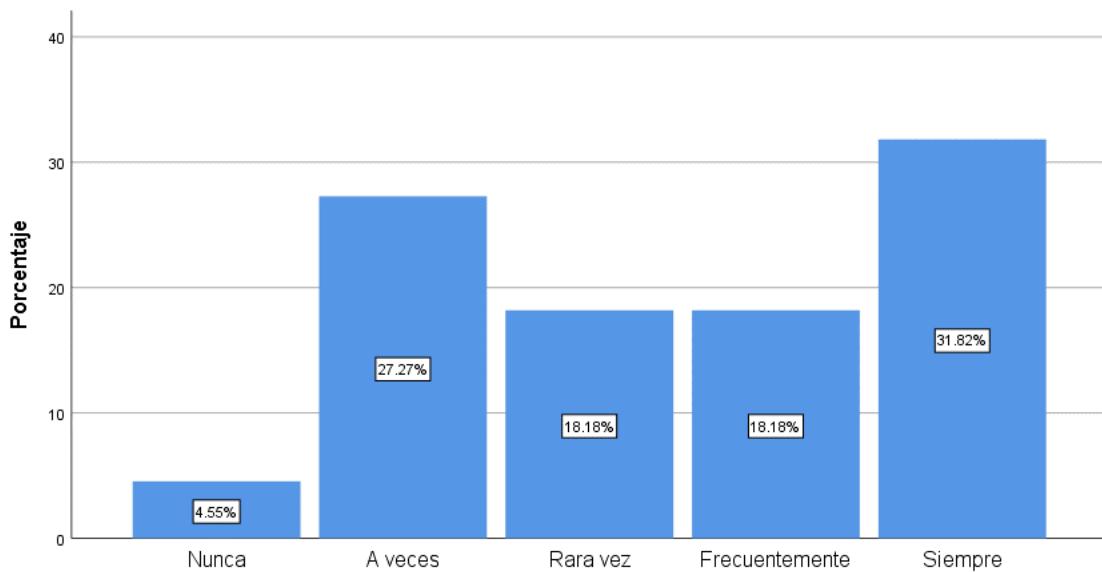


Figura 3. Porcentaje de aplicación del método global en la enseñanza de la lectoescritura

Los indicadores apuntan a que, de los métodos de la lectoescritura consultados que incluyen el global, alfábético, silábico, fonético y mixto; el método global se destaca con un porcentaje mayor de uso, que corresponde al 31.8%, en situaciones de “siempre”. Por otro lado, el método silábico tiene un uso frecuente por encima del 54.5%. Mientras que, el método fonético representa un porcentaje que alcanza el 40.9%. Por lo tanto, estos resultados demuestran coincidencias en la utilización frecuente de los métodos mixtos, especialmente del método global. Esto se relaciona con lo planteado por Lucas-Griñán (2014), quien señala que los métodos eclécticos permiten responder a los diferentes estilos de aprendizaje.

4.4 Entrevista a expertos en el área de Lengua y Literatura

En el análisis cualitativo de las entrevistas, se realiza un proceso sistemático de codificación con el programa MAXQDA. Este software permitió organizar y clasificar las respuestas de las 9 preguntas que se les realizaron a cada entrevistado. Es relevante mencionar que este programa “permite llevar el cálculo de la aplicación de códigos mediante un uso claro de la frecuencia de codificación al tiempo que permite visualizar los códigos en el documento” (Casasempere, 2024, p.2). A partir de la codificación sistemática se identifican patrones y palabras recurrentes de los entrevistados, lo cual facilitó la estructuración de los principales resultados de análisis de manera clara y concisa. A continuación, se presentan los principales hallazgos:

Criterios en función de los objetivos	Experto 1	Codificación	Experto 2	Codificación	Análisis
Dificultades en la factores intrínsecos	Enfoque en la lectura y cognitivas	A.1. Desmotivación hacia la lectura y cognitivas	Enfoque en las barreras cognitivas	B.1. Limitaciones del adultocentrismo	Ambos expertos concuerdan



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

lectoescritura	del estudiante y deficiencias pedagógicas	escritura, A.2. ausencia de procesos pertinentes y contextuales, A.3. falta de conexión con el entorno de aprendizaje, A.4. pérdida del gusto lector por experiencias negativas previas, A.5. desface entre currículo y práctica docente.	madurativa o educativo, B.2. crítica a las metodologías tradicionales, B.3. errores en el lenguaje oral, en que las dificultades de la lectoescritura, obedecen a factores internos del estudiante, así como del entorno docente.	
Propuesta de intervención	Enfoque comunicativo apoyado con el uso de la tecnología, la gamificación y la utilización del método ecléctico de la lectoescritura. Énfasis en el dominio pedagógico y curricular rescatando los aspectos positivos de las metodologías tradicionales.	A.6. Incorporación de tecnologías educativas, A.7. lecturas basadas en los intereses estudiantiles, A.8. gamificación, A.9. juego con sentido pedagógico, A.10. método ecléctico, A.11. valoración de métodos tradicionales, A.12. enfoque comunicativo, A.13. dominio curricular.	Uso reflexivo de la tecnología y metodologías híbridas pertinentes y contextualizadas para el desarrollo de las conciencias lingüísticas. B.4. Enfoque comunicativo B.5. gamificación, B.4. accesibilidad, B.5. pertinencia educativa, B.6. retroalimentación, B.7. autorregulación emocional, B.8. sincretismo metodológico, B.9. conciencias lingüísticas, B.10. método global, B.10. lectura para la vida, B.11. pensamiento lógico, B.12. respetar el ritmo y el mundo del niño.	Resaltan la importancia de integrar tecnologías educativas a través del sincretismo metodológico para la enseñanza de la lectoescritura dándole sentido al enfoque comunicativo para el desarrollo del individuo en sociedad.
Valoración del progreso de los	El progreso de los	A.14. Autocrítica y autocorrección y	El aprendizaje	B.13. Aprendizaje asincrónico, Ambos expertos



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

progreso de estudiantes determinados por la capacidad para autorregular su aprendizaje motivado por logros y retroalimentación.	estudiantes guiadas, cognitiva ante errores, de niveles de dificultad a la etapa evolutiva, progresiva de competencias lingüísticas, uso autónomo fuera del aula, motivación basada en logros y calificaciones	autoevaluación asincrónico como promotor de la autonomía en el aprendizaje significativo y la autorregulación emocional a través de la retroalimentación oportuna.	A.15. resiliencia cognitiva ante errores, A.16. ajuste de niveles de dificultad a la etapa evolutiva, A.17. construcción progresiva de competencias lingüísticas, A.18. uso autónomo fuera del aula, A.19. motivación basada en logros y calificaciones	B.14. autonomía, B.15. aprendizaje significativo, B.16. retroalimentación, B.17. seguridad en el aprendizaje, B.18. autorregulación emocional, B.19. interactividad.	enfatizan en que se debe valorar la capacidad de autorregular la retroalimentación de los estudiantes, impulsados por la retroalimentación oportuna y la motivación basada en logros. además, coinciden en que el aprendizaje asincrónico favorece la autonomía y el aprendizaje significativo
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 3.. Codificación e interpretación de entrevistas

Los expertos explican las dificultades de la lectoescritura desde una perspectiva holística que integra factores internos del estudiante, condiciones del entorno y limitaciones en la práctica docente, lo cual coincide con Aboal et al. (2015), quienes resaltan la necesidad de crear experiencias significativas ajustadas a los intereses del niño. También se destaca el desarrollo de las conciencias lingüísticas dentro del enfoque comunicativo, promoviendo el uso de tecnología pertinente y métodos eclécticos para responder a la diversidad. De acuerdo con Higueras-Gámez (2007) y con el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2016), señalan que la valoración del progreso se debe centrar en la autonomía, la autocorrección y la autoevaluación guiada, añadiendo que el aprendizaje asincrónico potencia la construcción significativa del conocimiento.

4.5 Proceso de intervención

A partir de los resultados positivos y de la gran acogida que tuvo la plataforma Educaplay durante las clases presenciales, se aplica un proceso intervención pedagógica para fortalecer las habilidades de la lectoescritura de este grupo de estudiantes. Esta intervención incluye el diseño de actividades interactivas en la plataforma Educaplay, que se enfocan en el desarrollo de las conciencias lingüísticas y la comprensión lectora. Es importante señalar que las actividades propuestas en la plataforma se envían como tareas de refuerzo académico. Por lo tanto, los estudiantes deben desarrollarlas desde sus domicilios.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Para la ejecución de esta propuesta, se realiza una explicación detallada a los estudiantes sobre los pasos a seguir para el ingreso a la plataforma. De igual manera, se realiza un video tutorial para posteriormente compartirlo en el grupo de WhatsApp para que los padres de familia puedan apoyarlos en este proceso. Para darle seguimiento a la participación estudiantil, se adquiere la contratación de un plan académico en la plataforma Educaplay. Este plan permite matricular un número ilimitado de participantes y generar un código de invitado con el cual los estudiantes pueden acceder y realizar las actividades propuestas y con ello registrar automáticamente su participación que se detalla con el número de jugadas, el tiempo empleado, la puntuación menor y mayor.

USUARIOS	JUGADAS	PRIMERO	MEDIA	MEJOR	
Invitado 15	25	70	93	100	
Invitado 13	4	70	80	100	
Invitado 4	5	100	98	100	
100.000	2	100	95	100	
Invitado 17	3	90	93	100	
Invitado 14	2	100	90	100	
Invitado 7	3	90	90	100	
"UPC-BYQ-ITR"	3	90	93	100	
Invitado 1	4	80	90	100	
Invitado 10	2	90	95	100	
Invitado 23	1	100	100	100	
Invitado 19	1	80	80	80	
Invitado 3	4	80	78	90	

Figura 4 Informe de interactividad de los estudiantes en la plataforma Educaplay

Del informe de la plataforma se infiere que hay una tendencia de los estudiantes a repetir el número de jugadas hasta obtener la máxima calificación. A medida que repiten la actividad, se observa que el tiempo que emplean para llevarla a cabo, se reduce. Estos resultados permiten tener un panorama sobre el impacto de una retroalimentación inmediata y la importancia de la repetición en el proceso de aprendizaje.

4.6 Principales hallazgos de la ficha de Observación utilizando Educaplay



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

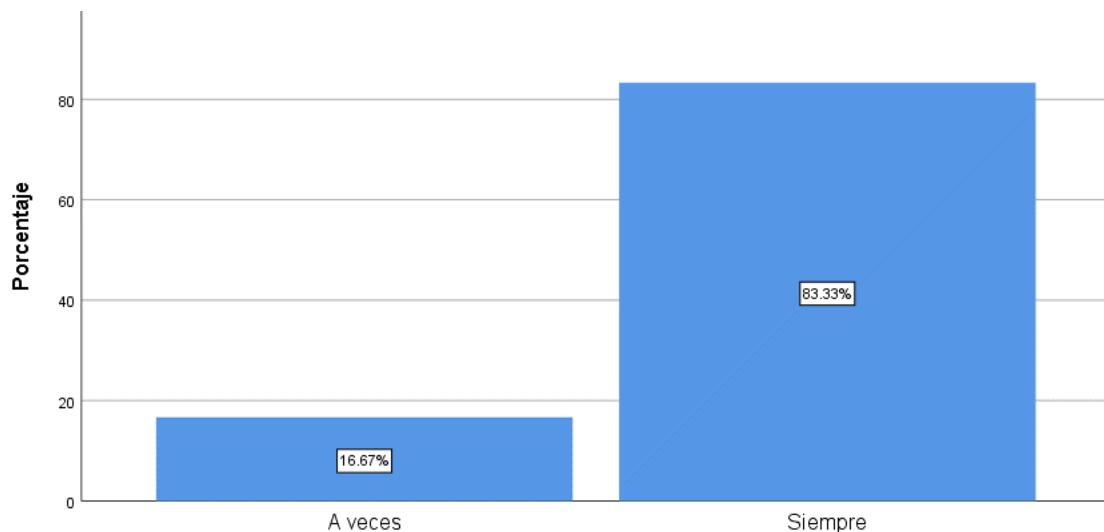


Figura 5. Porcentaje de atención de los estudiantes empleando Educaplay

Como se observa en el gráfico, la sesión de clase de lectoescritura, dirigida al mismo grupo de estudiantes, en la que se incorporó actividades interactivas de plataforma Educaplay, para el desarrollo de las conciencias lingüísticas, mostró resultados positivos significativos, el 83% de los estudiantes mantuvo atención constante y el 62.5% logró mantener el interés durante toda la actividad. Del mismo modo, los resultados indican que hubo un alto nivel de entusiasmo y algarabía entre los estudiantes al interactuar con la plataforma Educativa Educaplay.



Figura 6. Estudiantes interactuando con la plataforma Educaplay

Como se aprecia en la imagen, la participación de los estudiantes es activa, su atención se focaliza en identificar la respuesta correcta para obtener el mayor puntaje. Entonces, a medida que desarrollan las actividades propuestas, no solo se fortalecen las habilidades lectoescritoras, sino que además se familiarizan con el uso de la tecnología con fines educativos. Este cambio significativo puede explicarse desde el construcciónismo de Papert quién plantea que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante interactúa con objetos digitales tangibles (Papert, 1991). En consecuencia, esta estrategia fomenta la autorregulación y la motivación a través de la retroalimentación inmediata, factores destacados también por los expertos entrevistados.

Para la evaluación sumativa del tercer trimestre que se aplicó después de la implementación de la propuesta pedagógica, se conservaron las categorías de análisis utilizadas en la evaluación del segundo trimestre, específicamente las conciencias lingüísticas (léxica,



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

silábica, fonológica y sintáctica) así como la lectura comprensiva en etapas iniciales. Es importante aclarar que no se trata de una prueba idéntica a la del segundo trimestre, ni de un post test sino de una evaluación distinta diseñada específicamente para valorar el progreso del estudiante tras la intervención. Para ello se modificaron los contenidos concretos del instrumento, por ejemplo: se incluyeron nuevas palabras para ser segmentadas, oraciones diferentes para evaluar la conciencia sintáctica y se utilizó una lectura comprensiva distinta a la del segundo trimestre, con niveles de complejidad equivalentes. En el siguiente cuadro se detallan los resultados obtenidos en esta evaluación:

Variable	Si cumple	Porcentaje	No cumple	Porcentaje
C. fonológica	21	87.5	3	12.5
C. léxica	8	33.33	16	66.7
C. silábica	18	75	6	25
C. morfológica. Creación de nuevas palabras al añadir un sufijo	19	79.2	5	20.8
C. sintáctica	20	83.3	4	16.7
C. semántica. Palabras que pertenecen a la misma categoría	16	66.7	8	33.3
Comprensión lectora	20	83.3	4	16.7
Total de estudiantes evaluados	24	100	24	100

Cuadro 4. Resultados de la evaluación del tercer trimestre.

El siguiente gráfico de barras acumuladas muestra los resultados que se obtuvieron en las evaluaciones del segundo y tercer trimestre, lo que permite establecer de manera visual y comparativa las variaciones en el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura de este grupo de estudiantes. La estructura del gráfico representa de forma conjunta los niveles de desempeño en cada una de las categorías evaluadas (conciencias lingüísticas y comprensión lectora), tanto antes como después de la intervención pedagógica mediana por la plataforma Educaplay. El gráfico permite observar cómo se distribuyen los niveles del logro por habilidad y a la vez comparar el progreso entre ambos trimestres. Esta visualización resulta útil para evidenciar las mejoras alcanzadas tras la intervención ya que muestra el aumento de estudiantes que desempeñaron satisfactoriamente y la disminución de aquellos con dificultad significativa.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

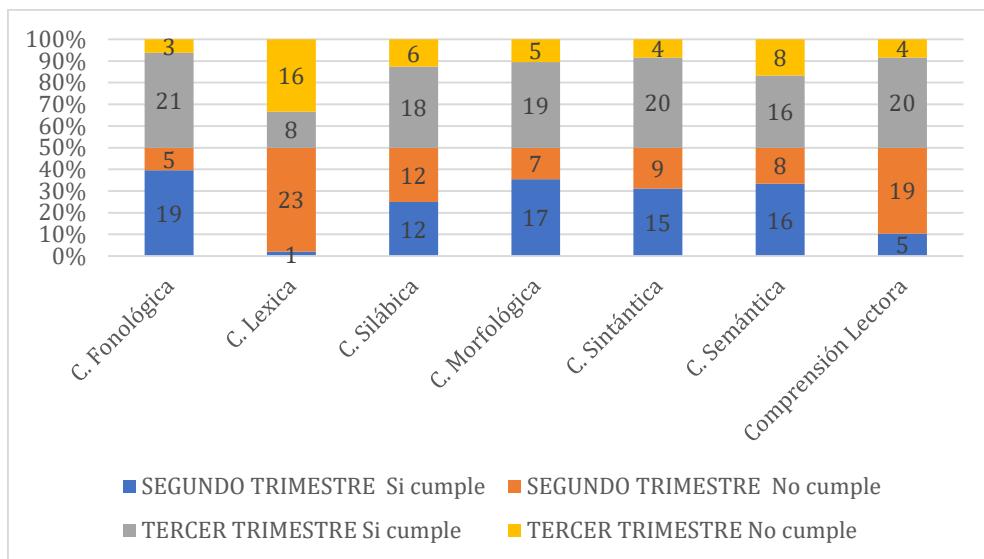


Figura 7. Porcentaje de resultados de las evaluaciones del segundo y tercer trimestre

5. Discusión de los resultados

Los resultados que se obtuvieron a partir de la triangulación metodológica permiten dimensionar la complejidad de las dificultades significativas que enfrentan los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Este hallazgo coincide con el informe de las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025), donde se evidencia claramente que un porcentaje importante de estudiantes no logra consolidar las habilidades básicas para la comprensión lectora en sus etapas iniciales. Esta problemática, según Romero-Pérez y Lavigne-Cerván puede asociarse a factores interrelacionados como la pobreza, la desnutrición, y sobre todo a prácticas pedagógicas descontextualizadas que limitan el aprendizaje significativo del estudiante (Romero-Pérez y Lavigne-Cerván, 2005). Por ello, estos resultados validan la necesidad de una intervención específica para abordar esta problemática.

En relación con la percepción de los docentes encuestados, los resultados cuantitativos demuestran que existe una familiarización significativa con el uso de las herramientas interactivas en su práctica docente y un uso frecuente de métodos eclécticos, siendo el método global uno de los más utilizados. Esta práctica docente coincide con lo propuesto por Lucas-Griñán (2014), quien señala que los métodos de la lectoescritura combinados responden mejor a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Además, se pudo evidenciar que el uso de plataformas como Educaplay, Geneally, Wordwall fueron valorados positivamente por los docentes como recursos educativos complementarios. Sin embargo, y tal como lo plantea Salas-Rueda (2019), en el modelo TPACK, el solo conocimiento tecnológico no garantiza una integración efectiva sino está debidamente articulada con los saberes pedagógicos y disciplinares. No obstante, a pesar del reconocimiento de los beneficios y el valor pedagógico que ofrecen las herramientas interactivas, aún persisten desafíos en la formación docente respecto al diseño y aplicación reflexiva de las plataformas educativas.

El análisis cualitativo de las entrevistas a los especialistas en el área de Lengua y Literatura, profundizan sobre las posibles causas de las dificultades observadas. Los expertos coinciden en que los factores cognitivos y madurativos del estudiante influyen en este



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

proceso y que este fenómeno se agudiza con las prácticas pedagógicas descontextualizadas y desvinculadas a los intereses del niño. Estas observaciones concuerdan con lo que plantean Aboal et al., quienes sostienen que el desarrollo del proceso lectoescritor en las etapas iniciales debe sustentarse en experiencias significativas y cercanas al mundo del niño (Aboal et al. 2015). Del mismo modo, se resalta la necesidad de implementar metodologías desde el enfoque comunicativo, gamificado y con sentido pedagógico situado en la significación del lenguaje. Las cuales como indica Salas-Rueda en el 2019 cuando están bien diseñadas; promueven la motivación, el compromiso y la autorregulación emocional.

Las observaciones en las sesiones de clase sin y con el uso de Educaplay denotan un cambio significativo en la dinámica participativa de los estudiantes. En la primera sesión de clase se observó una escasa atención y participación, mientras que en la clase mediada por la tecnología el 83% de los estudiantes mantuvieron una atención sostenida, manifestando entusiasmo al participar en las actividades. De tal modo que, este hallazgo respalda lo señalado por Papert (en Ackermann) quien plantea que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante construye conocimiento a través de medios que resultan motivadores, manipulables y significativos. Así mismo, reafirma lo que los expertos mencionan respecto a que la motivación, la retroalimentación inmediata, permiten mejorar el rendimiento académico, así como la autorregulación y la autonomía educativa.

Finalmente, los datos obtenidos en la evaluación sumativa del tercer trimestre evidencian una mejora significativa en las habilidades lectoescritoras. Tras la integración de actividades interactivas en la plataforma Educaplay, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron desempeños significativos en la conciencia fonológica se elevó del 79.2% al 87.5%, mientras que el porcentaje respecto a la comprensión lectora pasó de un 20.8% a un 83.3%. Este resultado valida lo que plantean autores como Salas-Rueda (2019) y Páez-Quinde et al. (2022), quienes coinciden en que la implementación planificada de plataformas como Educaplay dentro de un enfoque global-analítico puede potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas siempre y cuando se contextualice adecuadamente al entorno y las necesidades del estudiante.

6. Conclusiones

La investigación cumplió con los objetivos planteados. En primer lugar, se identificó que los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1), presentan dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura, especialmente en la conciencia léxica, la segmentación silábica y la comprensión lectora. Estos hallazgos fueron inicialmente identificados a través de la evaluación sumativa del segundo trimestre y posteriormente respaldados por la percepción de los docentes encuestados, quienes confirman similares deficiencias en la lectoescritura, destacándose la conciencia léxica, la segmentación silábica y la comprensión lectora como los aspectos más críticos. A pesar de los esfuerzos metodológicos; señalan que persisten deficiencias estructurales en estos niveles, validando la necesidad de una intervención específica para abordar esta problemática.

En segundo lugar, la intervención pedagógica, diseñada bajo el modelo TPACK e implementada mediante actividades interactivas en la plataforma Educaplay demostró un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1). La propuesta integró de manera articulada los componentes del contenido, centrado en la conciencia lingüística y comprensión lectora; pedagogía, mediante estrategias lúdicas que promovieron la curiosidad, la motivación y la participación activa; y tecnología, con actividades interactivas que ofrecieron retroalimentación inmediata y posibilitaron la práctica autónoma de los ejercicios. El diseño



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

lúdico fomentó la curiosidad y el deseo de superación a través de la repetición voluntaria de los ejercicios. Esta repetición autónoma facilitó la memorización, el reconocimiento de patrones lingüísticos y el afianzamiento de los conceptos básicos del lenguaje escrito. En consecuencia, se potenció el desarrollo progresivo de las conciencias lingüística que facilita la fluidez y comprensión lectora.

En tercer lugar, la retroalimentación instantánea que ofrece Educaplay fue un factor clave para el aprendizaje permitiendo a los estudiantes corregir sus errores de forma inmediata y comprender mejor los conceptos, lo que refuerza su proceso y adquisición de la lectoescritura. Por otro lado, la evaluación sumativa del tercer trimestre, aplicada al finalizar la intervención, evidenció mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, tanto en términos de rendimiento académico como en actitudes frente al aprendizaje. Con estos resultados, se confirma el impacto positivo de la propuesta y se reafirma el valor de la mediación tecnológica como un recurso eficaz para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de nivel inicial.

Finalmente, el uso de actividades interactivas diseñadas en la plataforma Educaplay demostró ser recurso eficaz para fortalecer las habilidades lectoescritoras en los estudiantes de Educación Primaria (Nivel ISCED 1). La intervención promovió un aumento significativo en la motivación y en la adquisición del código alfabetico y el desarrollo de las conciencias lingüísticas, así como la compresión de textos en su etapa inicial, a través de la repetición de ejercicios y la retroalimentación inmediata se generaron mejoras tanto en el desempeño académico como en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Agradecimientos

A las distinguidas autoridades, docentes y estudiantes de la institución educativa que contribuyeron en este proceso investigativo, por las facilidades y el apoyo, así como por su valiosa disposición y colaboración en cada etapa del proceso.

Referencias bibliográficas

- Aboal, M., Pérez, S y Arana, R. (2015). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil*. UNIR.
- Ackermann, E. (2001). *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?* [El Constructivismo de Piaget, el construcciónismo de Papert: ¿cuál es la diferencia?] MIT Media Lab. <https://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20%20Papert.pdf>
- Albert-Gómez, M. J. (2007). *La Investigación Educativa Claves Teóricas* (1^a ed.). McGraw-Hill Interamericana de España, S. A.
- Aparicio-Gómez, O. Y., y Ostos-Ortiz, O. L. (2018). El constructivismo y el construcciónismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05>
- Casasempere, A. (2024). *Introducción al Análisis Cualitativo*. MAXQDA. <https://www.maxqda.com/maxdays/2024/handouts/Introducci%C3%B3n al An%C3%A1lisis Cualitativo Casasempere.pdf>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^a ed.). Mc Graw Hill Education.
- Higueras-Gámez, G. (2017). *El aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil desde una perspectiva constructivista*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Jaén]. Crea: Colección de Recursos Educativos abiertos.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Informe general PISA 2018: Resultados de Ecuador (PISA-D)* (Informe técnico). https://www.evalucion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)* (Informe técnico). https://www.evalucion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/DIED_ResultadosPIAAC19_20191126.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante: Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2023–2024* (Informe técnico). <https://cloud.evalucion.gob.ec/nextcloud/index.php/s/O3jpzlWQDrcz7vl#pdfview>
- Lucas-Griñán, V. (2014). *La lectoescritura en Educación Primaria* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8314>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5.a edición). PEARSON EDUCACION, S.A. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Diseño e implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva*. (Documento de Proyecto de Inversión). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculum de los niveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado: Área de Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). *Comunicado Oficial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/10/boletin-25-octubre.jpg>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. C., y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura* (Informe técnico). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2009). *Conferencia Internacional de Educación, 48^a reunión, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008: La educación inclusiva: El camino hacia el futuro: Informe final* (Informe No. ED/MD/104).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-67daec09-e38b-474f-ad03-8c1f95c2152d

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894.locale=en>

Páez-Quinde, C., Infante-Paredes, R., Chimbo-Cáceres, M., y Barragán-Mejía, E. (2022). Educaplay: Una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19. *Cátedra*, 5(1), 32-46.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3391>

Papert, S., y Harel, I. (1991). *Situating constructionism* [Ubicando el construcciónismo]. En I. Harel y S. Papert (Eds.), *Constructionism*. MIT Media Lab.
https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf

Puñales-Ávila, L., Fundora-Martínez, C. y Torres - Estrada. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria. *Atenas*, 1(37), 125-134.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147009>

Ricoy-Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa María Online)*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Romero-Pérez, J. Fco., y Lavigne-Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos: Vol. Volumen Nº 1*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
https://sid.usal.es/idocs/F8/FD024884/dificultades_aprendizaje_1.pdf

Salas-Rueda, R. A. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 7(19), 51-66.
<https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>

Tangarife-Chalarca, D., Blanco-Palencia, S. M., y Diaz-Cabrera, G. M. (2016). Tecnologías y metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down. *Digital Education Review*, 29, 265-283.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14522/pdf>

Autores

ELIZABETH PESANTEZ-CARMONA Obtuvo su título de Licenciada en Educación General Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador en 2022. En la actualidad se desempeña como docente de Educación General Básica en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Sus intereses de investigación se



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

centran en el desarrollo de habilidades de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad, el uso de las tecnologías educativas y la innovación pedagógica.

DIANA CEVALLOS-BENAVIDES Obtuvo su título de Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, en 2014. Obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador en 2024. Título de Ingeniera en Comercio Exterior e Integración en la Universidad Tecnológica Equinoccial en 2011. Es candidata a PHD de educación por la UNR-Argentina con un recorrido de más de 10 años de experiencia, especializada en docencia universitaria en pregrado, posgrados y diplomados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Universidad Indoamérica (UTI), Universidad de las Américas (UDLA) y Universidad Internacional (UIDE) en el desarrollo y apoyo en el campo de la investigación, gestión de proyectos innovadores, procesos de calidad y power skills. Cuenta con un perfil profesional con alta vocación de servicio, liderazgo, pensamiento crítico, metodologías sostenibles y transformación digital.

Actualmente es Coordinadora Académica de las Maestrías en Educación de la Escuela online de la Universidad de los Hemisferios (UHE).

Declaración de autoría-CRediT

ELIZABETH PESANTEZ-CARMONA: Conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, análisis de datos, redacción.

DIANA CEVALLOS-BENAVIDES: Conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, análisis de datos, redacción, supervisión, revisión final.

Declaración del uso de inteligencia artificial

Las autoras declaran que usaron la herramienta ChatGPT (OpenAI) de forma parcial durante la etapa de preparación del manuscrito, concretamente para el apoyo en la reestructuración sintáctica de algunos párrafos, así como para la generación de versiones alternativas de títulos y subtítulos, las cuales fueron posteriormente revisadas y ajustadas manualmente. No se utilizó inteligencia artificial para la redacción del diseño metodológico, el análisis de datos, la interpretación de resultados ni la discusión académica. Todo el contenido fue revisado y validado por las autoras, quienes se responsabilizan por la exactitud, coherencia y rigor científico del texto final.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)