



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La gamificación como metodología para el desarrollo de la producción escrita

AUTOR: Gael Osvaldo García Jonguitud

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Gamificación, Producción escrita, Metodología, Escritura

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2022



2026

**“LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN ESCRITA”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

Gael Osvaldo García Jonguitud

ASESORA:

Dra. Olivia Navarro Torres

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Gael Osvaldo García Jonguitud
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

La gamificación como metodología para el desarrollo de la producción escrita

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 06 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Gael Osvaldo García Jonguitud

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GARCIA JONGUITUD GAEL OSVALDO
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIAN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DRA. OLIVIA NAVARRO TORRES

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con profunda gratitud a mi abuelo, Jorge García Ornelas, por el esfuerzo y el tiempo incondicional que desde siempre me ha brindado. Gracias por transformar cada momento en una lección de vida, llena de enseñanzas, reflexiones, anécdotas o simplemente de buenas conversaciones. Al mirar atrás, valoro enormemente aquellos momentos que parecían cotidianos, pero que fueron los que le dieron sentido a todo el trayecto.

Si hoy pudiera decirte: "Lo he logrado, soy maestro", no puedo evitar preguntarme cuál habría sido tu respuesta si estuvieras aquí. Conociéndote, imagino tu sonrisa, una de esas que siempre transmitían orgullo y tranquilidad, seguida de un abrazo que diría mucho más que cualquier palabra. Sé que estarás siempre presente en cada aula, acompañando mis pasos y siendo testigo de cada nuevo logro

Con un cariño especial, extendo mi más sincero agradecimiento a mi madre, Esperanza García Jonguitud, por ser el corazón que me ha sostenido en cada sacrificio, por confiar en todos los aspectos y por recordarme el valor del esfuerzo, la perseverancia y la resiliencia.

Detrás de cada paso, siempre estuvo tu apoyo y la fortaleza que me transmitiste para no rendirme. Gracias por celebrar mis triunfos como si fueran tuyos y enseñarme que los sueños se alcanzan con dedicación y trabajo. Sé que nada de esto habría sido posible sin la entrega y el impulso que siempre me brindaste.

Expreso mi agradecimiento a mi asesora, la Dra. Olivia Navarro Torres, por su invaluable acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación. Gracias por compartir generosamente sus conocimientos, por cada orientación, observación y consejos que enriquecieron este trabajo y contribuyeron a mi formación profesional.

Agradezco su paciencia, su disposición para escuchar y la confianza que depositó en mí a lo largo de este proceso. Su compromiso y dedicación me motivaron a dar lo mejor de mí. Sin duda, las enseñanzas recibidas trascenderán este proyecto y me acompañarán en cada paso de mi vida.

De igual forma, agradecer a mis hermanas, a mi abuela y a mis tíos, gracias por acompañarme a lo largo de este camino. Cada gesto de apoyo fue un impulso para seguir adelante. Su presencia constante en este camino y su respaldo incondicional han sido un pilar fundamental para mantenerme firme.

También deseo expresar mi gratitud a los amigos por estar presentes a lo largo de este camino, por compartir conmigo tanto los momentos de alegría como los de incertidumbre. Su amistad hizo este recorrido más llevadero y significativo en cada conversación, cada muestra de apoyo y cada momento compartido. Comparto con ustedes la satisfacción de esta meta alcanzada, con la certeza de que su compañía dejó una huella invaluable en este logro.

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1 Antecedentes.....	13
1.1.1 Plan de estudios 2022. Nueva Escuela Mexicana.....	14
1.2 Estado del arte.....	17
1.2.1 Internacional.....	18
1.2.2 Nacional.....	20
1.2.3 Local.....	21
1.3 Focalización del problema.....	23
1.4 Pregunta de investigación.....	25
1.5 Objetivo general de investigación.....	25
1.6 Objetivos específicos.....	26
1.7 Supuesto de investigación.....	26
1.8 Justificación.....	27
1.9 Límites espacio contextual de la investigación.....	28
1.9.1 Contexto externo.....	29
1.9.2 Contexto interno.....	30
1.9.3 Límite temporal.....	35
CAPÍTULO II. REFERENTE TEÓRICO - CONCEPTUAL.....	36
2.1 Producción escrita.....	36
2.1.1 La producción escrita en la educación primaria.....	39
2.2 Escritura Productiva y Reproductiva.....	41
2.3 Gamificación.....	43
2.3 Gamificación de contenido.....	48
2.4 Modelo reflexivo cíclico basado en la teoría de aprendizaje experiencial de David A. Kolb.....	50
2.5 El marco Octalysis de Yu-kai Chou.....	51

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	55
3.1 Enfoque metodológico.....	55
3.2 Método de investigación.....	56
3.3 Modelo reflexivo de la investigación.....	56
3.4 Escenario y temporalidad de la investigación.....	57
3.5 Metodología para el desarrollo de la producción escrita.....	57
3.6 Técnicas e instrumentos.....	59
3.7 Diseño de la investigación.....	60
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	61
4.1 Plan diagnóstico.....	61
4.2 Objetivo general del diagnóstico.....	63
4.3 Resultados del diagnóstico.....	66
4.3.1 Escritura reproductiva.....	66
4.3.2 Escritura productiva:.....	74
4.4 Diseño de la propuesta de intervención.....	83
4.5 Plan de intervención.....	83
4.6 Implementación de la intervención.....	89
CONCLUSIONES.....	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	129

INTRODUCCIÓN

La necesidad humana de plasmar lo que se cree, se siente, se piensa o se hace ha estado presente a lo largo de la historia como una forma de expresión, comunicación y preservación de saberes. Se han buscado distintos medios para registrar las ideas, emociones, conocimientos y acciones con el propósito de compartirlos con otros, de trascender las limitaciones del tiempo o simplemente porque dichos grafemas son las que representan identidades y experiencias.

Debido a su importancia en cualquier sujeto, el proceso de escritura es el intento, de cierta forma: valiente, de hacer visible lo invisible, de ofrecer lo que de otro modo no puede ser plasmado. Como respuesta a esta necesidad, la escritura se ha consolidado entre las culturas y los sujetos una práctica permanente en la vida de la sociedad humana.

La escritura no se limita a las comunidades escolares ni desaparece al salir del entorno académico; es una práctica continua que atraviesa todos los aspectos de los individuos. A pesar de su importancia y utilidad que tiene en la sociedad actual, su enseñanza - aprendizaje de la escritura enfrenta el reto de diversificar las metodologías que se desarrollan en el aula. En este sentido, resulta imprescindible diseñar y experimentar propuestas metodológicas que reconozcan la escritura como una práctica social, cultural y comunicativa.

Ante la necesidad de explorar metodologías que favorezcan el desarrollo de las prácticas escritas, la metodología “gamificación” surge como una propuesta para incrementar la motivación, el compromiso y la participación del alumnado. Pues se busca transformar las experiencias de aprendizaje en procesos atractivos para los alumnos y valorar metodologías que la conciban como un proceso dinámico de construcción de significados.

La presente investigación aborda la problemática del desarrollo de la producción escrita, identificada en un 3° grado de educación primaria, donde se ha observado desde el diagnóstico que los estudiantes presentan dificultades en los componentes de la escritura, así como la presencia de disortografías.

Esta situación genera implicaciones en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, por lo que resulta necesario analizarla desde una perspectiva crítica y reflexiva

El estudio se desarrolla en la escuela primaria “Profesor José Tiberio Morán Aguilar”, ubicada en el estado de San Luis Potosí, específicamente con un grupo de 3° grado de primaria compuesto por 22 estudiantes.

Dentro de este escenario se identificó que diversos estudiantes presentan dificultades en los componentes de la escritura y en disortografías frecuentes, situación que afecta el desempeño académico y el desarrollo de producir textos acordes a su nivel educativo. Asimismo, se observó que durante las actividades de producción escrita los estudiantes presentan de manera recurrente inconsistencias en sus textos y que requieren apoyo constante para redactar y revisar sus escritos. Estas evidencias, identificadas a través de observaciones en el aula, motivaron el interés por investigar esta realidad educativa desde un enfoque cualitativo y de intervención.

La investigación resulta relevante debido a que permite comprender y reflexionar sobre el desarrollo de la producción escrita y las dificultades asociadas a los componentes de la escritura. De igual manera, el estudio posee pertinencia educativa y social al buscar contribuir al fortalecimiento de los procesos de escritura y el uso convencional de la lengua escrita mediante una metodología gamificada que favorezcan la motivación, la participación activa y el aprendizaje.

Además, esta investigación pretende favorecer procesos de transformación y mejora dentro del aula y de la práctica docente, recuperando las experiencias, necesidades y percepciones de los participantes involucrados.

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender las experiencias, significados y percepciones construidas por los participantes dentro de su contexto. Asimismo, se retoma el método de la investigación - acción debido a que no solo pretende analizar la problemática identificada, sino también intervenir en ella mediante procesos de reflexión, acción y transformación de la práctica educativa.

Este enfoque y método permite que el investigador participe activamente en el proceso, favoreciendo la construcción colectiva de propuestas de mejora orientadas al desarrollo de la producción escrita mediante una metodología gamificada.

La reflexión de la práctica se sustenta en el modelo reflexivo de David A. Kolb, basado en su teoría del aprendizaje experiencial, el cual posibilita la descripción de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa de la intervención.

El propósito de esta investigación se encuentra en indagar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta gamificada para desarrollar aspectos relacionados con la producción escrita, a través de acciones orientadas a mejorar los componentes del lenguaje escrito de los alumnos.

La presente investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos, además de los apartados correspondientes a conclusiones, referencias y anexos.

Capítulo I . Planteamiento del problema. Se exponen los antecedentes. el estado del arte y la focalización del problema. Seguidamente, se formula la pregunta de investigación y los objetivos, tanto el objetivo general como los objetivos específicos. Además, se incorpora el supuesto y se justifica la relevancia del tema de investigación, así como los límites espacio contextual de la investigación, tanto del contexto externo e interno de donde se lleva a cabo la investigación .

Capítulo II . Referente teórico - conceptual. En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la investigación. Se abordan los principales conceptos, enfoques y aportaciones de diversos autores relacionados con la temática de estudio, con la finalidad de proporcionar un marco de referencia que permita comprender, analizar e interpretar el problema investigado. Asimismo, se establecen las bases conceptuales que orientan el desarrollo y la comprensión de la investigación.

Capítulo III. Metodología. Se recoge el enfoque, método y escenario, así como la población muestra, fases de la investigación, las técnicas de recopilación de información y técnicas de análisis de la información.

Capítulo IV. Resultados. En este capítulo se exponen el diagnóstico realizado, así como el procedimiento, instrumentos y técnicas usadas en el diagnóstico, un diseño de propuesta de intervención, objetivos de la propuesta de intervención, la implementación de la propuesta de intervención y análisis y resultados de la intervención.

Además de los apartados de conclusiones derivadas del proceso de investigación, en las que se recuperan los principales hallazgos, los aprendizajes obtenidos y las reflexiones surgidas a partir de la intervención realizada.

Se incluyen las referencias utilizadas para la fundamentación teórica y metodológica del estudio, así como los anexos que integran los instrumentos aplicados y las evidencias que respaldan el desarrollo de la investigación.

De esta manera, el presente documento constituye un compromiso con la mejora educativa, al reconocer la importancia de atender las dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la escritura y proponer la gamificación como una metodología innovadora que contribuya a fortalecer la producción escrita en alumnos de 3° de educación primaria.

La investigación busca contribuir a la comprensión y transformación de la problemática asociada al desarrollo de la producción escrita, mediante la implementación de estrategias estructuradas a partir de la metodología de la gamificación que promuevan la participación activa, la motivación y el interés de los estudiantes por la escritura.

Asimismo, se pretende generar procesos de reflexión e innovación pedagógica que favorezcan el fortalecimiento de las competencias comunicativas escritas dentro del contexto escolar.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La producción escrita constituye una de las habilidades fundamentales que los estudiantes desarrollan durante la educación primaria, ya que les permite comunicar ideas, expresar experiencias, organizar pensamientos y participar en diversas situaciones de aprendizaje. A través de la escritura, los estudiantes no sólo registran información, sino que también construyen conocimientos y fortalecen sus procesos de comunicación.

En la actualidad, diversos estudios han señalado que una parte importante del alumnado presenta dificultades para producir textos con claridad, coherencia y organización. Estas dificultades pueden manifestarse en la estructuración de ideas, el uso de signos de puntuación, la redacción de oraciones completas o la capacidad para desarrollar textos acordes con un propósito comunicativo determinado. Por ello, el fortalecimiento de la producción escrita continúa siendo uno de los retos presentes en la educación básica.

En México, la escritura ocupa un lugar relevante dentro de la formación integral de los estudiantes. El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria reconoce que el lenguaje constituye una herramienta esencial para comprender la realidad, interactuar con otras personas y participar en distintos contextos sociales (SEP, 2022).

Desde esta perspectiva, la escritura deja de entenderse únicamente como una actividad escolar y se concibe como una práctica social que favorece la construcción y comunicación de significados. De igual manera, la Nueva Escuela Mexicana promueve el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes utilizar el lenguaje de manera crítica, reflexiva y creativa.

Para ello, el Campo Formativo Lenguajes busca que los alumnos empleen distintas formas de comunicación oral, escrita, corporal y artística para expresar ideas, sentimientos y conocimientos relacionados con su entorno (SEP, 2022).

A partir de estos planteamientos, resulta necesario implementar estrategias que favorezcan el interés y la participación activa de los estudiantes en los procesos de escritura. En este sentido, la gamificación representa una alternativa metodológica que incorpora elementos propios del juego para generar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas. Su utilización dentro del aula puede contribuir a que los alumnos se involucren con mayor motivación en las actividades de producción escrita y desarrollen progresivamente sus habilidades comunicativas.

Por lo anterior, la presente investigación surge del interés por fortalecer la producción escrita en alumnos de tercer grado de educación primaria mediante la implementación de una propuesta basada en la metodología de la gamificación.

1.1 Antecedentes

Para comprender la problemática que da origen a esta investigación, es pertinente revisar los antecedentes relacionados con el desarrollo de la producción escrita en el ámbito educativo.

Los antecedentes permiten ubicar la problemática de estudio dentro de un contexto educativo más amplio, con la finalidad de reconocer los enfoques e implementaciones que han acompañado la producción escrita en la educación primaria.

1.1.1 Plan de estudios 2022. Nueva Escuela Mexicana

El Plan de Estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce la escritura como “prácticas sociales fundamentales que permiten a las y los estudiantes comprender su entorno, explorar otras realidades y construir sentido a partir del lenguaje, así como expresar y defender su propio pensamiento mediante la producción textual” (SEP, 2022, p.136). Esto implica que la enseñanza de la lectura y la escritura debe situarse como prácticas que conectan las experiencias y necesidades de las y los estudiantes con la necesidad de expresarse.

Para favorecer el desarrollo de estos procesos, el Plan de Estudios (2022) organiza el currículo en campos formativos, los cuales son concebidos como espacios de integración de saberes que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la presente investigación, cobra especial relevancia el campo formativo de “Lenguajes”, ya que en él se establecen los propósitos y orientaciones relacionados con la comprensión y producción de textos, así como reconocer a la escritura como una práctica social y comunicativa que permite a las y los estudiantes expresar ideas.

Además “la escritura en la educación básica, conlleva un proceso de selección y generación de ideas” (SEP, 2022, p.137). Lo que pone de manifiesto que escribir requiere planificar, tomar decisiones sobre el contenido y estructurar la información de manera coherente para responder a una situación comunicativa específica. El campo formativo de Lenguajes, plantea “la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.” (SEP, 2022, p. 147).

No obstante, el desarrollo de estos propósitos no recae únicamente en los campos formativos. El Plan de Estudios 2022 incorpora también los ejes articuladores, los cuales complementan la organización curricular al establecer vínculos entre los distintos contenidos y su relación con la realidad de las y los estudiantes. De esta manera, los aprendizajes adquieren un carácter integrado y contextualizado. Tal como lo plantea el Plan de estudios 2022 de la SEP:

El planteamiento curricular de la educación básica se estructura a partir de un conjunto de ejes articuladores que refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada fase, grado, nivel y modalidad educativa (SEP, 2022, p.106).

Uno de esos ejes articuladores se llama: la apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura, y nos plantea que: “El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven” (SEP, 2022, p.134).

Para materializar estos propósitos en el aula, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone metodologías que favorecen la participación activa de las y los estudiantes en prácticas de lectura y escritura.

Resulta evidente la necesidad de revisar y enriquecer las prácticas metodológicas para el desarrollo de la producción escrita. Dichas metodologías propuestas por la NEM son: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC), Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS)

En un libro sin recetas para la maestra y el maestro, la SEP menciona en sus sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos:

Este apartado sugiere algunas de las metodologías sociocríticas para el abordaje de cada Campo formativo; las mismas sólo representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada Campo y en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio que expresa el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2023, p. 74)

Así mismo, las sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos de la SEP dice que “no son las únicas alternativas metodológicas, pues se reconoce que, desde su experiencia y/o conocimiento, pueden aportar otras propuestas que les permitan problematizar la realidad para la puesta en marcha de diversas estrategias de solución”. (SEP, 2022, p. 2). En este sentido, los propios documentos oficiales de la SEP reconocen que las metodologías propuestas no constituyen “un recetario”, sino únicamente posibilidades metodológicas de uso.

Al enfatizar la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional de los maestros, la SEP abre la posibilidad de que las y los docentes incorporen otras metodologías pertinentes además de las metodologías mencionadas.

Desde esta perspectiva, la gamificación puede entenderse como una metodología que no representa una ruptura con la propuesta curricular de la NEM, sino un ejercicio de autonomía y creatividad profesional docente, sustentado en los propios lineamientos que reconocen la diversidad metodológica como parte del quehacer docente.

La apertura hacia la diversidad metodológica de enseñanza, justifica la implementación de la gamificación como una metodología pertinente para desarrollar la producción escrita.

A pesar de que la normatividad establece la producción escrita como una práctica de expresión y de comunicación necesaria para el alumnado, en la realidad del aula, y a partir del diagnóstico realizado, que se ha detallado en el capítulo IV, se identifican áreas de oportunidad en el desarrollo de dicha práctica, particularmente en la presencia de disortografías y en la ausencia de componentes de un texto.

1.2 Estado del arte

El presente apartado tiene como finalidad revisar las investigaciones, estudios y aportaciones más relevantes relacionadas con el tema de estudio. A través del estado del arte se busca identificar los avances, enfoques, hallazgos y áreas de oportunidad existentes en el campo de estudio, permitiendo comprender cómo ha sido investigado el tema hasta el momento. Asimismo, este análisis contribuye a fundamentar la pertinencia de la investigación.

El estado del arte constituye una revisión sistemática de los conocimientos, investigaciones y experiencias desarrolladas en torno a un fenómeno de estudio. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), permite identificar los avances, tendencias, vacíos y aportaciones existentes en un campo de investigación, favoreciendo la delimitación del problema y la construcción de nuevos conocimientos. Asimismo, posibilita reconocer las contribuciones realizadas por otros investigadores y fundamentar la pertinencia de la propuesta que se desarrolla.

1.2.1 Internacional

El estudio realizado por Fauta M. et al. (2026), tuvo como objetivo la incorporación del storytelling digital como estrategia de gamificación para fortalecer la escritura narrativa en educación básica.

Su investigación, desarrollada con 231 estudiantes de décimo grado de Educación General Básica en Ecuador, empleó un enfoque mixto, en el que se comparó un grupo experimental que participó en una intervención basada en gamificación y narrativas digitales con un grupo control que continuó trabajando mediante metodologías tradicionales.

Los resultados mostraron avances significativos en aspectos como la coherencia textual, la estructura narrativa, la creatividad y la motivación hacia la escritura en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Asimismo, se observó una reducción de alumnos ubicados en los niveles de desempeño más bajos y un incremento en aquellos que alcanzaron categorías superiores.

De igual manera, el análisis cualitativo evidenció que tanto docentes como estudiantes percibieron favorablemente el uso de herramientas digitales y dinámicas lúdicas, señalando un mayor involucramiento en los procesos de narración y una actitud positiva hacia la producción escrita.

Para Villamizar (2025), la gamificación representa una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo de la escritura al incrementar la motivación, el interés y la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

A partir de una contrastación teórica y de la reflexión sobre experiencias desarrolladas en diversos contextos educativos colombianos, la autora destaca que la adquisición de la escritura se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de la lectura, por lo que las acciones implementadas para fortalecer una de estas habilidades repercuten de manera positiva en la otra.

Asimismo, señala que la incorporación de recursos tecnológicos y dinámicas basadas en el juego permite generar ambientes de aprendizaje atractivos, favoreciendo la expresión de ideas, la creatividad y la producción textual.

Concluye que la gamificación, apoyada por las tecnologías digitales, constituye una alternativa pertinente para fortalecer las competencias comunicativas y mejorar la capacidad de los estudiantes para comunicar pensamientos e ideas mediante el lenguaje escrito.

Las investigaciones internacionales analizadas evidencian que la gamificación constituye una metodología con un impacto favorable en el desarrollo de la producción escrita, al promover entornos de aprendizaje motivadores, participativos y creativos.

Estos hallazgos respaldan la pertinencia de incorporar elementos lúdicos en los procesos de enseñanza de la escritura, sirviendo como referente para el diseño de propuestas didácticas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas en educación primaria.

1.2.2 Nacional

Para Saucedo (2025), en su protocolo de investigación, desarrollado en una escuela primaria del Estado de México, el autor propone una intervención que fortalezca el desarrollo emocional y lingüístico de los estudiantes en el Campo Formativo de Lenguajes de la Fase 3. El estudio parte de un diagnóstico que identificó diversas dificultades relacionadas con la lectura y la escritura tales como problemas para estructurar ideas de manera coherente, utilizar conectores, definir propósitos comunicativos claros y participar en procesos de revisión de textos.

Ante ello, se plantea el diseño de una estrategia orientada a mejorar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como la motivación hacia el aprendizaje, considerando las características y necesidades específicas del alumnado.

También se destaca el estudio realizado por Linares y Alfonso (2024), titulado “Herramienta de gamificación para fortalecer los procesos de escritura narrativa en los estudiantes del grado 5.º” realizado en la Ciudad de México. La investigación tuvo como propósito determinar los aportes de una estrategia gamificada en el fortalecimiento de la escritura narrativa de estudiantes de educación primaria.

Mediante un estudio de caso, las autoras recopilaron información a través de encuestas, pruebas de conocimiento, observaciones registradas en diarios de campo y la implementación de un objeto virtual de aprendizaje desarrollado en la plataforma *Genially*. Los resultados evidenciaron que la gamificación favoreció la motivación y la participación de los estudiantes en las actividades de producción escrita, promoviendo el desarrollo de la creatividad y la organización coherente de relatos.

En el contexto nacional, las investigaciones analizadas evidencian que la gamificación constituye una alternativa metodológica viable para atender dificultades relacionadas con la producción escrita. Los resultados muestran mejoras en la organización de ideas, la coherencia textual y el interés de los estudiantes por participar en actividades de escritura, lo que confirma su potencial educativo en la educación primaria.

1.2.3 Local

A nivel local, en el estado de San Luis Potosí, se localizaron pocas investigaciones en buscadores académicos, repositorios y bibliotecas digitales que vinculen la gamificación con la producción escrita en la educación primaria, lo que sugiere que sigue siendo una metodología emergente.

Sin embargo, como contribuciones del estado, en el campo de investigación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), se destaca el trabajo de Requena (2024), "La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión lectora. Una experiencia con un grupo de primer grado de secundaria".

Aunque este antecedente se diferencia del presente estudio al enfocarse en secundaria y en comprensión lectora, no en escritura; sus hallazgos aportan valiosa evidencia sobre la viabilidad de la metodología en el campo formativo de lenguajes.

La autora destaca el impacto positivo en la motivación intrínseca de los alumnos. Asimismo, recomienda generalizar el uso de la gamificación en el quehacer docente por su capacidad para transformar las dinámicas tradicionales del aula.

Otra investigación encontrada fue realizada por Juárez (2022), titulada “El ABJ para la mejora de la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de educación Primaria”, dentro del campo de investigación de BECENE, quien aporta un análisis sobre la selección de estrategias lúdicas en el aula. Dicho estudio radica en su honestidad metodológica. La autora expone que, aunque inicialmente su objeto de estudio se centraba en la gamificación, la revisión teórica la llevó a un proceso de reflexión pedagógica donde identificó las diferencias entre esta y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

Como resultado de esta diferenciación, la autora descartó la implementación de la gamificación, para focalizar sus esfuerzos exclusivamente en el ABJ.

A nivel local, estas han sido las investigaciones encontradas que abordan la gamificación enfocada directamente en los procesos de escritura o en el desarrollo de los procesos del lenguaje. La marcada ausencia de antecedentes regionales evidencia un vacío de conocimiento metodológico en el contexto local.

Por lo tanto, la presente investigación se justifica plenamente al buscar profundizar en un área poco explorada, aportando datos sobre cómo la metodología gamificada es pertinente para desarrollar la producción escrita. Los estudios desarrollados en el ámbito local evidencian un interés creciente por las metodologías activas; sin embargo, persiste una limitada producción investigativa enfocada específicamente en la gamificación para el desarrollo del lenguaje en educación primaria. En conjunto, los antecedentes analizados permiten reconocer que la gamificación ha mostrado resultados favorables en distintos contextos educativos para fortalecer habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y el desarrollo de competencias comunicativas.

Sin embargo, también se identificó una escasez de investigaciones locales enfocadas específicamente en la producción escrita en educación primaria, situación que evidencia un área de oportunidad para generar nuevo conocimiento.

Por ello, la presente investigación busca aportar evidencias sobre la implementación de la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita en estudiantes de tercer grado de educación primaria.

1.3 Focalización del problema

Durante las jornadas de práctica profesional realizadas en una escuela primaria del estado de San Luis Potosí, se identificó una problemática relacionada con los procesos de producción escrita de los estudiantes. El problema empezó a tomar relevancia a partir de la observación de las actividades desarrolladas dentro del aula, particularmente en aquellas que implican la elaboración de diferentes textos, como lo son los narrativos, descriptivos e informativos. Al solicitar a los alumnos la producción de escritos propios, se observaron dificultades para organizar y desarrollar ideas, escasa amplitud en los textos producidos, limitaciones en el uso adecuado de aspectos convencionales de la escritura, así como inseguridad al momento de enfrentarse a una “hoja en blanco”.

Estas observaciones fueron corroboradas mediante la revisión de cuadernos, productos escolares y la aplicación de un diagnóstico en el que se profundiza en el capítulo IV. De manera específica, se identificaron casos de estudiantes que mostraban resistencia a participar en actividades de escritura, requerían apoyo constante para iniciar sus textos o presentaban dificultades para expresar sus ideas de manera clara y coherente.

Se observó que algunos estudiantes solicitaban de manera reiterada que el docente escribiera en el pizarrón ejemplos de frases completas, oraciones o ideas antes de comenzar sus producciones. En diversas ocasiones, ciertos estudiantes permanecían sin escribir mientras esperaban que el docente proporcionara un modelo escrito, aun cuando ya poseían los conocimientos básicos de escritura necesarios para expresar sus ideas.

Si bien sus producciones podían presentar errores ortográficos o dificultades propias de su nivel de desarrollo, los alumnos contaban con la capacidad de comunicar ideas por escrito; sin embargo, se observaba inseguridad para hacerlo de manera autónoma y dependían frecuentemente del acompañamiento y la motivación del docente para iniciar sus textos. Esta situación evidenció una limitada confianza en su comunicación escrita, así como una escasa disposición para asumir el riesgo de escribir libremente a partir de sus propias ideas.

Además, algunos alumnos mostraban poco interés por las tareas de redacción, limitándose a escribir textos breves o incompletos. Esta situación generó una preocupación al reconocer que la producción escrita constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico, comunicativo y social de los estudiantes. La capacidad de expresar ideas, experiencias y conocimientos por medio de la escritura representa una herramienta indispensable para el aprendizaje en los distintos campos formativos del currículo académico.

La atención de esta problemática resulta relevante debido a que las dificultades en la producción escrita pueden repercutir en el desempeño escolar de los alumnos, limitando sus oportunidades para comunicar aprendizajes, desarrollar componentes del lenguaje escrito y construir conocimientos de manera autónoma.

Si estas dificultades no son atendidas oportunamente, pueden persistir a lo largo de la trayectoria escolar, afectando procesos posteriores de escritura dentro del marco curricular de la educación primaria. Ante este panorama, surgió la necesidad de implementar una metodología innovadora que favorezca el interés y la participación de los estudiantes en actividades de escritura.

En este sentido, la gamificación se visualizó como una alternativa pertinente para fortalecer los procesos de producción escrita, al incorporar elementos lúdicos capaces de incrementar la motivación, el compromiso y la participación activa de los alumnos. Por ello, se consideró pertinente diseñar e implementar una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de la producción escrita en los estudiantes de 3° grado grupo “C” de la Escuela Primaria “José Tiberio Morán Aguilar”.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo implementar la Metodología de la Gamificación para desarrollar la producción escrita en un grupo de tercer año de educación primaria en la escuela primaria Jose Tiberio Moran Aguilar, durante el ciclo escolar 2025 - 2026?

1.5 Objetivo general de investigación

Indagar, Diseñar, implementar y evaluar una propuesta gamificada para desarrollar la producción escrita en alumnos de 3° grado de educación primaria de la escuela Jose Tiberio Moran Aguilar, durante el ciclo escolar 2025 - 2026.

1.6 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la producción escrita previo a la implementación de la propuesta gamificada en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la escuela Jose Tiberio Morán Aguilar, durante el ciclo escolar 2025–2026 .
- Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la escuela Jose Tiberio Morán Aguilar, durante el ciclo escolar 2025–2026 .
- Identificar los cambios observados en la producción escrita de los estudiantes del tercer grado durante la implementación de la propuesta gamificada.
- Evaluar y comparar los resultados obtenidos en la producción de textos, respecto al diagnóstico inicial para analizar de qué manera la metodología de la gamificación favoreció el desarrollo de la producción escrita en estudiantes de tercer grado de educación primaria.

1.7 Supuesto de investigación

Los estudios desarrollados en el ámbito local evidencian un interés creciente por las metodologías activas; sin embargo, persiste una limitada producción investigativa enfocada específicamente en la gamificación para el desarrollo de la producción escrita en educación primaria

Se considera que la aplicación de la metodología de la gamificación en el aula, viabiliza el desarrollo de la producción escrita; en consecuencia, los textos generados por los estudiantes manifestarán una mejora progresiva en los componentes de la escritura.

1.8 Justificación

Esta investigación surge de la necesidad de fortalecer la producción escrita en alumnos de educación básica, ya que con frecuencia se observan dificultades para organizar ideas, construir textos coherentes y expresar pensamientos por escrito de manera clara.

La escritura no solo es una habilidad escolar, sino una herramienta fundamental para el aprendizaje en todas las áreas, por lo que su desarrollo requiere de metodologías dinámicas y significativas.

Desde el punto de vista teórico, este trabajo aporta al campo de la didáctica de la escritura al analizar la relación entre la gamificación y el desarrollo de componentes del lenguaje escrito. La gamificación se entiende como una metodología que incorpora elementos del juego en contextos educativos, lo cual permite motivar al estudiante y generar experiencias de aprendizaje significativas. En este sentido, se busca profundizar en cómo estas metodologías pueden favorecer procesos cognitivos relacionados con la escritura.

En el aspecto práctico, la investigación ofrece alternativas aplicables dentro del aula, ya que propone estrategias concretas que pueden ser utilizadas por los docentes para mejorar la producción escrita. Esto permite diversificar las formas de enseñanza, haciendo las clases dinámicas, participativas y centradas en el estudiante, lo cual favorece una mayor motivación y disposición hacia la escritura.

En cuanto a la justificación metodológica, el trabajo se apoya en un enfoque que permite observar, intervenir y reflexionar sobre la práctica educativa, lo cual facilita identificar problemas reales del aula y proponer soluciones viables. Además, abre la posibilidad de replicar o adaptar las estrategias en distintos contextos escolares, lo que fortalece su utilidad como propuesta de intervención.

Desde la dimensión social, esta investigación cobra relevancia al impactar directamente en la formación de los estudiantes y contribuir al desarrollo de una competencia básica para su vida académica y personal. Mejorar la escritura no solo beneficia el desempeño escolar, sino también la capacidad de comunicación y expresión en distintos contextos sociales.

Finalmente, esta propuesta busca responder a una necesidad concreta: ¿por qué es importante fortalecer la escritura? Porque es una habilidad transversal que influye en todo el aprendizaje escolar. Y, por otro lado, ¿qué aporta la gamificación? Una propuesta para favorecer que los estudiantes se involucren más en el proceso de escritura y lo desarrollen de manera significativa. Aporta valor didáctico al aula, demostrando que es posible coordinar los fines normativos de la lengua escrita con entornos interactivos que respeten los ritmos, intereses y la expresión de textos

1.9 Límites espacio contextual de la investigación

Se requiere establecer límites que permitan delimitar la investigación, pues constituyen un elemento para comprender el marco en el que se desarrolla la propuesta. Estos límites permiten ofrecer una contextualización detallada de donde se lleva a cabo la investigación, distinguiendo entre el contexto externo, el contexto interno, así como los límites temporales del estudio.

1.9.1 Contexto externo

La escuela primaria "Profesor José Tiberio Morán Aguilar" con clave de centro de trabajo 24DPR3238L, zona 125, sector 03, incorporada a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) de turno matutino y de organización completa, compartiendo las instalaciones con una escuela vespertina, se localiza en la calle Hacienda Canutillo #140, en Fraccionamiento Hacienda de Jacarandas, San Luis Potosí, con código postal 78140.

La zona donde se ubica es de carácter urbano, rodeada de viviendas, un parque infantil adyacente a la escuela, una papelería informal y la Capilla de San Judas Tadeo en la misma calle. (Ver Anexo 1)

Asimismo, a una distancia de dos cuerdas se encuentra una parada de transporte público, lo que facilita el acceso a la institución. A pesar de que un par de docentes señalaron la existencia de problemas como delincuencia y drogadicción en la comunidad, no se ha registrado un impacto directo de estas problemáticas en la dinámica escolar.

También se identifica la ausencia de espacios comunitarios destinados al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura, como bibliotecas públicas o centros culturales cercanos, lo que podría limitar las oportunidades de los alumnos y las alumnas para desarrollar o reforzar sus habilidades de producción escrita fuera del contexto escolar, por lo tanto, la escuela se convierte en el espacio principal para que los alumnos desarrollen y fortalezcan la escritura.

1.9.2 Contexto interno

La Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar se remonta a la necesidad urgente de brindar atención educativa a la población de la colonia Las Julias en la ciudad de San Luis Potosí, SLP, México, donde desde el año de 1987 los representantes de la Junta de Mejoras de la Colonia impulsaron la búsqueda y gestión de un terreno en donación.

Fue el 15 de diciembre de 1988 cuando el Cabildo de San Luis Potosí otorgó oficialmente el espacio destinado a la creación de la nueva institución, cuyo nombre fue seleccionado a partir de una terna propuesta por los padres de familia: Escuela primaria “Benito Juárez”, “Miguel Hidalgo y Costilla” y “Profesor José Tiberio Morán Aguilar”,

Este último fue elegido en reconocimiento a su amplia trayectoria en la educación potosina y con el apoyo significativo de la familia Morán Aguilar, en especial del Doctor en Física José Luis Morán López, quien contribuyó al logro de la donación y la construcción inicial del plantel.

La Inspección Escolar de la Zona 125, por conducto del profesor Leovigildo Arguelles Roque, comisionó a las profesoras Rosario Núñez Ramírez, Esther Castillo González y María del Rosario Gómez González para levantar el censo poblacional que respalda oficialmente la fundación de la escuela, mismo que fue aprobado por las autoridades educativas de la entonces Coordinación de Educación Pública del Estado, ahora conocida como Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), institución que autorizó el inicio de labores el 1° de septiembre de 1989, fecha que marcó el arranque formal de la vida académica de la escuela, aunque su nombramiento oficial fue expedido el 29 de enero de 1990, quedando la primera dirección en la maestra María del Rosario Gómez González,

quien coordinó los primeros pasos de la escuela, donde los grupos de primero, segundo y tercer grado de primaria operaban en casas particulares ubicadas en la calle Flamingos de la colonia Las Julias.

Para el ciclo escolar 1990 a 1991 se incorporaron nuevos docentes, entre ellos la maestra María de Lourdes Infante Rivera, además del nuevo director, profesor Ezequiel Guzmán Veloz, conformándose una plantilla integrada por Esther Castillo González, María Mercedes Hernández Valdés, Francisco Martínez Ramírez, Delfino Gómez Pastrana en Educación Física, un maestro de grupo integrado y el auxiliar de intendencia Andrés N, mientras, las actividades escolares se desarrollaban temporalmente en instalaciones prestadas de una escuela vecina de Educación Especial, periodo durante el cual la comunidad educativa realizó un esfuerzo notable para consolidar la infraestructura del plantel.

Con el paso del tiempo el edificio escolar fue creciendo mediante la participación activa de padres de familia, maestros y alumnos, quienes a través de faenas comunitarias, cooperaciones económicas y actividades cívicas y culturales lograron la construcción de aulas, sanitarios y bardas que dieron forma a una institución funcional, la cual año con año ha sido objeto de mejoras, remodelaciones y equipamiento, incluyendo mobiliario de oficina, computadoras, materiales didácticos, recursos deportivos y artículos de limpieza que han fortalecido tanto el ambiente escolar como los procesos de enseñanza, aprendizaje y administración.

El nombre de la escuela honra la vida y legado del maestro José Tiberio Morán Aguilar, quien nació el 11 de junio de 1905 en la ciudad de San Luis Potosí, su trayectoria educativa inició el 1° de abril de 1931, cuando fue nombrado maestro rural, cargo que desempeñó hasta 1952 en diversas comunidades del estado: San Bartolo, Cañada Verde en Charcas, Polocote en Venado, Labor Vieja

en Moctezuma, Emiliano Zapata en Charcas, Álvaro Obregón en Charcas y en la cabecera municipal de Charcas.

Después de su titulación como maestro de educación primaria en 1952, dejó el servicio rural para continuar como docente hasta 1957, año en que fue promovido a director.

En mayo de 1963 fue nombrado Inspector de la Quinta Zona Escolar Federal de Enseñanza Primaria en el municipio de Matehuala y, tras 39 años de servicio, se jubiló en 1970, aunque su labor docente continuó en otros niveles educativos, pues se especializó en Historia de México en la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México, donde obtuvo su diploma el 26 de enero de 1962.

Su labor se extendió también al bachillerato, donde fue catedrático en la Escuela Preparatoria de Matehuala de 1965 a 1969, y a nivel profesional, impartió clases durante varios años en el Instituto de Capacitación del Magisterio en la ciudad de San Luis Potosí durante la década de los sesenta, manteniendo siempre un compromiso profundo con la educación incluso después de su jubilación cuando se dedicó a seguir enseñando Historia de México y Música.

Reconociendo la trayectoria del profesor, es que se decidió poner en honor el nombre a la institución. A lo largo del crecimiento institucional de la escuela, ha fortalecido su presencia educativa, ha generado tanta demanda en la zona al punto de generar la apertura del turno vespertino a través de la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez.

En la fortaleza del crecimiento y consolidación de la institución, se ha recaído sobre los siguientes directores:

- María del Rosario Gómez González - 1989 a 1990
- Ezequiel Guzmán Veloz - 1990 a 1994
- Roberto Castañón Muñoz - 1994 a 1998
- Martha López Reyna - 1998 a 1999
- José Armando García Ortiz - 1999 a 2014
- Liliana Elizabeth Gómez Pérez - 2014 a 2015
- Irma Limón Esparza - 2015 a 2016
- Yesey Aguado Bustos - 2016 a 2017
- María de Lourdes Malerva Ipiña - 2017 a 2018
- Daniel Gerónimo Cedillo - 2018 a 2024

Sobre la organización escolar de la escuela, cada maestro está involucrado en comisiones que rotan semanalmente para cubrir diferentes necesidades escolares, como la supervisión, guardias, el mantenimiento de la biblioteca y salones de usos múltiples. Las guardias se asignan cada dos semanas, mientras que el periódico mural se actualiza mensualmente. Un comité de padres de familia apoya la seguridad en la salida de los alumnos y contribuye al bienestar y organización de las actividades escolares.

No obstante, se identifican algunas carencias significativas, como la falta de servicios de USAER, inglés y computación. La escuela dispone de una biblioteca y una dirección para cada turno, de la cual, la dirección vespertina comparte espacio con la supervisión. La escuela cuenta actualmente con 13 grupos.

La cultura escolar de la escuela Profesor José Tiberio Morán Aguilar se caracteriza por la participación activa de los padres y la colaboración entre docentes y familias.

La comunidad escolar trabaja en conjunto para proporcionar un ambiente seguro y ordenado para los estudiantes. En la escuela, cada lunes se llevan a cabo honores a la bandera, una ceremonia en la que participa toda la comunidad educativa y que es organizada semanalmente por un grupo diferente. Padres de familia, alumnos y el personal de la escuela colaboran en esta actividad, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y de respeto.

Además, existe un sistema organizado de entrada y salida: Las puertas de la institución abren a las 7:40 h aproximadamente, los alumnos utilizan las dos entradas de la institución, y al finalizar la jornada a las 13:00 h, los estudiantes se agrupan por grados para facilitar la recolección ordenada por sus padres solamente en la puerta de acceso a la calle Hacienda Peotillos. Además, los estudiantes de 2° a 6° grado realizan tareas de limpieza de las instalaciones a las 12:20 hrs, antes de la salida programada para las 12:50 hrs.

El ambiente escolar en la institución es positivo, con un esfuerzo constante por mantener un espacio seguro y propicio para el aprendizaje. A pesar de algunos desafíos relacionados con la delincuencia en la comunidad, el entorno escolar no se ha visto afectado directamente por estos problemas, según comentan algunos maestros.

La infraestructura escolar cuenta con una variedad de espacios diseñados para satisfacer las necesidades educativas y recreativas de la comunidad escolar. Del cual se incluyen la cancha cívica, una cancha deportiva y áreas verdes. Además, la escuela dispone de un salón de usos múltiples, así como dos direcciones, correspondientes a cada turno y una oficina de inspección.

(Ver anexo 2)

Las características y recursos disponibles en la Escuela Primaria “José Tiberio Morán Aguilar” favorecen la implementación de la presente propuesta de intervención.

Entre ellos destaca la existencia de una sala de medios equipada con recursos tecnológicos que permiten proyectar materiales digitales, elementos visuales y dinámicas propias de las sesiones gamificadas, facilitando la incorporación de estímulos que incrementen el interés y la participación de los estudiantes a las actividades de producción escrita.

Asimismo, la institución cuenta con una biblioteca escolar que constituye un espacio propicio para el acercamiento a diversos textos, la consulta de información y el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura.

En este sentido, el contexto institucional ofrece condiciones favorables para la implementación de una propuesta basada en la gamificación, ya que dispone de recursos materiales y espacios educativos que contribuyen al desarrollo de actividades orientadas al fortalecimiento de la producción escrita en los estudiantes de tercer grado.

1.9.3 Límite temporal

La investigación se desarrolló en la escuela primaria federal de la ciudad de San Luis Potosí, fraccionamiento “La Hacienda”, durante el ciclo escolar 2025 - 2026, en un grupo de 3º grado “C” de educación primaria, que cuenta con 22 alumnos.

CAPÍTULO II. REFERENTE TEÓRICO - CONCEPTUAL

El presente capítulo tiene como propósito sustentar conceptualmente la investigación mediante la revisión y análisis de los principales referentes relacionados con la escritura y la gamificación en educación primaria. Para ello, se abordan los conceptos fundamentales que permiten comprender la naturaleza de estas categorías, sus características, principios y aportaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se examinan los elementos que intervienen en la producción escrita y el papel que desempeña la gamificación como metodología para el desarrollo de los componentes de escritura en los estudiantes.

La delimitación conceptual de estos aspectos constituye una base indispensable para interpretar los hallazgos de la investigación y comprender su relevancia dentro del contexto educativo de la educación primaria.

2.1 Producción escrita

Desde una perspectiva conceptual, Cassany (1993) define la producción escrita como una habilidad lingüística compleja que integra componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos en la construcción del texto.

Esta definición reconoce que escribir no consiste simplemente en transcribir ideas al papel, sino que implica un proceso multidimensional donde el escritor debe considerar el significado que desea transmitir, la estructura gramatical que organizará ese significado y el contexto pragmático que determinará el uso adecuado del lenguaje según la finalidad comunicativa, el destinatario y la situación de producción.

Según Cassany (1993), la producción escrita representa, en esencia, el proceso de expresar ideas y pensamientos a través de la escritura, caracterizándose por tener un propósito determinado que guía toda la actividad composicional.

Flower y Hayes (1981) representan uno de los aportes más significativos en este campo con su modelo cognitivo creado en 1980. Para Flower y Hayes (1981), la composición de la escritura debe concebirse como una actividad dirigida a la consecución de objetivos retóricos, distinguiendo tres procesos fundamentales que se despliegan de manera recursiva: la planificación, la textualización o traducción y la revisión. Este modelo rompió con las concepciones anteriores que veían la escritura como un proceso lineal y simple, proponiendo en su lugar una comprensión más compleja que reconoce la naturaleza de la actividad composicional de un texto.

La planificación, según Flower y Hayes (1981), constituye el primer proceso en el cual el escritor se forma previamente un esquema mental basado en el conocimiento de aquello que quiere escribir. Este proceso de planificación incluye subtarefas específicas como formular metas y objetivos, generar ideas relevantes al tema, y organizar esa información de manera coherente.

El proceso de textualización, también denominado traducción, representa el momento en el cual el escritor traduce sus ideas al lenguaje verbal, transportando las ideas generadas y clasificadas durante la planificación hacia una forma lingüística concreta.

Según Flower y Hayes (1981), este proceso implica la selección de palabras, la construcción de frases y párrafos, y la aplicación de las convenciones gramaticales y discursivas apropiadas.

La revisión constituye el tercer proceso fundamental del modelo de Flower y Hayes (1981) y representa la actividad de comparar el texto planificado con el texto actual producido, con la finalidad de diagnosticar y corregir desajustes. Según Flower y Hayes (1981), este proceso incluye dos subtarefas esenciales: el examen, que consiste en leer el texto producido para identificar problemas o áreas de mejora, y la corrección, que implica la reformulación del texto para resolver los problemas detectados.

La perspectiva de Cassany (1993) destaca además que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana con un objetivo determinado, funcionando como una forma de usar el lenguaje en pos de fines comunicativos específicos. Esta concepción sitúa la producción escrita dentro de un contexto social y comunicativo más amplio, reconociendo que escribir siempre implica interactuar con un destinatario, responder a una situación comunicativa y construir significados que sean relevantes y apropiados para el contexto.

En el contexto educativo, la composición de textos se entiende como un espacio de problemas donde los estudiantes enfrentan desafíos cognitivos, lingüísticos que requieren la movilización de múltiples componentes y habilidades.

Según Flower y Hayes (1981), los escritores principiantes, en particular los estudiantes de educación primaria, suelen presentar dificultades significativas en el dominio de los procesos de producción escrita, manifestando problemas en la planificación (como la falta de organización de ideas), en la textualización (como errores gramaticales y de vocabulario limitado) y en la revisión (como la incapacidad de identificar y corregir problemas en sus propios textos). Estas dificultades son normales y esperadas en el desarrollo de la escritura, pero requieren atención y apoyos específicos para su superación.

Según Scalia (2024), cuando los estudiantes escriben, no solo transmiten información, sino que construyen significados, organizan su comprensión de los temas, desarrollan argumentos y reflexionan sobre sus propias ideas. La escritura facilita el aprendizaje porque obliga al estudiante a clarificar sus pensamientos, identificar relaciones entre conceptos, y detectar vacíos en su comprensión. Por esta razón, Scalia (2024) sostiene que la producción escrita debería integrarse de manera transversal en todas las áreas del currículo, no solo en las clases de lengua y literatura.

2.1.1 La producción escrita en la educación primaria

La producción escrita constituye una de las habilidades fundamentales que los estudiantes desarrollan durante la educación primaria. A través de ella, los alumnos no solo aprenden a representar ideas mediante el lenguaje escrito, sino que también fortalecen procesos relacionados con la organización del pensamiento, la comunicación y la construcción de conocimientos.

Durante los primeros años de escolaridad, los estudiantes se enfrentan al reto de aprender las convenciones de la lengua escrita y utilizarlas con distintos propósitos comunicativos.

Este proceso implica desarrollar capacidades para planificar, redactar, revisar y mejorar sus producciones, lo cual requiere acompañamiento constante por parte del docente.

Sin embargo, es frecuente que los alumnos presenten dificultades para expresar sus ideas por escrito, organizar la información de manera coherente o utilizar adecuadamente aspectos como la ortografía y la puntuación.

Estas situaciones representan un desafío para la práctica docente y hacen necesario implementar estrategias que favorezcan el desarrollo gradual de la escritura dentro del aula.

Por ello, la enseñanza de la producción escrita debe concebirse como un proceso permanente que permita a los estudiantes participar en diversas experiencias de escritura vinculadas con situaciones significativas y cercanas a su realidad.

Dentro de la Nueva Escuela Mexicana, el Campo Formativo Lenguajes reconoce la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades para comunicarse mediante distintas formas de expresión, entre ellas la lengua escrita.

Desde esta perspectiva, escribir no se limita únicamente al aprendizaje de reglas gramaticales o convenciones ortográficas, sino que implica utilizar el lenguaje para comprender el mundo, expresar ideas, compartir experiencias y participar en la vida social.

El Campo Formativo Lenguajes promueve prácticas que permiten a los estudiantes interactuar con diversos tipos de textos y desarrollar progresivamente capacidades relacionadas con la comprensión y producción escrita. Asimismo, plantea la necesidad de generar ambientes de aprendizaje donde los alumnos tengan oportunidades reales para escribir, revisar sus producciones y comunicar mensajes con distintos propósitos.

En este sentido, fortalecer la producción escrita en educación primaria representa una tarea fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos.

2.2 Escritura Productiva y Reproductiva

La comprensión de la producción escrita como proceso permite establecer la distinción entre textos productivos y textos reproductivos. Según Roldán (2016), los textos productivos, también denominados textos de creación original, representan la máxima expresión de la producción escrita, pues el escritor genera contenidos nuevos que no existían previamente, construyendo significados originales mediante la aplicación creativa de los procesos de planificación, textualización y revisión.

Roldán (2016) afirma que en los textos productivos, el escritor ejerce plena autonomía, determinando libremente el tema, la estructura, el estilo y la finalidad del texto, lo que requiere un alto nivel de dominio de los procesos composicionales y de las convenciones de los textos.

La producción de textos productivos implica activar todos los componentes de la escritura descritos por la SEP.

Durante la planificación, el escritor debe generar ideas originales, organizarlas coherentemente y establecer metas retóricas claras; durante la textualización, debe traducir esas ideas en lenguaje verbal apropiado, seleccionando vocabulario preciso y construyendo estructuras gramaticales para relacionar ideas; y en la revisión, debe examinar críticamente su producción y corregir desajustes para mejorar la calidad del texto.

La SEP ha resumido estos componentes en seis: Legibilidad, propósito comunicativo, relación, vocabulario, puntuación y ortografía

Los textos reproductivos, por contraste, representan un tipo de producción escrita en la cual el escritor no crea el contenido, sino que reproduce.

Cuetos (1991) explica que los procesos de planificación, textualización y revisión también operan en la producción de textos reproductivos, pero con características distintas: durante la planificación, el escritor identifica y selecciona la información que será reproducida, determina cómo reproducirla y verifica que la reproducción sea fiel, coherente y apropiada.

En la educación primaria, los textos reproductivos funcionan como puente hacia los textos productivos, pues permiten a los estudiantes practicar los procesos de escritura con contenidos ya estructurados, reduciendo la carga cognitiva de la generación de ideas y facilitando el dominio de los procesos de textualización y revisión.

Para Cuetos (2009), la escritura reproductiva se reserva exclusivamente a la reproducción del texto sin análisis, limitándose a la reproducción del lenguaje (oído en el dictado y escrito en el copiado), mientras que en la escritura productiva las ideas proceden del lenguaje interior del escritor, lo que implica procesos cognitivos de mayor complejidad como planificación, generación de ideas y supervisión.

Centeno y Meléndez (2000), en la adaptación peruana de la prueba Escala Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000 (EMLE), sugieren realizar la evaluación de la producción reproductiva mediante el análisis de la copia y dictado, consideradas fundamentales para identificar el nivel de adquisición de la escritura en estudiantes.

De acuerdo con Centeno y Meléndez (2000), coinciden en estas dos subpruebas específicas: copia de palabras y frases, donde el estudiante debe reproducir algo que lee, transformando letras visuales en signos gráficos; y dictado de palabras y frases.

La relación entre producción escrita y textos productivos-reproductivos es complementaria. Cuetos (2009) sostiene que la práctica con textos reproductivos fortalece los procesos de escritura y prepara a los estudiantes para abordar gradualmente a los textos productivos. Los modelos teóricos de Flower y Hayes (1981) y Cassany (1993) aplican tanto a la producción de textos productivos como a la de textos reproductivos, pues ambos tipos de textos requieren planificación, textualización y revisión.

2.3 Gamificación

No está del todo claro cómo surgieron los primeros antecedentes de la gamificación; sin embargo, se coincide en que sus orígenes no se encuentran propiamente en los videojuegos, sino en estrategias de motivación desarrolladas dentro del ámbito empresarial después de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos. Uno de los antecedentes más relevantes aparece en 1938, cuando Huizinga publica *Homo Ludens* “El hombre juega”, obra en la que plantea que el juego forma parte esencial de la cultura y del desarrollo humano.

El autor afirma que: “Una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico... la cultura exige siempre, en cierto sentido, ‘ser jugada’” (Huizinga, 1938). Esta obra trata el juego no como entretenimiento, sino como una actividad con valor social y cultural.

Los elementos del juego estuvieron presentes en el ámbito comercial, la empresa estadounidense “S&H Green Stamps” implementó un programa de fidelización mediante sellos que los clientes acumulaban y posteriormente podían intercambiar por productos o descuentos.

Aunque en ese momento aún no existía el término “gamificación”, es considerado uno de los primeros casos de éxito masivo de aplicar mecánicas de juego , como las recompensas en este caso, en contextos que no son de juegos. De esta manera, comenzaron a desarrollarse cada vez más las mecánicas del juego, tales como programas de fidelización, recompensas por comprar, catálogos canjeables, coleccionables, rasca y gana y sistemas de puntos por compras, destinados a aumentar la participación y fidelidad de las personas a las grandes marcas comerciales.

Posteriormente, durante la década de 1980, la industria de los videojuegos experimentó un gran auge. En aquella época predominaban juegos centrados en la acumulación de puntos sin un fin y en mecánicas repetitivas que finalizaban cuando el jugador perdía.

No obstante, Shigeru Miyamoto, “creador” de Nintendo, transformó la industria al proponer videojuegos basados en historias, exploración y experiencias inmersivas para el jugador. Su primer videojuego bajo este formato fue Donkey Kong. Kai Chen (2002, como se citó en Valdivia Velázquez, 2015, p.60) considera que “esta fue la primera vez que se aplicó el concepto de diseñador de videojuegos”, ya que el juego dejó de centrarse únicamente en la acumulación de puntos sin un fin para priorizar la experiencia del jugador mediante una narrativa.

En otras palabras, el objetivo fue contarle al propio jugador una historia capaz de generarle una inmersión dentro del videojuego.

A partir de ello, Nintendo comenzó a explotar el uso de narrativas dentro de sus videojuegos, convirtiéndola en la estructura más importante de sus futuros títulos y sagas que se transformaron en referentes de la industria, tales como The Legend of Zelda, Super Mario Bros., Pokémon y Metroid. De esta manera, la narrativa comenzó a consolidarse como una dinámica fundamental para generar experiencias e inmersión, aspecto que posteriormente influiría en las propuestas de gamificación educativa.

Para Werbach y Hunter (2012), los sistemas gamificados se estructuran a partir de las dinámicas, mecánicas y componentes. Las dinámicas que destacan son: las restricciones o reglas, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones sociales. Dentro de estas dinámicas, la narrativa ocupa el lugar central, ya que funciona como la historia coherente y continua que da sentido a la experiencia del jugador, conectando las distintas acciones realizadas dentro del juego.

La narrativa se ubica dentro del nivel más alto de abstracción del juego: las dinámicas, pues no se trata de un elemento visible o tangible como los puntos o las recompensas, sino de lo que envuelve la inmersión y la experiencia.

Werbach (2012 p. 130) define la narrativa en una dinámica entendida como “la estructura conceptual subyacente a un juego que le da forma”. Asimismo, explica que este es “uno de los elementos más abstractos del juego; los jugadores sienten sus efectos, pero no interactúan directamente con ellos”.

A pesar de que durante la época dorada de Nintendo ya se utilizaban dinámicas y elementos que actualmente se relacionan con la gamificación, como la narrativa, la progresión y los sistemas de recompensa, el término “gamificación” aún no existía de manera formal.

Fue hasta el año 2002 cuando Nick Pelling, un programador y diseñador de videojuegos británico, conocido por crear títulos clásicos de los años 80 como “Arcadians” y “Frak”, acuñó este concepto para referirse a la aplicación de elementos característicos de los videojuegos en contextos ajenos a estos.

Pelling (2003) propuso la “gamificación” como una herramienta de diseño de interfaces digitales para hacer que las transacciones electrónicas, contextos digitales y la interacción con aparatos electrónicos fueran más atractivas, rápidas y agradables, imitando el estilo de los videojuegos.

Su definición coincidió con otras aportaciones importantes paralelas a la gamificación en la época, como la teoría de los tipos de jugadores desarrollada por Bartle (1996) y el crecimiento del “serious gaming”. La gamificación comenzó a consolidar su relación con la industria de los videojuegos y el mundo digital.

Si bien el término “gamificación” fue acuñado por Pelling en 2002, su difusión y reconocimiento no ocurrieron de manera inmediata. Fue hasta alrededor de 2011 cuando el concepto comenzó a ganar popularidad.

Deterding et. al (2011) presentó una de las primeras definiciones formales del concepto. Señalando que:

Si se pretende entender y desarrollar la gamificación como un término académico, la tarea consiste en determinar si el término y sus aplicaciones son diferentes de otros fenómenos establecidos anteriormente... Proponemos la siguiente definición: Gamificación es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juegos. (p. 10)

Sin embargo, el concepto continúa en constante construcción. Como menciona Baeza (2022), “esta palabra aún no tiene una definición absoluta, y en ocasiones el término se ha modificado para encajar en las diferentes prácticas que se utilizan... siendo de esta forma una palabra que aún está en constante evolución” (p. 182). Por ello, la gamificación no debe entenderse como un concepto rígido, sino como una metodología en desarrollo que va evolucionando hasta consolidarse aplicable en múltiples contextos, incluyendo el educativo.

Pérez López (2020 citado en Villamar Gavilanes y Sánchez Casanova, 2024) es quien más se acerca a conceptualizar a la gamificación desde la parte educativa, al decir que

Se trata de cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y recursos que plantee el docente deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que haya construido. (p. 170)

Por lo tanto, para efectos de la presente investigación, se adopta la definición propuesta por Pérez López (2020).

Resulta imprescindible delimitar y mencionar las diferencias conceptuales entre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, el juego y los juegos serios (serious games).

Para Pérez López (2023), la conceptualización de los enfoques que toman el juego como referencia suele generar una notable confusión en el ámbito educativo, particularmente al diferenciar el aprendizaje basado en juegos (ABJ) de la gamificación.

Por un lado, la gamificación se define esencialmente como la acción de aprovechar aquellos componentes y dinámicas que vuelven atractivos a los juegos y los videojuegos con el fin de aprovecharlos hacia otros escenarios no lúdicos.

No consiste en poner a los alumnos a jugar, sino en diseñar toda una experiencia inmersiva inspirada en principios del juego tales como una narrativa o temática contextual, que guían el progreso general de la clase gamificada.

En cambio, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) utiliza juegos existentes y estructurados como el medio mismo, el docente no diseña el juego, si no que selecciona o adapta juegos de mesa, juegos tradicionales e inclusive *serious games* (juegos serios). Respecto a estos últimos, su diseño original no prioriza la diversión ni el entretenimiento, sino que se desarrollan desde su origen con un propósito concreto, como ocurre con los simuladores realistas de tareas específicas.

2.3 Gamificación de contenido

Para Kapp (2011), existen dos clasificaciones de gamificación: la gamificación estructural y la gamificación de contenido, siendo la primera aquella que se aplica a la estructura general del proceso de aprendizaje sin modificar el contenido existente, mientras que la segunda transforma el contenido educativo mismo incorporando elementos de juego en su diseño.

De acuerdo con Kapp (2012), la gamificación estructural consiste en envolver el contenido existente en una narrativa de juego, utilizando mecánicas como puntos, niveles o insignias sin alterar el material pedagógico, que motiva a los estudiantes a interactuar con el contenido ya establecido.

Para Chou (2015), la gamificación de contenido implica transformar el contenido educativo mismo mediante la incorporación de elementos lúdicos en su diseño, creando experiencias interactivas donde el contenido se convierte en parte del juego, no simplemente en algo que se presenta dentro de un contexto de juego.

Según Kapp (2012), la gamificación estructural se centra en la motivación externa mediante recompensas y reconocimiento, mientras que la gamificación de contenido trabaja la motivación intrínseca al hacer que el aprendizaje mismo sea placentero y significativo, integrando narrativas, desafíos y retroalimentación directa en el material educativo.

Para Chou (2015), la gamificación de contenido se concibe como una metodología educativa innovadora que transforma el contenido estático en experiencias interactivas y atractivas, utilizando elementos propios de los juegos como narrativas, retos, recompensas, niveles y reconocimiento para motivar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Kapp (2012), esta técnica implica aplicar dinámicas lúdicas en contextos que no son naturalmente juegos, como la educación, creando un nuevo nivel de experiencia donde el contenido educativo se convierte en parte integral del juego.

Kapp (2012) menciona que la gamificación tiene que acompañarse de la narrativa y también de la estética, la usabilidad y el contenido, operando en un sistema integrado donde todos estos elementos trabajen juntos para crear experiencias educativas significativas.

2.4 Modelo reflexivo cíclico basado en la teoría de aprendizaje experiencial de David A. Kolb

Kolb (1984) propuso un modelo reflexivo cíclico de la práctica sustentado en su teoría del aprendizaje experiencial, concebido para describir de forma sistematizada a través de la experiencia. En este enfoque, el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo que integra cuatro fases interdependientes: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Las cuales se explican a continuación:

- Experiencia concreta. Actuar o llevar a cabo una experiencia asignada. Es la fase de la vivencia pura, sin análisis previo. Se pueden involucrar los sentidos y las emociones que surgen en el momento.
- Observación reflexiva. Tomarse un tiempo para pensar en lo que se ha experimentado, formular preguntas y reflexionar meramente con lo vivido. Consiste en dar un paso atrás y observar lo que pasó, identificando qué funcionó, y qué no.
- Conceptualización abstracta. Es el proceso de entender lo sucedido e interpretar los eventos y relacionarlos con los conocimientos previos que provienen de la teoría estudiada, de otras personas expertas o involucradas, de observaciones previas o de cualquier otro conocimiento que de otras perspectivas del mismo hecho.

Se crean teorías, conceptos o reglas generales. Aquí es donde se conecta la experiencia con lo que dicen los libros, otros autores o los propios principios lógicos.

- Experimentación activa. Se toma lo aprendido y se aplica a una situación nueva o se consideran en caso de experimentar un hecho similar. Sin embargo, es necesario acotar que, no se realizó esta acción, debido al carácter de la intervención, la cual se realizó en un solo momento. Por consiguiente, se considera agregar esta fase en la replicabilidad de la propuesta de futuras líneas de investigación.

Cerecero (2019) Subraya el carácter cíclico y transformador del modelo, acorde con la intención de Kolb (1984) de representar el aprendizaje como un proceso que integra acción, reflexión, conceptualización y puesta en práctica.

2.5 El marco Octalysis de Yu-kai Chou

De acuerdo con Werbach (2012), la gamificación no se reduce a la mera implementación superficial de componentes de juego, como lo son las insignias, puntos y vidas, ya que estaríamos hablando de la gamificación estructural. Para alcanzar la gamificación de contenido, es necesaria la articulación entre dinámicas, mecánicas y componentes a través de la narrativa con el fin de activar las motivaciones fundamentales del individuo.

Para Chou (2012), la gamificación ha fallado recurrentemente al adoptar un enfoque "centrado en la función" (function-focused design), el cual asume erróneamente que los usuarios completarán tareas solo por la adición mecánica de puntos, medallas o tablas de clasificación.

En contraposición, Chou (2012) propone un diseño "centrado en el ser humano" (human-focused design), donde el núcleo de la experiencia gamificada son las inseguridades, intereses, emociones y razones fundamentales que guían el comportamiento de las personas a realizar ciertas acciones en un juego.

Bajo esta premisa, la gamificación debe estructurarse mediante impulsadores centrales (core drives); sin la convergencia coordinada de estos estímulos, el usuario carece de un impulso o interés suficientes para ejecutar o sostener una acción en el entorno gamificado.

Con el objetivo de operacionalizar estas fuerzas motivacionales, Chou (2012) estructuró el Marco Octalysis (Octalysis Framework), un modelo de forma octogonal que clasifica la naturaleza del comportamiento del individuo en ocho impulsos centrales:

(ver anexo 3)

- Significado y llamado épico: El propósito que direcciona al usuario a creer que su participación contribuye a una causa mayor o que ha sido elegido para realizar una misión trascendental.
- Desarrollo y logro: El impulso interno por progresar, refinar habilidades, superar retos de forma estructurada y obtener una sensación de éxito.
- Expresión creativa: El proceso mediante el cual los usuarios se involucran en dinámicas de resolución creativa de problemas, ensayando diversas combinaciones y recibiendo respuestas inmediatas del entorno para ajustar su estrategia.
- Propiedad y posesión: El motivador derivado del sentido de pertenencia; cuando un individuo experimenta control o propiedad sobre un elemento o perfil, se genera el deseo intrínseco de mejorarlo, protegerlo y acumular más recursos afines.

- **Influencia social:** La fuerza colectiva que engloba elementos sociales como la aceptación, la competencia sana, la mentoría, el compañerismo e incluso la envidia.
- **Escasez e impaciencia:** El impulso gatillado por la exclusividad o la restricción temporal y cuantitativa; la dificultad inmediata para obtener un objeto incrementa su valor percibido.
- **Curiosidad y lo impredecible:** El factor de enganche derivado del desconocimiento de los eventos futuros, lo cual estimula de forma constante la atención del usuario a través de recompensas aleatorias.
- **Pérdida y evitación:** La dimensión conductual orientada a prevenir consecuencias negativas, tales como el desperdicio de esfuerzos previos o la pérdida de estatus dentro del ecosistema digital.

A nivel analítico, Chou (2016) segmenta estas fuerzas en dos ejes transversales: la motivación del hemisferio izquierdo (extrínseca, enfocada en la lógica y la obtención de bienes tangibles) frente a la del hemisferio derecho (intrínseca, vinculada al goce de la actividad social y creativa). El modelo postula que una experiencia gamificada efectiva requiere el uso estratégico de estos impulsores.

Los referentes teóricos revisados permiten comprender que la producción escrita constituye un proceso complejo que involucra la planificación, textualización y revisión de ideas con una finalidad comunicativa determinada. Asimismo, evidencian que el desarrollo de esta habilidad requiere estrategias didácticas que favorezcan la participación activa de los estudiantes y generen experiencias significativas de aprendizaje.

Por otra parte, la gamificación se presenta como una alternativa metodológica capaz de incrementar la motivación, el compromiso y la participación de los alumnos mediante la incorporación de elementos propios del juego en contextos educativos. Sus fundamentos permiten diseñar experiencias que promuevan el interés por aprender y favorezcan la implicación de los estudiantes en las actividades escolares.

A partir de la relación entre los teóricos, la presente investigación considera que la gamificación puede constituir una metodología pertinente para fortalecer la producción escrita en alumnos de educación primaria, al generar condiciones que favorezcan el desarrollo gradual de las competencias.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describe la metodología empleada para el desarrollo de la investigación. Se presenta el enfoque metodológico, el método de investigación, el escenario y los participantes del estudio, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recuperación de información. De igual manera, se explican las fases de la investigación, el proceso de intervención desarrollado y las técnicas de análisis empleadas para valorar los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta gamificada orientada al desarrollo de la producción escrita.

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, debido a que busca comprender e interpretar las experiencias, acciones y procesos que se generan dentro del contexto educativo.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa permite estudiar los fenómenos dentro de su contexto natural, considerando las perspectivas y significados construidos por los participantes. Por su parte, Hernandez, et al. (2014) señalan que este enfoque se orienta a comprender fenómenos sociales y educativos a partir de la interpretación de situaciones particulares.

En relación con la presente investigación, el enfoque cualitativo resulta pertinente porque permite analizar las dificultades observadas en la producción escrita, las experiencias generadas durante la intervención y los cambios identificados en los procesos de escritura de los estudiantes.

3.2 Método de investigación

La investigación se desarrolló bajo la metodología de investigación-acción, debido a que busca comprender una problemática educativa e intervenir en ella mediante procesos de observación, reflexión y acción.

Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la investigación-acción constituye una forma de indagación orientada a mejorar las prácticas educativas mediante ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión.

A partir de este enfoque fue posible identificar necesidades presentes en el grupo, diseñar estrategias didácticas, implementar acciones pedagógicas y analizar los resultados obtenidos durante el proceso de intervención.

3.3 Modelo reflexivo de la investigación

Para orientar la reflexión de la práctica, se retomó el ciclo reflexivo propuesto por Kolb (1984), basado en la teoría del aprendizaje experiencial.

Dicho modelo considera cuatro momentos fundamentales:

- Experiencia concreta: Corresponde a las situaciones vividas dentro del contexto educativo que permiten identificar problemáticas y necesidades presentes en la práctica docente.
- Observación reflexiva: Consiste en analizar las experiencias desarrolladas, identificando fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora.
- Conceptualización abstracta: Implica relacionar las experiencias observadas con referentes teóricos que permitan comprender y explicar las situaciones identificadas.

- Experimentación activa: Consiste en la implementación de acciones orientadas a transformar la práctica educativa y valorar los resultados obtenidos.

Estos momentos permitieron reflexionar de manera constante sobre la intervención desarrollada y tomar decisiones para favorecer el desarrollo de la producción escrita.

3.4 Escenario y temporalidad de la investigación

La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar, ubicada en la ciudad de San Luis Potosí. La institución pertenece al sistema de educación pública y brinda atención a estudiantes de educación primaria.

El estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2025-2026 en un grupo de tercer grado, donde se identificaron diversas necesidades relacionadas con la producción escrita y el desarrollo de los componentes de la escritura. Los participantes de la investigación fueron 22 estudiantes de tercer grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los ocho y nueve años.

3.5 Metodología para el desarrollo de la producción escrita

La propuesta de intervención se sustentó en la gamificación como una metodología de diseño para el desarrollo de la producción escrita, la cual orientó la planificación y diseño de las estrategias empleadas para fortalecer la producción escrita.

Se optó por implementar una gamificación de contenido, en la que los elementos del juego se integraron directamente a los propósitos de escritura, en lugar de una gamificación estructural, cuyo énfasis suele centrarse en la asignación de recompensas externas. Esta decisión se fundamenta en la Octalysis de Yu Kai Chou, activando de manera intencionada los impulsores de desarrollo y logro, apropiación y posesión, y la expresión de la creatividad.

Estos impulsores orientaron el diseño de las estrategias implementadas, las cuales fueron: creación de textos narrativos, el escape room educativo y el diario de mi personaje. De este modo, cada estrategia fue concebida como parte de una experiencia gamificada coherente, en la que la narrativa, los desafíos y la participación activa favorecieron el desarrollo de la producción escrita de manera significativa.

Más allá de ser estrategias aisladas, la gamificación debe concebirse como un enfoque metodológico de contenido. Bajo esta perspectiva, el diseño de las sesiones integra de forma nativa los elementos del juego, como narrativas, retos, misiones y feedback inmediato, independientemente de las estrategias empleadas durante las sesiones con el propósito de activar la motivación intrínseca desde los impulsores de Chou (2015) y el compromiso del estudiantado hacia el logro de metas de escritura.

Propongo dicha consolidación del término como metodología activa y no como un recurso, estrategia o método de enseñanza. La gamificación configura la arquitectura misma del aprendizaje: se diseña y se reorganiza los espacios y formas de las dinámicas de andamiaje e información, de cierta forma, anuda en la gestión del aula y equilibra las relaciones entre el docente y el estudiante.

3.6 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron distintas técnicas e instrumentos orientados a recuperar evidencias relacionadas con el desarrollo de la producción escrita y la intervención gamificada.

Técnicas:

- Observación: Permite obtener información mediante la percepción directa de los fenómenos que ocurren en el contexto del estudio. A través de esta técnica, se registran comportamientos, actitudes, interacciones y acontecimientos relevantes.
- Análisis de producciones: Permite interpretar las producciones elaboradas por los alumnos con el propósito de obtener evidencias sobre sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Instrumentos:

- Diario de campo: Instrumento de registro narrativo de las situaciones relevantes, reflexiones teóricas inmediatas y valoraciones de la práctica docente.
- Prueba EMLE - TALE 2000 (Escala Magallanes de Lectura y Escritura): Instrumento estandarizado que permite registrar el desempeño de los estudiantes en los procesos de escritura reproductiva.

- Rúbrica de componentes de escritura: fundamentada en los lineamientos del Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Producción de Textos Escritos de la SEP, que permite registrar los componentes de la escritura productiva de los alumnos.

3.7 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se desarrolló mediante distintas etapas orientadas a identificar la problemática, implementar la propuesta de intervención y analizar los resultados obtenidos.

En primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial para delimitar el estado de la producción escrita en el grupo; posteriormente, se procedió al diseño de la propuesta de intervención, fundamentada en la gamificación de contenido; en tercer lugar, se llevó a cabo la aplicación de la propuesta; finalmente, el análisis y reflexión de resultados.

El diagnóstico se realizó mediante actividades orientadas a identificar las dificultades relacionadas con la producción escrita presentes en los estudiantes de 3 grado de primaria. A partir de estas acciones se identificaron dificultades relacionadas con el desarrollo de la producción escrita.

La intervención consistió en el diseño e implementación de actividades orientadas al fortalecimiento de la producción escrita diseñadas mediante la metodología de la gamificación

El análisis y reflexión de resultados se realizó a través de un proceso que articuló la evaluación y análisis de las producciones escritas con la sistematización reflexiva de la práctica docente.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Plan diagnóstico

Para el diagnóstico de la producción escrita en los estudiantes de 3°, se emplearon dos sesiones para identificar la producción de escritura productiva y reproductiva: En el caso de la escritura reproductiva, se usó la Transformación de Análisis de la Lecto - Escritura en Escala Magallanes de Lectura y Escritura "EMLE - TALE 2000". Una herramienta propuesta por Toro, et al., empleando la adaptación peruana de Centeno y Meléndez. La prueba contempla ejercicios de copia y dictado, permitiendo analizar la capacidad del alumno para reproducir palabras y enunciados de manera escrita, identificando la disortografía en la escritura. La EMLE - TALE 2000 identifica las siguientes disortografías:

- Sustituciones: Sustitución de una letra por otra.
- Inversiones: Alteración en el orden de las letras o sílabas.
- Rotaciones: Girar o rotar letras que tienen una forma visual similar.
- Adiciones: Agregar letras o sílabas innecesarias.
- Omisiones: Supresión de letras, sílabas o palabras enteras.
- Fragmentaciones: Rompe o divide una palabra, separando elementos que deberían ir juntos de manera arbitraria.
- Uniones: Une dos o más palabras como si fueran una misma.

Por otro lado, en el caso del diagnóstico para la escritura productiva, se usó el Manual Exploración de habilidades básicas en producción de textos escritos. Herramienta para la escuela, publicación elaborada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. El propósito es conocer los componentes básicos de la producción de textos escritos de los alumnos, con la finalidad de identificar oportunamente a aquellos que requieren apoyo.

Dicho diagnóstico permite identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en los diferentes componentes que integran la producción escrita. Para ello, se tomaron como referencia los componentes establecidos por la SEP en el “Manual de exploración de habilidades básicas en producción escrita, herramientas para la escuela”, los cuales son:

- Legibilidad.
- Propósito comunicativo.
- Relación entre ideas.
- Vocabulario.
- Puntuación .
- Ortografía.

Estos componentes sirvieron como criterios para evaluar las producciones escritas de los alumnos, establecer el diagnóstico inicial y valorar los avances obtenidos durante la intervención.

4.2 Objetivo general del diagnóstico

Diagnosticar el nivel de desarrollo de la producción escrita previo a la implementación de la propuesta gamificada.

4.3 Proceso de evaluación diagnóstica

- Sesión 1: Escritura reproductiva
- Prueba EMLE - TALE 2000
- Alumnos: 19

La sesión diagnóstica inició con la explicación de la actividad para conocer la manera en que escriben palabras y oraciones, aclarando que no se trataba de un examen, sino de una oportunidad para identificar los aprendizajes de escritura que dominaban y aquellos aspectos que aún necesitaban fortalecer.

Para ello, se empleó la Transformación de Análisis de la Lecto-Escritura en Escala Magallanes de Lectura y Escritura EMLE-TALE 2000, enfocada en la identificación de disortografías de la escritura reproductiva. (Ver anexo 4 y 5)

Se entregaron dos hojas de trabajo: una destinada a la copia y otra para el dictado. Antes de comenzar, se dieron las consignas de trabajar en silencio, cuidar la limpieza de la escritura y escribir lo más claro posible.

Durante el desarrollo de la actividad. Empecé a escribir las palabras de manera visible en el pizarrón del aula que los estudiantes debían reproducir en su hoja, las cuales fueron: “pato”, “debo”, “pido”, “mete”, “blanco”, “sartén”, “cosido”, “corcho”, “nobleza”, “criado”, “global”, “pronto”, “raqueta”, “rompedor”, “contrahecho”, “rompetechos” y “rascacielos”.

Una vez concluida la copia de palabras, se continuó con la copia de frases: “Dale la comida al gato”, “Me divierte subir en el ascensor”, “La pandereta es un bonito instrumento”, “El agua de la piscina es transparente” y “No vengas muy tarde este domingo”.

Algunos alumnos avanzaron con seguridad y rapidez, mientras que otros requirieron observar varias veces el modelo antes de escribir. Posteriormente, se pasó al ejercicio de dictado utilizando la segunda hoja de trabajo. Se procuró pronunciar cada palabra y frase de manera clara y pausada, permitiendo a los alumnos escribir según lo escuchado.

Un aspecto relevante observado durante la sesión diagnóstica fue la diferencia en la participación y conclusión de las dos actividades: copia y dictado. En la actividad de dictado, los 19 alumnos del grupo lograron completar el ejercicio, lo que representa el 100% de participación. Sin embargo, en la sección de copia, únicamente 15 estudiantes concluyeron la actividad en su totalidad, equivalente al 78.9% del grupo. Al concluir la actividad, se recogieron las hojas de trabajo y se agradeció la participación del grupo.

- Sesión 2: Escritura productiva
- Manual Exploración de habilidades básicas en Producción de Textos Escritos
- Alumnos: 17

Durante la segunda sesión diagnóstica se implementó el Manual Exploración de habilidades en Producción de Textos Escritos. Herramienta para la escuela de educación básica primaria, con el propósito de identificar los componentes de escritura productiva de los alumnos.

Al iniciar la sesión, se explicó a los alumnos que realizarán diversas actividades de escritura. En la primera hoja de trabajo se plantearon dos consignas relacionadas con la convivencia escolar. “¿Por qué es importante hacer un reglamento para la convivencia en el salón de clases?” y “Escribe un reglamento para la convivencia en el salón de clases”. De los 17 alumnos participantes, únicamente 13 concluyeron la primera hoja de trabajo, lo que permitió identificar que la producción tanto de un reglamento como su importancia, representó un reto para los estudiantes.

(ver anexo 10)

La segunda hoja de trabajo presentó una imagen y se dio la consigna: “Escribe un cuento con lo que observas en la imagen”. A diferencia de la actividad anterior, ésta consigna generó una participación más amplia y mayor disposición por parte de los alumnos. Los 17 estudiantes entregaron la actividad.

(ver anexo 11)

Según la observación realizada durante la sesión, se podría inferir que la mayor participación en la segunda actividad estuvo relacionada con las características de la consigna. Se considera posible que el apoyo visual proporcionado por la imagen facilitara la participación.

Asimismo, también es probable que la elaboración de un cuento resultara más atractiva para los estudiantes al brindarles mayor libertad para expresar su creatividad, en contraste con la producción de un reglamento, que exige un mayor dominio de su propósito y estructura. No obstante, estas interpretaciones corresponden a una apreciación derivada de la observación del desarrollo de la sesión.

4.3 Resultados del diagnóstico

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica de la investigación, con el propósito de identificar las características iniciales de la producción escrita de los estudiantes participantes.

En primer lugar, se exponen los resultados correspondientes a la prueba de escritura reproductiva “Tales de Magallanes”, considerando tanto la prueba de copia como la de dictado. Posteriormente, se presentan los resultados de la prueba de escritura productiva, en la cual se examinan los diferentes componentes implicados en la producción de textos.

4.3.1 Escritura reproductiva

El diagnóstico permitió identificar que la totalidad de los alumnos que realizaron la prueba presentó al menos una manifestación de disortografía durante la aplicación de la prueba. En las tablas siguientes del presente apartado se muestra la frecuencia de cada tipo de disortografía detectada, así como la cantidad de ejercicios en los que no se registró producción escrita por parte del alumnado, representada mediante la abreviatura *Sin Escritura* (S/E).

Es importante señalar que el valor máximo posible de “S/E” corresponde al número total de ejercicios de cada prueba. En el caso de la prueba de copia, el máximo es de 21 “S/E”, mientras que en la prueba de dictado asciende a 22 “S/E”.

Por consiguiente, un estudiante que obtiene 22 “S/E” en dictado, registró sin escritura 22 ejercicios, lo que indica que no realizó o no entregó ningún ejercicio correspondiente a dicha prueba.

Asimismo, se incorpora el indicador *Disortografías por Palabra* (D/P), el cual hace referencia al número de disortografías presentes en una misma palabra. Este indicador permite identificar la acumulación de disortografías dentro de una misma palabra. Por ejemplo, la palabra “palabra” se considera correcta y, por tanto, registra 0 “D/P”. Si un estudiante escribe “palaba”, se contabiliza 1 “D/P”, correspondiente a una disortografía por omisión. En cambio, si escribe “palada”, se registran 2 “D/P”, debido a la presencia de dos disortografías en la misma palabra: una disortografía de omisión y una de rotación.

De esta manera, el indicador “D/P” permite valorar con mayor precisión el grado de afectación disortográfica presente en cada producción escrita. Sin embargo, en las tablas del presente apartado, el valor de “D/P” corresponde al promedio obtenido de todas las palabras producidas por el alumno durante la prueba y no únicamente a una palabra aislada. De esta manera, valores más elevados de “D/P” indican una mayor concentración de disortografías por palabra en promedio, mientras que valores cercanos a cero reflejan una menor incidencia disortográfica en la producción escrita.

No obstante, una menor incidencia de disortografías no implica necesariamente la ausencia o baja presencia de estas dificultades. Por ejemplo, el alumno identificado como N°4 presenta un valor inferior a 1 “D/P”, lo que en un primer análisis podría interpretarse como una baja incidencia de disortografías por palabra y, por tanto, un desempeño favorable.

Sin embargo, al examinar el indicador “S/E”, se observa que el alumno registró 9 “S/E” en la prueba de copia y 20 “S/E” en la prueba de dictado, lo que revela una realidad distinta.

Esta situación sugiere que una parte importante de la prueba no fue respondida, por lo que el bajo promedio de disortografías por palabra podría estar influido por la escasa producción escrita realizada durante la prueba diagnóstica.

En consecuencia, los valores de “D/P” deben visualizarse en relación con la cantidad de ejercicios completados, ya que un número elevado de ejercicios “S/E” puede influir en la representatividad de los resultados obtenidos.

Cada disortografía presentada en las siguientes tablas se encuentran codificadas con una letra:

- "C" para las respuestas correctas.
- "S" para las disortografías por sustitución.
- "I" para las inversiones.
- "R" para las rotaciones.
- "A" para las adiciones.
- "O" para las omisiones.
- "F" para las fragmentaciones.
- "U" para las uniones.

En la *Tabla 1* se aprecian los resultados obtenidos en la prueba de copia.

Tabla. 1*Resultados de la prueba de copia*

Copia										
N°	C	S	I	R	A	O	F	U	S/E	D/P
1	12	4	0	1	0	2	3	1		1,22
2	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0,00
3	16	4	0	4	4	2	0	0		2,80
4	9	2	0	0	0	2	0	0	9	0,05
5	12	4	0	0	1	5	0	0	2	1,11
6	11	7	0	0	2	3	0	3		1,50
7	14	2	0	0	0	2	0	0		0,57
8	0	18	2	3	2	19	2	2		2,29
9	10	9	0	1	1	2	0	0		1,18
10	8	9	0	0	1	4	1	0		1,15
11	15	2	0	0	1	2	0	1		1,00
12	10	10	0	0	0	2	0	0		1,09
13	11	5	0	0	1	3	1	1		1,10
14				No asistió						
15	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0,00
16	16	6	0	0	0	2	0	0		1,60
17	4	11	2	0	4	11	1	1		1,76
18				No asistió						
19	15	6	0	0	0	1	0	0		1,17
20	12	7	0	0	0	4	0	0		1,22
21				No asistió						
22	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0,00

También se procesaron las evidencias del ejercicio de dictado mostrados en la *Tabla 2*. Se conservaron idénticos los criterios y codificación de la *Tabla 1*.

Tabla. 2

Resultados de la prueba de dictado

Dictado										
Nº	C	S	I	R	A	O	F	U	S/E	D/P
1	10	7	0	1	2	5	2	3	1	1,67
2	12	9	1	0	1	13	1	0		2,50
3	12	5	0	1	1	4	2	0		1,30
4	0	0	0	0	0	1	0	0	21	0,31
5	11	10	1	0	2	5	0	1	1	1,73
6	10	6	0	0	7	7	0	1		1,75
7	14	2	0	0	1	6	2	0		1,38
8	3	10	6	1	5	28	1	3		2,84
9	14	5	1	0	0	7	0	1		1,75
10	12	6	0	0	3	7	1	1		1,80
11	11	7	0	0	1	5	2	0		1,36
12	10	10	0	0	2	3	3	0		1,50
13	10	5	1	0	5	6	4	2		1,92
14				No asistió					22	
15	16	4	0	0	0	4	0	0		1,33
16	10	4	0	0	4	8	0	0		1,33
17	6	22	2	1	2	19	2	1		3,06
18				No asistió					22	
19	13	3	0	0	3	6	1	0		1,44
20	8	5	1	0	4	6	3	1		1,43
21				No asistió					22	
22	3	10	8	0	4	34	0	2	2	3,05

En cuanto al indicador de disortografías por palabra “D/P”, los resultados grupales muestran que, en promedio, los estudiantes mostraron 1.56 disortografías por palabra en la prueba de copia, mientras que en la prueba de dictado el promedio ascendió a 1.89 disortografías por palabra. Esta diferencia refuerza la tendencia observada previamente, donde el dictado representó una tarea de mayor complejidad para los alumnos, generando una mayor frecuencia de disortografías.

Al analizar los resultados de manera individual, se identifican algunos casos particularmente relevantes. El alumno N°17 presentó uno de los valores más elevados en la prueba de dictado, alcanzando casi 3 disortografías por palabra (3 D/P). Sin embargo, en la prueba de copia el mismo alumno registró 1.76 “D/P”, evidenciando una diferencia considerable entre ambas modalidades de escritura.

Otro caso destacable corresponde al alumno N°2, quien registró el valor más alto de “D/P” en la prueba de copia, con 2.8 disortografías por palabra. De forma similar, el alumno N°22 obtuvo “3.05” D/P en la prueba de dictado, el valor más alto de “D/P”. y aunque en la prueba de copia no registró disortografías, este resultado debe interpretarse con cautela, ya que presentó 21 “S/E”.

Asimismo, el alumno N°4 presentó la mayor participación limitada, referente al “S/E”, al dejar sin responder 9 de los 21 reactivos de copia (9 S/E) y 21 de los 22 reactivos de dictado (21 S/E), situación que condiciona la interpretación de sus resultados debido a la escasa cantidad de producción escrita disponible para el análisis. De manera similar, los alumnos N°2, N°15 y N°22 registraron el valor máximo posible de “S/E” en una de las pruebas aplicadas, lo que indica la ausencia total de respuestas escritas en dicha actividad.

Sin embargo, a diferencia del alumno N°4, esta situación se presentó únicamente en una de las pruebas evaluadas: la de copia, por lo que sí fue posible contar con información de la prueba complementaria para analizar su desempeño.

Por otra parte, al analizar las disortografías desde la frecuencia de aparición de cada tipo de disortografía, se identifican hallazgos relevantes. La alumna N°8 obtuvo la menor cantidad de respuestas correctas, registrando únicamente 3 ejercicios correctos en dictado y ninguno en copia, a pesar de no presentar respuestas sin escritura (0 S/E). Además, esta misma alumna concentró la mayor cantidad de sustituciones en la prueba de copia, con 18 casos, lo que significa que el 85.7 % de sus producciones escritas presentaron este tipo de disortografía.

En la prueba de dictado, la mayor cantidad de sustituciones fue registrada por el alumno A°17, quien presentó 22 sustituciones. Esto implica que la totalidad de sus producciones escritas contenía, al menos, una disortografía de este tipo.

Respecto a las omisiones, la alumna A°8 también registró la frecuencia más alta en la prueba de copia, con 19 omisiones, equivalentes al 90.4 % de su producción escrita. Por su parte, el alumno A°21 presentó la mayor cantidad de omisiones en la prueba de dictado, acumulando 34 casos.

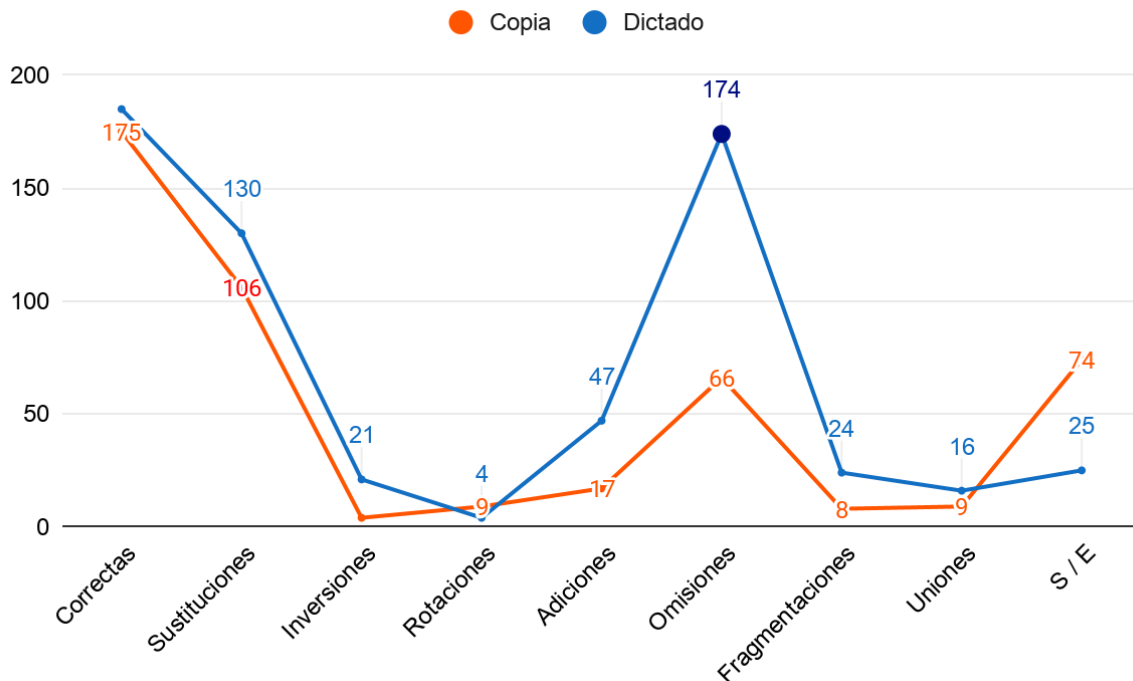
Esta cifra representa un promedio de 1.54 omisiones por palabra producida, lo que indica que cada palabra escrita contenía, en promedio, más de una omisión. Considerando además que en total presentó 3.05 D/P, puede inferirse que aproximadamente la mitad de las disortografías registradas en su producción escrita corresponden por omisión.

En contraste, las disortografías menos frecuentes fueron las de rotación e inversión. En la prueba de dictado, de forma grupal y en promedio, las rotaciones representaron únicamente el 0.91 % del total de disortografías registradas, mientras que en la prueba de copia alcanzaron el 3.07 %. De manera similar, las inversiones constituyeron apenas el 4.76 % de las disortografías observadas en dictado y el 1.37 % en copia. Estos resultados sugieren que, aunque estas disortografías estuvieron presentes en las producciones escritas de algunos estudiantes, su incidencia fue considerablemente menor en comparación con las demás disortografías detectadas durante el diagnóstico.

La siguiente gráfica muestra de forma comparativa las disortografías identificadas en las pruebas de copia y dictado, permite visualizar la frecuencia de cada tipo de disortografía y compararlas entre las pruebas.

Figura 1

Comparativa de frecuencia de disortografías entre las pruebas de copia y dictado.



Como puede observarse, la prueba de dictado presentó una mayor frecuencia de disortografías en la mayoría de las categorías analizadas, en comparación con la prueba de copia. La única excepción corresponde a las rotaciones, cuya frecuencia fue superior en la prueba de copia.

Asimismo, se identifica que las disortografías más frecuentes en ambas pruebas fueron las omisiones y las sustituciones. En el caso del dictado, se registraron 174 omisiones, las cuales representan el 39.46 % del total de disortografías detectadas en esta prueba. Por su parte, en la prueba de copia se contabilizaron 66 omisiones, equivalentes al 22.53 % del total de disortografías observadas.

En segundo lugar, las sustituciones también mostraron una incidencia considerable. Durante la prueba de dictado se identificaron 130 sustituciones, que corresponden al 29.48 % del total de disortografías registradas en dicha actividad. Mientras que en la prueba de copia se encontraron 106 sustituciones, representando el 36.18 % de las disortografías observadas.

4.3.2 Escritura productiva:

Durante el análisis de los resultados de la segunda sesión diagnóstica se usaron las dos hojas de trabajo resultantes para evaluar en una única rúbrica sobre los componentes de los alumnos en la producción escrita de textos productivos.

Dicha rúbrica constituye los 6 componentes de la escritura codificados con números romanos: I . Legibilidad, II . Propósito comunicativo, III . Relación entre ideas, IV . Vocabulario, V . Puntuación y VI . Ortografía. Cada uno de los componentes contiene indicadores que reciben una ponderación de 1, 2 o 3 puntos, de acuerdo con el nivel de desempeño evidenciado.

Al efectuar la sumatoria total de los componentes, la rúbrica arroja un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 18 puntos, permitiendo clasificar el desempeño global del alumnado en tres niveles: "Requiere apoyo" (de 6 a 9 puntos), "En desarrollo" (de 10 a 14 puntos) y "Nivel esperado" (de 15 a 18 puntos)

Tabla 3.

Componentes en la Rúbrica de evaluación de la producción escrita.

	3	2	1
I	Es legible	Es medianamente legible	No se puede leer
II	Cumple con su propósito comunicativo	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	No cumple con su propósito
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	No relaciona correctamente palabras u oraciones	No relaciona palabras ni oraciones
IV	Diversidad del vocabulario	Uso limitado del vocabulario	Vocabulario escaso o no pertinente
V	Uso de los signos de puntuación	Uso de algunos signos de puntuación	No utiliza los signos de puntuación
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	Uso de algunas reglas ortográficas	No respeta las reglas ortográficas

La suma de los puntajes obtenidos permite determinar el nivel global de desarrollo de la escritura, siendo 18 puntos la puntuación máxima posible y 6 la mínima.

Nivel esperado (15 a 18 puntos): El alumno comunica ideas de manera clara, coherente y pertinente en función del propósito del texto. Emplea un vocabulario variado, así como reglas ortográficas y signos de puntuación acordes con lo esperado para su grado escolar. Aunque pueden presentarse errores u omisiones ocasionales, estos son mínimos y no afectan la comprensión ni la intención comunicativa del escrito.

En desarrollo (10 a 14 puntos): El alumno produce un texto que incorpora algunas de las convenciones de la lengua escrita correspondientes a su grado escolar. No obstante, la presencia de errores, inconsistencias o dificultades en la organización de las ideas limita la claridad del mensaje y puede dificultar la comprensión de su propósito comunicativo.

Requiere apoyo (6 a 9 puntos): El alumno presenta dificultades significativas para comunicar ideas de forma escrita a partir de una situación planteada. El texto muestra limitaciones en el vocabulario, la organización de las ideas, la legibilidad, la ortografía, la puntuación o la segmentación de palabras, lo que afecta considerablemente su comprensión. En consecuencia, requiere apoyo para elaborar producciones escritas acordes con las expectativas de su grado escolar.

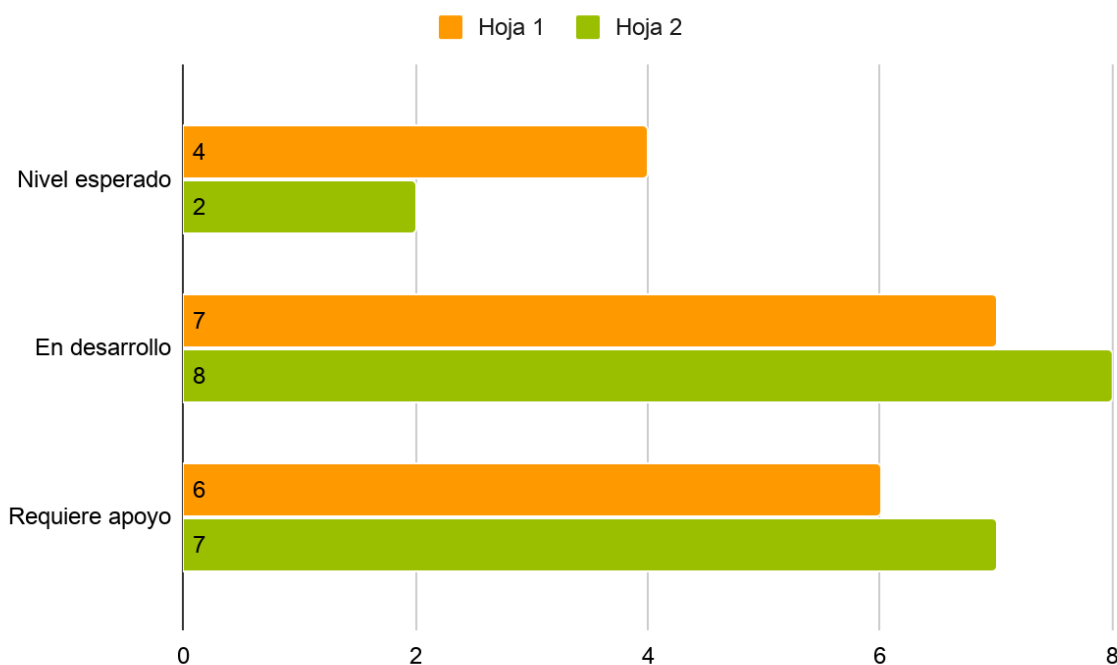
En la siguiente figura se presentan los resultados de la prueba de escritura productiva. En ella se muestra la distribución de los alumnos en cada nivel de desempeño para las dos hojas de trabajo aplicadas.

(Ver anexo 12, 13, 14 y 15)

Las barras representan la cantidad de estudiantes ubicados en cada nivel, lo que permite visualizar y comparar su desempeño en ambas producciones escritas.

Figura 2

Resultado del diagnóstico de la escritura productiva



Al realizar el promedio de los resultados obtenidos por cada alumno en las dos hojas de trabajo, se identificaron las siguientes tendencias. El 41.1 % de los estudiantes se ubica en el nivel *Requiere apoyo*. Los alumnos de este nivel presentan dificultades significativas para comunicar ideas de forma escrita a partir de una situación planteada. Sus producciones evidencian limitaciones en aspectos como el vocabulario, la organización de las ideas, la legibilidad, la ortografía, la puntuación y la segmentación de palabras, lo que afecta considerablemente la comprensión del texto y evidencia la necesidad de apoyo para elaborar producciones escritas acordes con las expectativas de su grado escolar.

Por otra parte, el 52.9 % de los alumnos se encuentra en el nivel *En desarrollo*. En este caso, los estudiantes logran incorporar algunas de las convenciones de la lengua escrita correspondientes a su grado; sin embargo, la presencia de errores, inconsistencias o dificultades en la organización de las ideas limita la claridad del mensaje y puede dificultar la comprensión de su propósito comunicativo.

Finalmente, únicamente el 5.8 % de los alumnos alcanza el nivel *Esperado*. Los estudiantes ubicados en este nivel comunican ideas de manera clara, coherente y pertinente en función del propósito del texto.

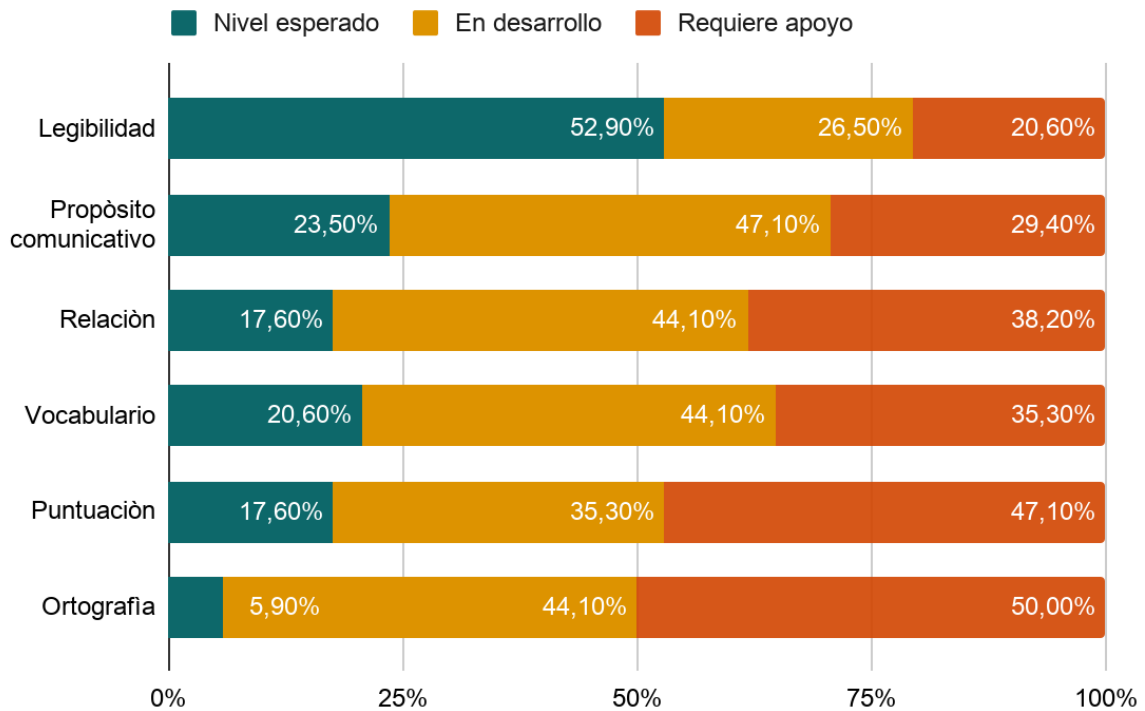
Además, emplean un vocabulario variado, así como reglas ortográficas y signos de puntuación acordes con lo esperado para su grado escolar. Aunque pueden presentarse errores u omisiones ocasionales, estos son mínimos y no afectan la comprensión ni la intención comunicativa del escrito.

En conjunto, estos resultados muestran que la mayoría de los alumnos aún no ha consolidado plenamente los componentes de escritura para su nivel educativo, ya que el 94 % se concentra en los niveles de *Requiere apoyo* y *En desarrollo*.

Para profundizar en dichos resultados, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los componentes de la escritura. Para cada componente se muestra el porcentaje de alumnos ubicado en los distintos niveles de desempeño, lo que permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad específicas que caracterizan el desarrollo de la producción escrita del grupo, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 3.

Resultado diagnóstico por cada componente de la escritura.



Los resultados muestran diferencias importantes entre los componentes evaluados de la producción escrita. El componente de *Ortografía* presentó el mayor porcentaje de alumnos en el nivel *Requiere apoyo*, con un 50 % del grupo, mientras que el 44.1 % se ubicó en el nivel *En desarrollo* y únicamente el 5.9 % alcanzó el nivel *Esperado*.

Estos datos evidencian que la ortografía constituye una de las principales áreas de oportunidad del grupo, ya que la gran mayoría de los estudiantes aún presenta dificultades para aplicar adecuadamente las convenciones ortográficas propias de su grado escolar, lo que puede afectar la claridad y calidad de sus producciones escritas.

De manera similar, el componente de *Puntuación* registró un 47 % de alumnos en el nivel *Requiere apoyo* y un 35.3 % en *En desarrollo*, lo que indica que más de cuatro quintas partes del grupo aún no dominan el uso adecuado de los signos de puntuación.

Esta situación sugiere que los estudiantes enfrentan dificultades para organizar sus ideas en el texto y establecer relaciones claras entre los enunciados, aspecto que puede dificultar la comprensión de los escritos por parte de los lectores.

Por su parte, el componente de *Relación de ideas* mostró un 38.2 % de alumnos en *Requiere apoyo* y un 44.1 % en *En desarrollo*. Estos resultados permiten inferir que una proporción considerable de estudiantes aún presenta dificultades para organizar y vincular sus ideas de manera lógica y coherente dentro de un texto.

Aunque una parte importante del grupo se encuentra en proceso de consolidar esta habilidad, todavía se requiere fortalecer la construcción de textos con una secuencia clara y un propósito comunicativo definido.

En contraste, el componente de *Legibilidad* presentó los resultados más favorables. Solo el 20.6 % de los alumnos se ubicó en el nivel *Requiere apoyo* y el 26.5 % en *En desarrollo*, mientras que el 52.9 % alcanzó el nivel *Esperado*. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes logra producir textos con una letra clara y comprensible para el lector. Por lo tanto, la legibilidad puede considerarse una fortaleza relativa del grupo, en comparación con los demás componentes evaluados.

En conjunto, estos resultados muestran que las principales necesidades de intervención se concentran en los aspectos normativos de la escritura, particularmente en la ortografía y la puntuación. Asimismo, revelan la importancia de fortalecer la organización y relación de ideas para favorecer la coherencia textual. En contraste, la legibilidad constituye el componente más consolidado, lo que sugiere que los estudiantes poseen una base favorable sobre la cual pueden desarrollarse otras habilidades relacionadas con la producción escrita.

En cuanto al componente de *Propósito comunicativo*, el 29.4 % de los estudiantes se ubicó en el nivel *Requiere apoyo*, mientras que el 47.1 % se encontró en el nivel *En desarrollo*. Estos resultados indican que una parte importante del grupo aún presenta dificultades para adecuar sus escritos a la intención comunicativa planteada, es decir, para expresar ideas de manera pertinente en función del propósito del texto.

No obstante, el elevado porcentaje de alumnos en el nivel *En desarrollo* sugiere que muchos estudiantes comienzan a reconocer y aplicar esta habilidad, aunque todavía muestran inconsistencias que limitan la claridad y efectividad de sus producciones escritas. En consecuencia, se requiere continuar fortaleciendo la capacidad de los alumnos para identificar el propósito de sus textos y comunicar sus ideas de manera coherente y acorde con la situación de escritura propuesta.

El diagnóstico realizado permitió identificar el nivel de desempeño de la escritura reproductiva y productiva de los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria José Tiberio Morán Aguilar. Para ello, se aplicaron instrumentos orientados a evaluar tanto la escritura reproductiva, en este caso, EMLE - TALE 2000 y el manual de exploración de habilidades básicas de la producción escrita.

Los resultados de la escritura reproductiva evidenciaron la presencia de disortografías en la totalidad de los estudiantes evaluados, siendo las *omisiones* y las *sustituciones* los más frecuentes.

Asimismo, se observó que las dificultades aumentan en actividades de dictado en comparación con las de copia, lo que sugiere una menor consolidación de las convenciones de la lengua escrita cuando los alumnos deben escribir sin un modelo visual de referencia.

En relación con la escritura productiva, la mayoría de los estudiantes se ubicó en los niveles de *Requiere apoyo* y *En desarrollo*, lo que indica que aún se encuentran en proceso de consolidar las habilidades necesarias para producir textos acordes con las expectativas de su grado escolar.

Las principales áreas de oportunidad se identificaron en los componentes de ortografía, puntuación y relación de ideas, mientras que la legibilidad constituyó el aspecto con mejores resultados.

En términos generales, el diagnóstico muestra que los alumnos poseen conocimientos iniciales sobre la producción escrita y logran comunicar algunas ideas por escrito; sin embargo, requieren fortalecer aspectos relacionados con la escritura convencional, la organización de las ideas y la construcción de textos coherentes y claros.

Estos hallazgos orientan la necesidad de implementar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo integral de la competencia escrita.

4.4 Diseño de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención fue diseñada usando como columna vertebral la Octalysis de Yu-kai Chou (2015), la cual plantea ocho impulsores motivacionales que favorecen la participación de los usuarios dentro de experiencias gamificadas. La propuesta se estructuró en dos sesiones didácticas, cada una vinculada con un impulsor principal de la gamificación y con una producción escrita específica. El propósito fue promover el interés por la escritura a través de estas experiencias, que permitieran fortalecer los componentes de la producción escrita.

La primera sesión se diseñó usando el impulsor de *Expresión creativa*, el cual busca que los participantes desarrollen libertad para producir un texto. Con el objetivo de realizar la reinvención de un texto narrativo, modificando personajes, escenarios, acontecimientos o desenlaces de una historia conocida. La segunda sesión se diseñó con base en el impulsor *Desarrollo y logro*, el cual se relaciona con la satisfacción que experimentan las personas al superar retos y alcanzar metas. En esta sesión, los estudiantes desarrollaron la producción de un texto epistolar (carta) mediante una serie de desafíos progresivos en un escape room, que les permitieron reconocer y aplicar las características propias de este tipo de texto.

4.5 Plan de intervención

Se diseñó un plan de intervención sustentado en la metodología de la gamificación, con el propósito de fortalecer la producción escrita de los estudiantes. La propuesta se estructuró en dos sesiones en las que se integraron diferentes impulsores motivacionales de la gamificación, orientados a favorecer la participación activa, el compromiso y el desarrollo de los componentes de la producción escrita. A continuación, se presenta el plan de intervención

Tabla 4

Plan de intervención

Sesión 1: Érase una vez mi propia Caperucita Roja

Gamificación de contenido

Impulsador: Expresión creativa

Propósito:

- Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita.
- Desarrollar la producción escrita de textos narrativos.

Procesos de Desarrollo y Aprendizaje:

- Reconoce relaciones causa-efecto.
- Desarrolla una historia con una secuencia causal de hechos derivados de un conflicto inicial que se soluciona al final.
- Planea, escribe, revisa, corrige y comparte textos narrativos

Recursos:

- Libro. Érase 21 veces Caperucita Roja.
- Proyector
- Hoja de trabajo

Inicio:

- Narrativa:

"Hoy se convertirán en autores y autoras. Las historias no están escritas en piedra; pueden cambiar. Su misión será crear una nueva versión de Caperucita Roja."

-
- Mostrar el índice del libro Érase 21 veces Caperucita Roja.
 - Realizar una votación para elegir las historias que serán leídas.
 - Leer en voz alta dos versiones alternativas de Caperucita Roja seleccionadas por el grupo.
 - Realizar preguntas durante y después de la lectura:
 - ¿Qué cambió respecto al cuento original?
 - ¿Qué personajes son diferentes?
 - ¿Cómo cambió el final?
 - ¿Qué consecuencias tuvieron esos cambios?
 - Promover el diálogo entre estudiantes para comparar las historias con la versión clásica.

Desarrollo: Producción escrita de un texto narrativo

- Explicar que cada alumno creará su propia versión de Caperucita Roja.
 - Proponer algunas posibilidades:
 - Cambiar personajes.
 - Modificar escenarios.
 - Alterar el conflicto.
 - Transformar el final.
 - Integrar otros elementos de interés
 - Acompañar individualmente a los estudiantes mediante preguntas orientadoras:
 - ¿Qué problema tendrá tu personaje?
 - ¿Qué ocurrirá después?
 - ¿Cómo terminará tu historia?
-

Cierre:

- Invitar a los estudiantes a compartir voluntariamente sus producciones escritas.
- Seleccionar dichos cuentos para leerlos en voz alta frente al grupo.
- Reconocer el trabajo realizado y cerrar la misión destacando que todos se convirtieron en autores capaces de crear nuevas historias.

Sesión 2: La carta del capitán

Gamificación de contenido

Impulsador: Desarrollo y logro

Propósito:

- Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita.
 - Desarrollar la producción escrita de textos epistolares.
-

Procesos de desarrollo y aprendizaje:

- Identifica características y funciones de las cartas y otros textos epistolares.
 - Lee y comenta cartas reales y/o literarias.
-

Recursos:

- Escape room
 - Proyector
 - Hoja de trabajo
-

Inicio

- Narrativa:

"Capitanes, una terrible tormenta ha destruido sus embarcaciones y han quedado atrapados en una isla desconocida. La única forma de pedir ayuda es redactando correctamente una carta que será enviada al rey."

- Proyectar la pantalla inicial del escape room y permitir que los alumnos observen los elementos presentes en la isla.
- Explicar que deberán encontrar pistas para descubrir la información necesaria para escribir una carta de auxilio.

Desarrollo:

Exploración y resolución del escape room:

- Los alumnos exploran los diferentes elementos interactivos del escape room
- Analizan las pistas obtenidas durante el escape room
- Mediante preguntas orientadoras, recuperar la información relevante:
 - ¿Qué ocurrió?
 - ¿Dónde nos encontramos?
 - ¿Qué día es?
 - ¿Qué problemas enfrentamos?
 - ¿Quién enviará la carta?
 - ¿Quién recibirá la carta?
 - ¿Qué necesitamos redactar en la carta y por qué?

-
- Registrar colectivamente los datos obtenidos durante la exploración.

Construcción de la carta

- Identificar los elementos de una carta a partir de las pistas encontradas:
 - Lugar y fecha.
 - Destinatario.
 - Saludo.
 - Cuerpo del mensaje.
 - Despedida.
 - Remitente.
- Solicitar que cada estudiante redacte su propia carta utilizando la información obtenida durante el escape room.

Cierre

- Finalizar la misión indicando que el rey ha recibido las cartas y dar seguimiento al escape room, para su resolución
 - Recuperar las producciones escritas de los alumnos.
 - Realizar una reflexión grupal sobre los aprendizajes obtenidos:
 - ¿Para qué sirven las cartas?
 - ¿Qué elementos no pueden faltar en una carta?
 - ¿Cómo ayudaron las pistas a escribir el texto?
 - Resolver el desafío final del escape room, identificando los elementos que conforman una carta.
 - Entregar simbólicamente el "tesoro" encontrado como recompensa por completar la misión.
-

4.6 Implementación de la intervención

Sesión 1: Érase una vez mi propia Caperucita Roja

Alumnos participantes: 18

Propósito: Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita.

Desarrollar la producción escrita de textos narrativos

Procesos de desarrollo y aprendizaje:

- Reconoce relaciones causa-efecto
- Desarrolla una historia con una secuencia causal de hechos derivados de un conflicto inicial que se soluciona al final.
- Planea, escribe, revisa, corrige y comparte textos narrativos

Gamificación de Contenido

Impulsor: Expresión creativa

Experiencia concreta

Se pidió a los alumnos que se dirigieran a la sala visual de la institución debido a que el salón de clases no cuenta con proyector, por lo que dicho espacio resultaba necesario para poder proyectar el cuento y las ilustraciones que acompañarán la sesión.

Además, el cambio de entorno buscaba generar un ambiente de inmersión a través de las imágenes en la narrativa que se trabajaría durante la actividad. Mientras el proyector era encendido, se presentó la narrativa construida para introducir la sesión.

A continuación, se presenta el extracto de los diálogos recuperados durante la sesión. Para su lectura, se adopta la nomenclatura *MF* para hacer referencia al Maestro en Formación (investigador), y la nomenclatura *A* acompañada de un número secuencial (*A1*, *A2*, *A3*) para identificar de manera individualizada a los alumnos del grupo. Cuando la respuesta emergió de forma colectiva o unísona por parte del grupo, se empleó el código *A*

MF: Ya estamos todos, ¿verdad? Bueno, hoy se convierten en autores niños, El cuento clásico de Caperucita Roja, ¿Quién no lo ha escuchado alguna vez?, pero existen otros escritores que tomaron el cuento de Caperucita Roja y decidieron cambiarlo. Algunos hicieron que el lobo no fuera tan malo, otros hicieron a Caperucita, una villana, e incluso hay historias donde todo ocurre de una forma completamente diferente. Las historias no están escritas en piedras, las historias pueden cambiar.

Y ahora les toca a ustedes. Han sido llamados a colocar su propia versión, se convertirán en autores de un gran cuento. Cada uno de ustedes será un autor o autora que va a crear su propia versión de Caperucita Roja. Pueden cambiar lo que quieran: ¿y si el lobo es bueno?, ¿y si Caperucita vive en la ciudad?, ¿y si la abuela tiene un secreto? La creatividad está en sus manos.

En un inicio, los alumnos aún se mostraban inquietos; algunos conversaban entre ellos, otros observaban el espacio con curiosidad y varios cambiaban constantemente de lugar en sus asientos. Sin embargo, en el momento en que comenzaron a proyectarse las ilustraciones del cuento, la dinámica del grupo cambió gradualmente.

Las conversaciones y susurros disminuyeron, las miradas se dirigieron hacia la pantalla y varios alumnos comenzaron a reaccionar visualmente ante las imágenes. Posteriormente, me fui al índice de la obra “Érase 21 veces Caperucita Roja.

MF: Observen los títulos y me van a decir qué título les gusta más para que podamos leer entre todos. La primera dice, Caperucita Roja de Charles Perrault. Esa no la vamos a leer porque es la clásica, es la que ustedes conocen esa es la historia que ya todos conocemos, pero miren, está esta otra historia que se llama Un Cupido Glotón,

Está el tercero que dice, Cuenta Conmigo. La cuarta historia es, ¿A quién se comerán? La quinta historia, Mira a los ojos. La sexta historia, Las Gemelas Caperucitas, La octava, La vida en el circo es un fastidio. La séptima, Candelita. La novena, En el vientre del lobo. Son once historias las que tengo aquí. ¿Cuál es el título que más les gustó? El del Cupido Glotón

A: Las gemelas Caperucita.

MF: ¿Las gemelas Caperucita? A ver, ¿Quién vota por las Gemelas Caperucita? Alza la mano. Uno, dos, tres, cuatro, cinco.

Aunque la mayoría de los alumnos solicitaban la obra *Las gemelas Caperucita*, un número considerable de estudiantes también manifestaba con entusiasmo su interés por escuchar la historia *Ojo con Caperucita*.

Esta situación evidencia que ambas narraciones despertaban el interés del grupo y generaban expectativas positivas hacia las actividades.

MF: El de Ojo con Caperucita. Vamos a leer las dos si nos da tiempo. Primero vamos a leer la de Las gemelas Caperucitas, que es la historia ¿Número? Seis, debe estar por aquí.

A1: Ya se pasó.

MF: ¿Qué, ya me pasé?

A1: Sí, ya se pasó.

MF: Está más arriba, ¿verdad? Seis, ahí está: *Las gemelas Caperucitas*. Estas historias son completamente nuevas, aunque utilizan a los mismos personajes que ustedes conocen de *La Caperucita Roja*. Las ilustraciones y la historia son de una autora llamada Tomoko Iwama, quien es de Japón.

A2: ¿Es de Japón?

MF: Sí, es de Japón. Las ilustraciones que observamos nos dicen un poquito sobre la autora, es decir, sobre quien escribió la historia. A las hermanas gemelas, Mami-chan y Kumi-chan, les vamos a llamar Caperucita 1 y Caperucita 2. Érase una vez, dos gemelas que les encantaban los libros de cuentos. Un día tomaron prestado de la biblioteca uno con ilustraciones. El libro se llama *Caperucita Roja*...

(El maestro en formación continúa con la lectura de la historia).

A medida que avanzaba la narración, los alumnos comenzaron a notar detalles que rompían con lo que ya conocían: el final no era el esperado, había más personajes, los escenarios parecían diferentes, etc. Al finalizar la lectura.

Los alumnos pedían con intriga escuchar otra historia diferente, no sin antes preguntar sobre la historia leída.

A medida que avanzaba la narración, los alumnos comenzaron a identificar elementos que rompían con la versión tradicional del cuento: el desenlace era diferente, aparecían más personajes y los escenarios presentaban variaciones respecto a la historia que conocían. Al concluir la lectura, los estudiantes manifestaron interés por escuchar otra narración, aunque antes realizaron algunas preguntas sobre la historia leída.

MF: A ver, ¿de qué trató?

A1: Se querían ir a un cuento de Caperucita Roja que les leyó su mamá.

A2: No, querían hacer un cuento de Caperucita Roja.

MF: ¿Cómo? ¿Quisieron hacer el cuento o leyeron el cuento?

A1: Leyeron.

MF: ¿Quién lo leyó?

A1: Su mamá y su papá.

A3: Y una vez que leyeron el cuento de Caperucita Roja, los niños se ilusionaron.

A4: Les encantó la historia e hicieron un teatro.

MF: Vamos a leer otra historia, ¿va?

A: ¡La once!

A2: La once, la once.

MF: ¿La once? Creo que es esta.

A2: ¿Es como de terror?

A5: Sí, se ve.

A1: ¿En el vientre del lobo?

A: En el vientre del lobo.

MF: Esta historia fue hecha por una autora llamada Maki Ino.

A4: ¿Es de terror? Mira los dibujos.

MF: Antes de leer, la autora nos dice: "No me gustan las grandes ciudades. Cultivo cada día semillas de libros ilustrados que encuentro en lugares con tierra y verdor, con montañas y caminos. He publicado libros en distintas editoriales y otros de manera independiente. También publico cada año libros ilustrados como obsequio para los niños". Ya que conocemos a la autora, vamos a ver la historia. ¿De qué creen que se tratará?

A3: Es como de terror

MF: Hoy es el día más frío del invierno. Y esta niña, a la que le sienta tan bien su caperuza roja, es evidentemente Caperucita, una niña vivaracha y lista. Ahí está nuestra Caperucita, que es muy vivaracha.

Un día, su madre le pidió que fuera a visitar a su abuela enferma, quien vivía en un pueblo...

(El maestro en formación continúa con la lectura de la segunda historia).

Al terminar las lecturas, el aula se llenó de voces. No fue una conversación dirigida únicamente por el docente, sino un intercambio entre alumnos sobre las historias leídas. Tras recuperar la atención, se pidió a los alumnos que a la historia original, pensaran en cómo cambiar los personajes, modificar el lugar, alterar el final, etc. Así como lo habían sido las historias anteriores.

A2: Son muchas historias que gustan a los personajes de Caperucita y Lobo.

MF: Son, ¿cuántas historias crees que son?

A2: Veinti... Uno., hay veintiún historias.

MF: Veintiún historias diferentes de contar Caperucita Roja. Hay uno donde los dos se enamoran, o sea, el lobo y la caperucita. Hay una historia donde el lobo es la abuela. O sea, una abuela loba. Etcétera, etcétera. Ahora, al igual que los autores, ustedes, autores, pueden hacer su propia historia. Le tienen que cambiar algo. Pueden usar los mismos personajes, pero su historia va a ser suya. Y eso la van a escribir en la hoja que te entregué.

Cada estudiante eligió su propio camino narrativo. Por ejemplo: un alumno trasladó la historia al contexto de la ciudad paleta, una ciudad ficticia del universo de Pokémon, otro alumno adopta una caperucita si estuviera en el videojuego de Five Nights at Freddy 's (FNAF).

Se les entregó una hoja de trabajo para que los alumnos realizarán su producto, y se pidió a los alumnos que la historia que habían pensado, tendrán que plasmarlo a través de un cuento.

Cuando llegó el momento de redactar, cada alumno comenzó a dar vida a su versión, estructurando su narrativa con un inicio, desarrollo y cierre. Mientras tanto, pasaba entre los lugares, y me detenía a hacer preguntas, ofrecer orientaciones y acompañar los procesos individuales.

No buscaba que todos escribieran igual, sino que cada texto refleje una idea propia, una interpretación única, alejándose de la simple repetición del cuento clásico, fue complejo porque había momentos en los que varios alumnos me pedían ayuda a la vez.

El cierre de la sesión fue un espacio para compartir. Algunos cuentos fueron leídos en voz alta frente al grupo, y el resto del salón escuchó con atención. Las reacciones no se hicieron esperar.

MF: ¿Tomamos una al azar o alguien quiere que lea su historia?

A1: No, la mía no.

A4: ¡La mía, profe, acá!

A: La mía

A2: La de mi amiga, profe, ándale.

MF: Muchos de ustedes quieren que lea su historia. Mejor vamos a elegir una al azar.

A5: ¿A quién eligió?

MF: *Caperucita princesa y el lobo cucú.*

A6: ¡Es la mía! (Ríe).

MF: Había una vez la Caperucita Princesa que estaba con su mamá...

(El maestro en formación continúa con la lectura de diversas historias escritas por los alumnos frente al grupo).

Observación reflexiva:

Al tomar distancia de la experiencia, se observa que el cambio de espacio (sala visual) sí tuvo un efecto en la disposición del grupo. Aunque al inicio los alumnos estaban inquietos y dispersos, la proyección de las ilustraciones funcionó como un punto de anclaje que gradualmente centró su atención. Esto sugiere que el componente visual e inmersivo fue clave para generar condiciones de escucha y participación, aunque no logró captar el interés de forma inmediata.

La narrativa introductoria donde se posicionó a los alumnos como “autores” parece haber sido un enganche en la actividad, ya que más adelante se evidenció en su disposición a crear versiones propias. Sin embargo, no es del todo claro si todos comprendieron desde el inicio el propósito de la actividad ,pues puede ser también que lo fueron construyendo conforme avanzó la sesión y fueron viendo los ejemplos.

Durante la exploración del índice y la votación de historias, se generó participación activa y toma de decisiones colectiva. Este momento funcionó como un punto de entrada accesible, aunque también mostró que algunos alumnos tenían mayor iniciativa que otros. La lectura en voz alta permitió identificar que los estudiantes reconocían diferencias con la historia clásica (cambios en personajes, finales y escenarios), lo cual conecta con el aprendizaje esperado sobre relaciones causales. Aquí la decisión fue leer en voz alta para todos, en vez de dejar que los alumnos leyeran para todos, debido a que algunos alumnos leen o hablan demasiado bajo.

El diálogo posterior a las lecturas fue especialmente rico: los alumnos no solo responden al docente, sino que interactúan entre ellos. Esto indica que la actividad favoreció un espacio más horizontal de intercambio. Aun así, algunas intervenciones se centraron más en recordar la historia, que en analizar cómo y por qué cambiaban, podría haber hecho más preguntas después de la historia para analizar este efecto.

En la fase de escritura, se observa un alto nivel de implicación creativa. Los alumnos lograron apropiarse de la consigna y trasladar la historia a contextos diversos (como videojuegos o mundos ficticios), lo que evidencia comprensión de la idea de transformación narrativa. No obstante, también aparecieron dificultades: varios estudiantes demandaban apoyo simultáneamente, lo que hizo complejo el acompañamiento individual y sugiere que algunos necesitan de ayuda para estructurar su texto. Me di cuenta de ello cuando al acercarme, los alumnos podrían decirme su idea de la historia y el universo que estaban construyendo, pero se les dificulta cómo empezar esta construcción a través de la escritura.

El cierre con la socialización de cuentos generó que el alumno quisiera que los demás vieran su trabajo. Muchos alumnos querían participar, lo que indica un sentido de logro. Sin embargo, no todos tuvieron la oportunidad de compartir debido a la falta de tiempo.

Conceptualización abstracta:

En el enfoque de gamificación de contenido, Kapp (2012) plantea que la narrativa, los personajes, los retos y la estética del material pueden convertirse en recursos para presentar el conocimiento de forma atractiva.

Por ello, la lectura de versiones alternativas de Caperucita Roja funciona como una experiencia en la que el contenido mismo fue reorganizando en una experiencia gamificada de contenido.

Cuando se les planteó a los alumnos la idea de que las historias podían transformarse, cambiar y reinventarse, es que incorporamos así elementos propios de la gamificación como la narrativa, el rol y la identidad del participante Kapp, (2012).

Así como Flower (1981) entienden la escritura como una actividad cognitiva compleja en la que el escritor organiza, traduce y revisa ideas mientras produce el texto. Tal como lo propone la autora Iwama (2013), quien se caracteriza por desarmar las estructuras de las narraciones clásicas infantiles para ofrecer perspectivas múltiples y personajes con roles invertidos

Se mencionó que existían autores que habían modificado el cuento original: algunos hacían que el lobo no fuera malo, otros convertían a Caperucita en villana o alteraban completamente los escenarios y el desenlace. A partir de ello, se invitó a los alumnos a imaginar su propia versión de la historia, haciéndoles saber que podían modificar personajes, lugares, conflictos o finales según su creatividad, lo cual se relaciona con el núcleo motivacional de la expresión creativa, el impulsador 1 propuesto en el modelo Octalysis (Chou, 2015).

A medida que avanzaba la narración, los alumnos comenzaron a notar detalles que rompían con la historia tradicional que conocían: el final no era el esperado, aparecían más personajes y los escenarios se sentían distintos a los del cuento clásico. Esto generó expresiones de sorpresa, comentarios espontáneos y preguntas relacionadas con la trama, reforzando el compromiso cognitivo a través de la exploración narrativa

Al escribir, el proceso de inventar personajes, escenarios y finales favorece a la producción de textos con un fin expresivo. Además, tener esta estructura con un cuento original existente, como lo menciona el autor Barthes, facilita el crear una producción narrativa.

La escritura es siempre una reescritura, un diálogo con los textos que nos precedieron. Escribir no es crear de la nada, sino transformar lo ya existente. (Barthes, 1984)

Desde la perspectiva de Bereiter (1992), escribir implica transformar el conocimiento, pues el escritor reorganiza lo que sabe para construir un nuevo discurso. Objeto que los alumnos tendrían dificultad al requerir de ayuda del maestro para organizar las ideas y transformarlas en el texto.

Conforme las historias eran narradas, el resto del grupo escuchaba atentamente y reaccionaba con risas, comentarios y sorpresa ante las distintas versiones creadas por sus compañeros.

Algunas historias transformaban completamente a los personajes originales, mientras que otras mantenían ciertos elementos clásicos combinados con ideas nuevas y creativas.

Este momento permitió que los alumnos reconocieran que una misma historia podría contarse de muchas maneras distintas y que ellos también podían convertirse en autores capaces de reinventar los relatos que conocen, consolidando así el propósito de expresión creativa como motor de la experiencia de aprendizaje (Chou, 2015).

Sesión 2: La carta del capitán

Alumnos asistentes: 18

Propósito:

- Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita.
- Desarrollar la producción escrita de textos epistolares

Procesos de desarrollo y aprendizaje:

- Identifica características y funciones de las cartas como textos epistolares
- Lee y comenta cartas reales y/o literarias.

Gamificación de Contenido

Impulsador: Desarrollo y logro

Se pidió a los alumnos que se dirigieran a la sala visual de la institución debido a que el salón de clases no cuenta con proyector, por lo que dicho espacio resultaba necesario para poder proyectar el escape room diseñado para la sesión. Además, el cambio de entorno buscaba generar un ambiente de inmersión a través de las imágenes en la narrativa que se trabajaría durante la actividad. Mientras el proyector era encendido, se presentó la narrativa construida para introducir la sesión.

En esta sesión los alumnos asumieron el papel de capitanes de embarcaciones que habían quedado varadas en una isla. Los estudiantes recibieron la misión de encontrar diferentes pistas distribuidas por el escape room para elaborar correctamente su carta.

Experiencia concreta

MF: Atención, capitanes. Una terrible tormenta sorprendió a sus embarcaciones mientras navegaban por el océano. Las enormes olas y los fuertes vientos los obligaron a desembarcar de emergencia en una isla desconocida. Desde entonces han permanecido atrapados. La tormenta dañó todos los equipos de comunicación. La única forma de salir es enviando una carta de auxilio correctamente escrita. Niños, capitanes, ¿ustedes qué son?.

A: ¡Los capitanes!

MF: ¿Qué ven en esa isla?

A1: Un barco

A2: Una isla y hay un mapa también.

MF: Podemos dar clic en los objetos. ¿Qué quieren revisar primero?

A: El mapa.

MF: Observen el mapa. ¿Qué islas hay?

A2: La isla Gyogin, la isla de los Vientos, Arabasta

A3: La isla en el Cielo, Dressrosa, Wano y la isla del Principio y el Fin.

MF: Muy bien.

A2: Regresemos al barco.

MF: ¿Qué revisamos, el barril o el calendario?

A4: El barril.

MF: El barril está vacío. No hay comida. Ahora revisemos el calendario.

A1: Hoy es 12 de junio de 1986.

MF: Correcto. Ya sabemos la fecha. Apareció una botella en el océano. ¿Quién me lee el mensaje?

A2: "11 de junio de 1986. Capitán, favor de enviar una carta en una botella. Mencione qué ocurrió, dónde se encuentran, si existen problemas en la isla y cómo puedo ayudar. Coloque remitente, lugar, fecha y destinatario. Atentamente, Rey Gael García Jonguitud."

Cada respuesta que los alumnos comunicaban es el resultado directo de la exploración digital a las mecánicas del escape room interactivo. La proyección visual funcionó como un tablero de juego donde los alumnos, asumiendo orgánicamente su rol de capitanes, recorriendo el escenario digital en busca de pistas para la construcción de la carta. Así, la revelación del calendario o el vaciado del barril constituyeron consecuencias del software que forzaron al grupo a registrar y organizar datos que le será útil para la construcción del texto epistolar.

MF: ¿Qué nos pide el rey?

A5: Enviar una carta con toda esa información.

MF: Exacto. Hay que escribir qué ocurrió, dónde estamos, qué problemas tenemos y pedir ayuda. ¿Qué ocurrió?

A1: Nuestro barco se hundió por una tormenta.

MF: ¿Qué problemas tenemos?

A2: No tenemos comida, ni agua, ni barco.

A6: Entonces le pediremos al rey comida, agua y un barco nuevo.

MF: También hay que escribir el remitente y el destinatario. Pero antes vamos por más pistas en la isla.

A3: ¿Qué dice la nota?

A4: Dice que desembarcó en la isla Wano, al sur de Dressrosa.

MF: Miren el mapa. Esta isla es Wano. Ahora vamos por el diario.

A5: El diario dice que está buscando un tesoro.

MF: Observen la cruz en el mapa del diario. ¿En qué isla estamos?

A: En la isla del Principio y el Fin.

MF: Correcto. Ahora regresemos a escribir la carta.

MF: Escriban la fecha de la carta.

A6: Es la del calendario.

MF: ¿Y el destinatario?

A1: Rey Gael. ¿Qué le decimos?

A3: Sufrimos una tormenta, el barco se hundió. Estamos en la isla del Principio y el Fin. Tenemos mucha hambre y sed. Favor de enviarnos comida, agua y un barco.

MF: Coloquen ese mensaje en la carta. Recuerden colocar un saludo antes. También hay que dejar saber al rey dónde está el tesoro.

A: En la isla de los vientos.

MF: Y por último, ¿cómo sabrá el capitán quien envió la carta?.

A3: Con nuestro nombre

MF: Coloquen su nombre de capitán, Atentamente, Capitán ..., este es el remitente

MF: Muy bien. Como rey, apruebo la carta. ¡El barco viene por ustedes! Ahora el barco se acerca a la isla de los Vientos. Para desembarcar, deben decir: ¿qué elementos debe tener una buena carta?

A5: Fecha, Destinatario,

A4: Qué ocurrió, dónde estamos, problemas, qué necesitamos,

A6: Remitente, lugar y lugar del tesoro.

MF: Excelente, capitanes. Vamos por el tesoro

Observación reflexiva

La sesión muestra un diseño basado en la gamificación y el escape room, donde la inmersión en la narrativa de los "capitanes atrapados" y las referencias a la cultura "pirata" funcionaron como un motor inmediato para el enganche y la motivación del grupo.

La distancia de la acción para observar lo sucedido, destaca cómo los alumnos asumieron su rol de manera orgánica, logrando deducir la estructura de una carta no como una producción memorística, sino como una herramienta de comunicación vital para resolver una problemática.

A través de preguntas guía y la exploración de pistas en la isla, orientó la recopilación de datos como el lugar, fecha, necesidades, problemática, destinatario y remitente asegurando que el grupo tuviera insumos claros y suficientes antes de escribir.

Sin embargo, al analizar detenidamente la dinámica, surge un área de oportunidad respecto a la transición entre la construcción colectiva y la producción individual. Si bien el diálogo fluyó de manera estructurada y participativa, al final se solicitan las cartas individuales, lo que abre la interrogante de si el ritmo de la dinámica otorgó para que cada alumno procesara, asimilara y redactara su propio texto con autonomía, o si algunos se limitaron a replicar lo dictado comunitariamente.

Esta experiencia invita a plantearse preguntas clave para la evolución de la práctica docente. Al revisar los productos físicos entregados, ¿se percibe una apropiación real de la producción escrita en cada alumno? También es importante mencionar el desafío que radica en mantener este nivel de motivación en un aula gamificada, pero asegurando mecanismos que permitan monitorear el progreso de la escritura individual.

Conceptualización abstracta

En primer lugar, la sesión se consolida como un ejercicio de gamificación del contenido. De acuerdo con Kapp (2012), este enfoque no se limita a añadir elementos superficiales de juego a un entorno educativo, sino que altera la estructura misma del contenido para hacerlo interactivo y narrativo; así en este caso, la estructura formal de la carta dejó de ser un objeto inerte para transformarse en el código de supervivencia dentro de una narrativa.

El éxito de esta inmersión encuentra su base en el diseño de la gamificación de contenido, entre sus dinámicas. Para Werbach y Hunter (2012), los ambientes gamificados se estructuran a partir de tres niveles interconectados: las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Dentro de estas dinámicas, la narrativa ocupa el lugar central, ya que funciona como la historia coherente y continua que da sentido a la experiencia del jugador, conectando las distintas acciones realizadas dentro del ambiente gamificado.

En la sesión observada, fue precisamente este hilo conductor de la tripulación náufraga el que articuló cada decisión. Transformando la recolección de pistas dentro del Escape room en hitos significativos dentro de un relato vivo que justificaba el esfuerzo de los alumnos.

Esta inmersión fue potenciada por mecánicas propias del Escape room, pues en ella se definía la forma en que los alumnos interactuaban con el sistema gamificado, al poder decidir sobre las acciones a realizar dentro del Escape room.

Flower y Hayes (1981), postulan de manera recursiva: la planificación, la textualización y la revisión. Durante la sesión, la planificación ocurrió de forma interactiva cuando el docente y los alumnos exploraron la isla recopilando pistas y organizando los datos del calendario y el mapa, en otras palabras, la planificación fue precisamente el saber el propósito de la carta a realizar, de las partes de la carta como fecha, lugar, destinatario, remitente y cuerpo, según se iban descubriendo.

La textualización tuvo lugar cuando los estudiantes trasladaron ese conocimiento recuperado oralmente hacia la estructura formal del papel.

Finalmente, la revisión se activó de forma colectiva cuando el docente, asumiendo el rol del rey, validó si la carta cumplía con los requisitos indispensables para ser enviada. Dicho esto, un autor, en este caso, los capitanes autores de la carta, son conscientes de tomar decisiones textuales para alcanzar un objetivo real, que en esta narrativa consistía en lograr el desembarco seguro y la obtención del tesoro.

La evaluación de la producción escrita de los textos epistolares entregados por los alumnos implica valorar los componentes de la escritura. Estos componentes esenciales de la escritura contemplan la legibilidad, el propósito comunicativo, la relación o cohesión entre ideas, la riqueza del vocabulario, la puntuación y la ortografía. Cabe destacar que cada uno de estos componentes de la escritura, fundamentales para determinar el impacto real de la metodología gamificada se analizará con profundidad en el capítulo de resultados y análisis del presente estudio.

4.6 Resultados de las intervenciones

Para la recolección de los datos de los resultados se empleó la rúbrica de Habilidades Básicas de Escritura propuesta por la SEP, misma que fue utilizada durante la fase diagnóstica. Esto permitió establecer una comparación entre el desempeño inicial y los productos elaborados durante la intervención.

La rúbrica evalúa seis componentes fundamentales de la escritura: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre ideas, vocabulario, puntuación y ortografía. Cada producción escrita fue valorada considerando estos indicadores, con el fin de identificar avances en la calidad de los textos elaborados por los estudiantes.

4.7 Análisis de los resultados

Sesión 1: Érase una vez mi propia caperucita roja

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las sesiones de intervención. Los resultados de cada sesión se comparan con los obtenidos en el diagnóstico inicial, con la finalidad de identificar avances, dificultades y cambios en el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención.

Finalmente, se presenta un análisis global que permite visualizar el progreso alcanzado a lo largo de las distintas sesiones y valorar el impacto de la propuesta en el fortalecimiento de la producción escrita.

En la siguiente gráfica se presentan los resultados obtenidos en la sesión, organizados en los niveles Se requiere apoyo, En desarrollo y Nivel esperado, comparándolos con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

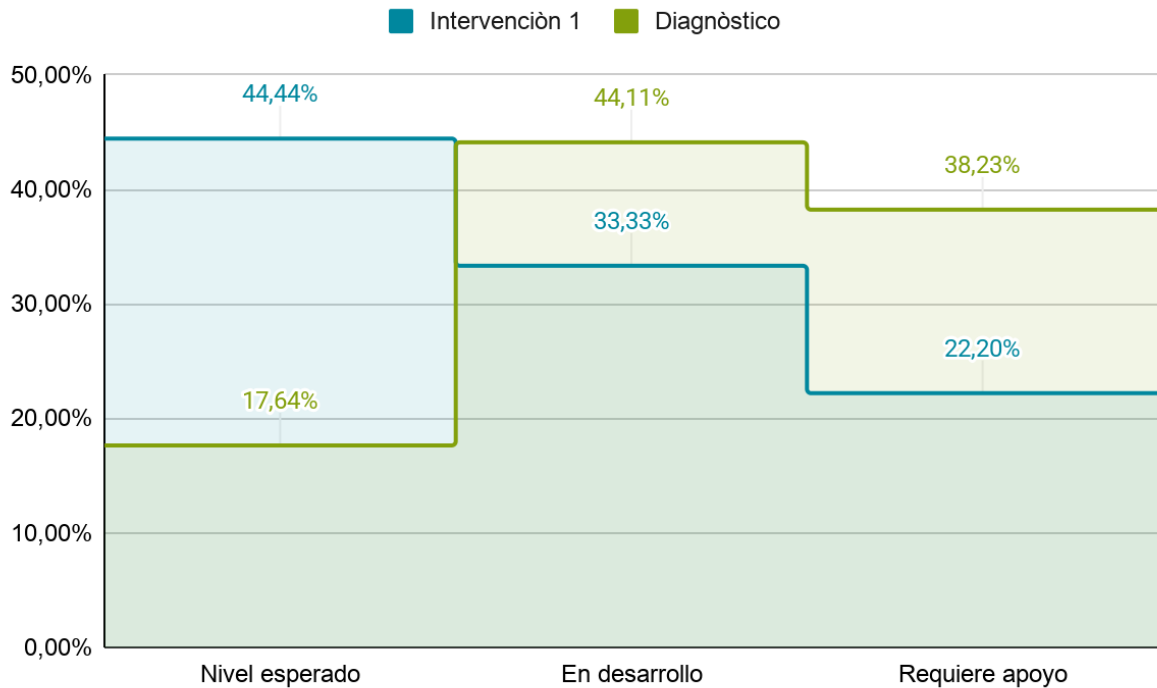
Esta comparación permite identificar los cambios observados en el desempeño de los estudiantes respecto a los componentes evaluados de la escritura.

Es importante señalar que la línea correspondiente al diagnóstico representa un promedio de los resultados obtenidos en dos producciones escritas aplicadas durante la fase diagnóstica.

Por ello, los valores mostrados constituyen una medida promedio del nivel de desempeño inicial de los alumnos, utilizada como referencia para contrastar los resultados alcanzados durante la intervención.

Figura 4

Contraste entre la fase de diagnóstico y los resultados de la sesión 1.



Los resultados obtenidos en la primera intervención muestran cambios favorables en comparación con el diagnóstico inicial. Se observa que el 44% de los estudiantes alcanzó el nivel esperado, porcentaje que representa un incremento significativo respecto al 17.64% registrado en el diagnóstico. Aunque esta cifra aún no corresponde a la mayoría del grupo, evidencia que un mayor número de alumnos logró desarrollar los componentes evaluados de la escritura hasta alcanzar los criterios establecidos para este nivel de desempeño.

Por otra parte, el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel En desarrollo fue de 33.33%, mientras que en el diagnóstico este nivel concentraba al 44.11% de los alumnos.

Esta disminución puede interpretarse como un desplazamiento positivo de parte de los estudiantes hacia el nivel esperado, lo que sugiere avances en sus habilidades de producción escrita después de la implementación de la primera sesión.

Asimismo, el nivel Se requiere apoyo presentó una reducción importante, pasando de 38.23% en el diagnóstico a 22% en la intervención. Este dato resulta particular, ya que indica que un par de estudiantes que inicialmente mostraban mayores dificultades lograron mejorar su desempeño hasta ubicarse en categorías superiores. La disminución de este porcentaje constituye un indicador favorable, pues refleja una reducción en la cantidad de alumnos que requieren acompañamiento intensivo para desarrollar los componentes básicos de la escritura.

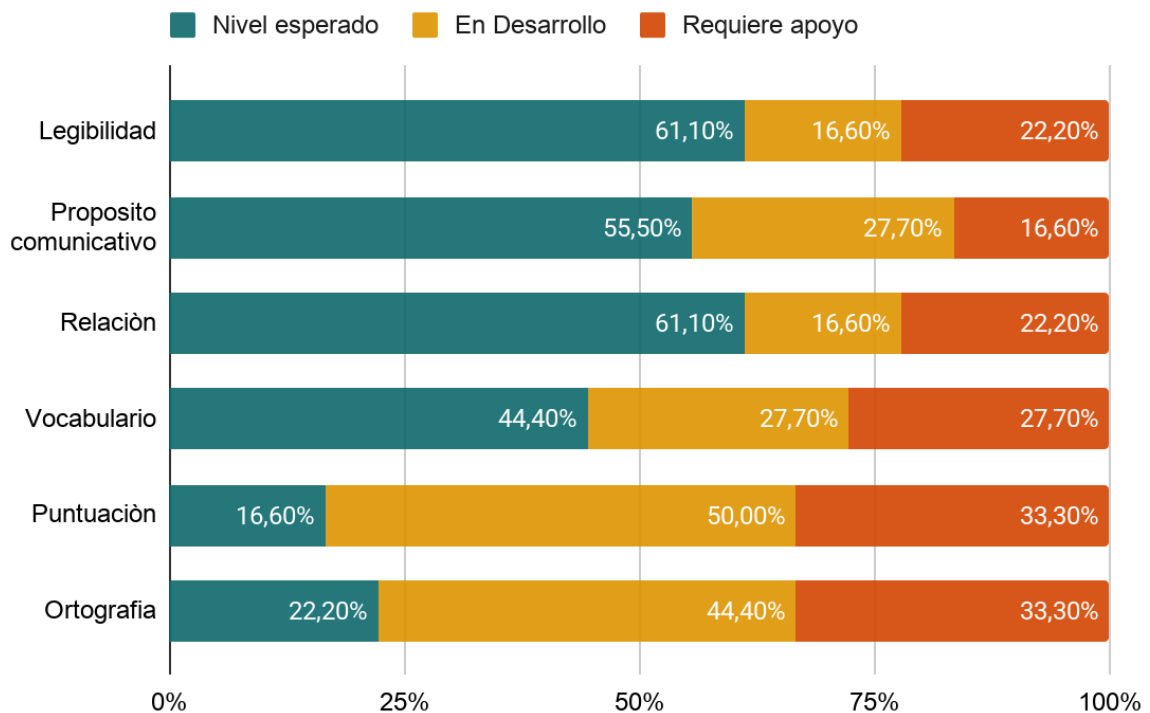
En conjunto, los resultados sugieren una tendencia positiva en el desempeño del grupo. Se observa un incremento en la proporción de estudiantes que alcanzan el nivel esperado y una disminución tanto de aquellos que se encontraban en desarrollo como de quienes requerían apoyo. Lo anterior permite inferir que la intervención generó condiciones favorables para fortalecer la producción escrita, particularmente al promover la participación activa de los alumnos mediante la gamificación de contenido hacia la construcción de textos.

Sin embargo, también es importante reconocer que más de la mitad del grupo aún se concentra entre los niveles en desarrollo y requiere apoyo, lo que evidencia que persisten áreas de oportunidad en algunos componentes de la escritura. Por ello, resulta necesario analizar de manera específica el comportamiento de cada uno de los indicadores evaluados, con el fin de identificar cuáles presentaron mayores avances y cuáles continúan representando desafíos para los estudiantes.

En la siguiente gráfica se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los componentes de la escritura evaluados mediante la rúbrica de Habilidades Básicas de Escritura de la SEP: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre ideas, vocabulario, puntuación y ortografía.

Figura 5

Resultados por componente de escritura de la sesión 1



El análisis comparativo entre la fase de diagnóstico y la primera intervención revela una evolución en los componentes de la producción escrita de los estudiantes.

Como se puede observar en la gráfica, al contrastar ambos momentos, se hace evidente que los componentes de legibilidad, relación y propósito comunicativo fueron los que registraron las transformaciones más favorables.

El propósito comunicativo se consolidó como uno de los avances más significativos, logrando que el nivel esperado se duplicara al pasar del 23.50% al 55.50%, mientras que la franja de alumnos que requiere apoyo se contrajo casi a la mitad, reduciéndose del 29.40% al 16.60%.

Este comportamiento demuestra que la estrategia facilitó que los alumnos internalizaran con mayor claridad la intencionalidad de sus escritos.

En esta misma línea de desarrollo positivo, el componente de relación, que evalúa la cohesión y el uso de conectores, experimentó una reconfiguración notable. El nivel esperado en esta componente se disparó del 17.60% al 61.10%, un incremento sustancial que se explica por el vaciamiento de los niveles inferiores, donde el nivel de *Requiere apoyo* disminuyó del 38.20% al 22.20% y el nivel en desarrollo bajó del 44.10% al 16.60%.

Este fenómeno indica que un grueso importante de estudiantes que se encontraban estancados en procesos iniciales logró dar un salto hacia una estructuración de relación de ideas. Por su parte, la legibilidad también mostró un avance favorable al ascender el nivel esperado del 52.90% al 61.10%, aunque manifestó un comportamiento particular al registrar un ligero incremento en la categoría de *Requiere apoyo*, la cual pasó del 20.60% al 22.20%.

Esto sugiere que, si bien la mayoría consolidó un formato gráfico claro, persiste un pequeño grupo focalizado con dificultades asociadas a la mecanización de la escritura que aún demanda atención y apoyo. Así mismo, el vocabulario mostró una progresión moderada pero sostenida, duplicando su nivel esperado del 20.60% al 44.40%.

Sin embargo, el verdadero desafío de esta etapa se concentró en los siguientes componentes, los cuales demostraron una resistencia mayor al cambio e incluso manifestaron retrocesos.

La puntuación fue el único componente que registró un estancamiento con tendencia a la baja en su nivel superior, disminuyendo levemente en el nivel esperado del 17.60% medido en el diagnóstico, al 16.60%, al tiempo que el nivel en desarrollo aumentó significativamente del 35.30% al 50.00%.

Lejos de interpretarse como un retroceso real, este fenómeno suele responder a una transición; al intentar producir textos más complejos e interconectados, los alumnos se vieron en la necesidad de usar más signos de puntuación, incrementando el error por experimentación y desplazándose de la omisión total hacia un uso intermedio.

Finalmente, la ortografía se mantuvo como el área de menor incremento, permaneciendo idéntico el porcentaje de alumnos en desarrollo con un 44.10%. No obstante, el nivel de Requiere apoyo se contrajo notablemente del 50.00% al 33.30%, impulsando un aumento en el nivel esperado que subió del 15.90% al 22.20%.

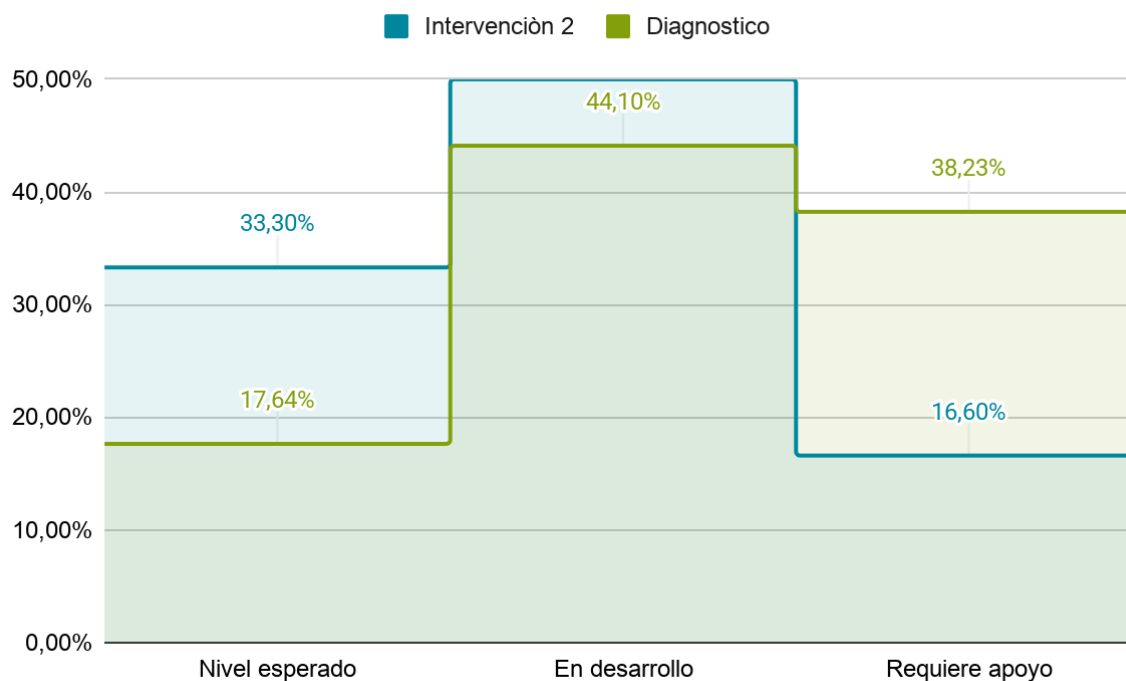
En conclusión, los resultados de la primera sesión confirman que la propuesta fue eficaz para potenciar los componentes de la escritura, áreas donde la legibilidad, la relación y el propósito comunicativo se coronaron como los componentes más favorecidos. Por el contrario, la ortografía y la puntuación se confirmaron como los componentes de mayor resistencia.

Sesión 2: La carta del capitán

En la siguiente gráfica se observan los resultados globales de la segunda sesión en contraste con los resultados de la intervención diagnóstica.

Figura 6

Contraste entre la fase de diagnóstico y los resultados de la sesión 2.



Para obtener una visión integral del impacto de la intervención, se realizó en primer lugar un análisis global que promedia el desempeño de los estudiantes en todos los componentes de la producción escrita evaluados.

Posteriormente, se presenta el análisis detallado e individual de cada uno de los componentes de la escritura que conformaron la rúbrica

En ella se identifica que, durante la sesión 2, el 33,33% de los estudiantes alcanzó un nivel esperado en los componentes de la producción escrita, lo que representa un avance significativo en comparación con el 17,54% obtenido en el diagnóstico inicial.

Asimismo, el 50% se ubicó en el nivel en desarrollo, porcentaje ligeramente superior al 44,10% registrado en la evaluación diagnóstica.

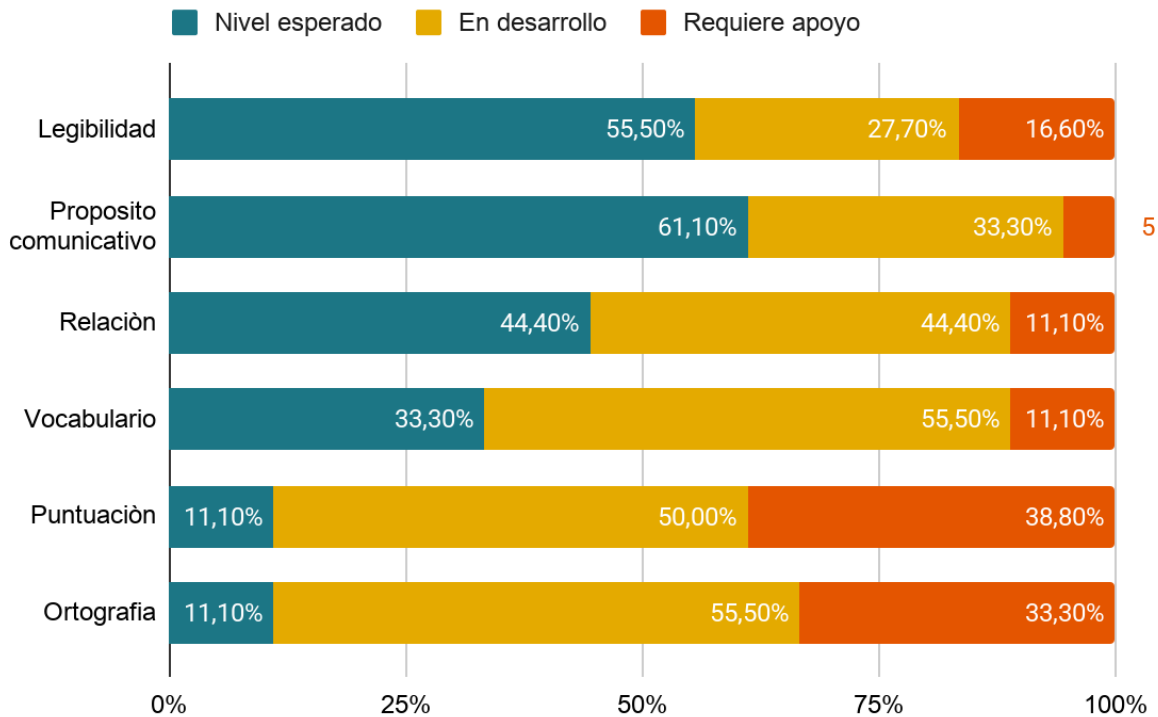
Por otra parte, el porcentaje de alumnos que se encontraban en requiere apoyo disminuyó considerablemente, pasando de 38,23% en el diagnóstico a 16,6% en esta intervención.

Estos resultados evidencian un progreso gradual en el desempeño de los estudiantes y una reducción significativamente importante en la frecuencia e intensidad de las dificultades presentadas durante la intervención diagnóstica, lo que sugiere una asimilación efectiva del contenidos a través de la metodología implementada transformando las debilidades iniciales en competencias en vías de consolidación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por componente de la producción escrita de la sesión 2. En la cual se puede visualizar el porcentaje de alumnos en los niveles de requiere apoyo, en desarrollo y nivel esperado por cada componente de la producción escrita

Figura 7

Resultados por componente de escritura de la sesión 2



Se puede observar que los porcentajes más altos en el nivel esperado corresponden a los componentes de propósito comunicativo (61,1%), legibilidad (55,5%) y relación (44,4%), lo que evidencia avances significativos en la capacidad de los estudiantes para comunicar sus ideas de manera comprensible y coherente.

No obstante, los mayores porcentajes en el nivel en desarrollo se concentran en vocabulario y ortografía (55,5% en ambos casos), así como en puntuación (50%), lo que indica que estos aspectos aún requieren fortalecimiento para alcanzar los desempeños esperados.

Por otra parte, los resultados más preocupantes se presentan en los componentes de ortografía y puntuación, donde únicamente el 11,1% de los estudiantes logró ubicarse en el nivel esperado. Además, la puntuación registra el porcentaje más elevado en el nivel requiere apoyo (38,8%), lo que refleja la necesidad de implementar estrategias específicas que contribuyan a mejorar el uso adecuado de los signos de puntuación y la escritura convencional.

A manera de síntesis, el balance general de las intervenciones revela una transformación dinámica en los componentes de producción escrita de los estudiantes.

El análisis comparativo, desde la fase diagnóstica hasta el cierre de la segunda sesión, permitió observar cómo el grupo se desplazó progresivamente fuera de los escenarios de rezago más críticos. La consolidación de componentes del texto como la legibilidad, la relación lógica de las ideas y, de manera muy destacada, la claridad en el propósito comunicativo, demuestra que los alumnos no solo escribieron más, sino que comenzaron a hacerlo con una intención y un propósito claro en mente.

Resulta fundamental destacar que las resistencias identificadas en componentes de carácter normativo, como la ortografía y la puntuación, no restan mérito a la intervención; por el contrario, enriquecen la investigación como área de oportunidad para futuras propuestas.

Al verse expuestos a dinámicas más complejas que exijan estructurar narrativas más robustas, los alumnos incrementan su experimentación con la lengua escrita

En este sentido, la implementación de la gamificación como metodología para desarrollar la producción escrita probó ser eficaz. La reconfiguración del aula a través de narrativas, roles y retos propios de la gamificación de contenido logró desmitificar el acto de escribir, transformándolo en un proceso creativo y de logro.

La disminución consistente de los niveles de Requiere apoyo avala que las dinámicas de juego fungieron como un andamiaje válido para sostener a los estudiantes con mayores dificultades iniciales. Habiendo diseccionado los datos cualitativos y cuantitativos generados por la rúbrica de evaluación, la investigación ha reunido los elementos necesarios para su valoración final. De este modo, se da paso al capítulo de conclusiones, espacio donde se interpretará el significado global de estos hallazgos, se evaluará de manera definitiva el cumplimiento de los propósitos investigativos y se plantean las consideraciones pertinentes sobre el impacto real y proyectado de esta propuesta en la práctica docente.

CONCLUSIONES

La presente investigación, titulada “La gamificación como metodología para el desarrollo de la producción escrita en un aula de 3.º grado de Primaria”, aporta evidencias significativas sobre la transformación de las prácticas de escritura en la educación básica bajo los principios teóricos y metodológicos de la Nueva Escuela Mexicana.

A través de un enfoque cualitativo y bajo el método de la investigación-acción, se diseñó, implementó y evaluó una propuesta pedagógica que permitió abordar el área de estudio.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo implementar la Metodología de la Gamificación para desarrollar la producción escrita en un grupo de tercer año de educación primaria en la escuela primaria José Tiberio Morán Aguilar, durante el ciclo escolar 2025-2026? Se demostró que la implementación efectiva no radica en la adición superficial de recompensas extrínsecas (gamificación estructural), sino en el diseño de un entorno de gamificación de contenido, en donde es clave el uso de la narrativa, así como de los impulsadores o *core driver* que hacen de la experiencia gamificada una razón de ser jugados.

Esta metodología opera al vincular los contenidos curriculares del Campo Formativo de Lenguajes a una narrativa inmersiva y coherente en el aula que dote de un propósito retórico y real a la escritura.

El proceso requiere estructurar desafíos interactivos como dinámica de expresión creativa o el uso del escape room.

Se alcanzaron los objetivos propuestos de la investigación:

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la producción escrita previo a la implementación de la propuesta gamificada.

Se logró determinar con precisión la línea base del grupo empleando herramientas estandarizadas como el Manual de Exploración de Habilidades Básicas de la SEP y la prueba EMLE-TALE 2000. Esto permitió visibilizar que el 94% del alumnado se encontraba en los niveles de *Requiere apoyo* o *En desarrollo* en escritura productiva, así como identificar a las omisiones y las sustituciones como las disortografías de mayor presencia.

- Diseñar e implementar una propuesta basada en la metodología de la gamificación para desarrollar la producción escrita.

Se construyó un plan de intervención secuenciado y fundamentado en el Marco Octalysis de Yu-kai Chou de un aula gamificada, traducéndose en sesiones “Érase 21 veces Caperucita Roja” y “La carta del capitán”, ejecutadas en la sala audiovisual aprovechando los recursos de proyección digital de la institución.

- Valorar el impacto de la gamificación como metodología en el desarrollo de la producción escrita.

Se logró gracias a la aplicación del ciclo reflexivo de Kolb durante la intervención docente. A través de las fases de observación reflexiva y conceptualización abstracta, este análisis de la práctica permitió dar cuenta de que la gamificación de contenido actúa como un andamiaje en los pequeños escritores.

Al contrastar la experiencia concreta del aula con los referentes teóricos, la reflexión docente evidenció que la inmersión en narrativas y desafíos interactivos gamificados eliminó la inseguridad de los alumnos ante la "hoja en blanco".

- Evaluar y analizar los resultados, comparándolos con los resultados del diagnóstico en torno al desarrollo de la producción escrita.

Al contrastar los resultados de las intervenciones frente al diagnóstico, se constató un desplazamiento positivo del desempeño grupal. Validando de esta forma el supuesto de investigación que sostenía que la gamificación viabiliza una mejora progresiva en los componentes de la escritura.

A pesar de los significativos avances, es importante mencionar las áreas de oportunidad que se han identificado durante la investigación:

Si bien el diálogo oral comunitario y la resolución del Escape room de la segunda intervención mostraron dinámicas fluidas, al momento de la transcripción individual existió el riesgo de que algunos estudiantes se limitaran a replicar sus producciones escritas a lo que el grupo decía, invisibilizando o limitando ritmos de apropiación particulares.

La gestión del tiempo y de la participación se complejiza de manera significativa durante la fase de producción escrita individual. Se identificó que la alta demanda de apoyo simultánea por parte de los estudiantes, sumada a su interés por participar al mismo tiempo, generó una elevación del ruido dentro del aula. Por lo que se evidencia la necesidad de incorporar estrategias de participación y dinámicas de organización que regulen las interacciones sin mermar la motivación alcanzada.

Aunque los componentes de la escritura productiva, como lo es el propósito comunicativo y el de legibilidad, progresaron significativamente, los aspectos del uso correcto de la lengua escrita, como la ortografía y la puntuación, se mantuvieron como las áreas de mayor debilidad. En la intervención, la puntuación reflejó que el 33.30% de los alumnos permanecía en el nivel de "Requiere apoyo", mientras que la ortografía continuaba manifestando un 33.30% en dicho estatus inferior.

Esta persistencia responde a que la apropiación convencional de la lengua escrita y la erradicación de disortografías constituyen procesos que exigen una práctica diaria y extendida en el tiempo; a diferencia de los otros componentes de la escritura, en los cuales sí hubo un cambio notable, los cuales pueden ser estimulados de forma más inmediata mediante el factor motivacional y el diseño gamificado para desarrollar la escritura.

Respecto a futuras investigaciones se recomienda que estudien el uso de metodologías como lo es la gamificación para desarrollar el lenguaje escrito, se sugiere a partir de las áreas de oportunidad de la presente investigación:

- Ampliar la temporalidad de las intervenciones: Diseñar investigaciones que evalúen si el impacto motivacional de la gamificación de contenido se sostiene a largo plazo o si se atenúa una vez superado el factor de novedad de las narrativas.
- Robustecer los mecanismos de monitoreo ortográfico individual: Desarrollar investigaciones que integren bitácoras de seguimiento disortográfico personalizado dentro de los entornos lúdicos, balanceando las dinámicas colectivas con sistemas de evaluación sistematizados.

- Diversificación: Explorar la metodología de gamificación hacia los dos tipos existentes: gamificación de contenido y estructural, además de diversificar o explorar otros tipos de producción de textos: científico, informativo, argumentativo o textos discontinuos dentro del Campo Formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana, analizando la incorporación de los elementos del juego en contextos educativos, operan con la misma efectividad fuera del género narrativo y epistolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baeza Lugo, V. N. (2022). La gamificación en el aula: breve revisión histórica. Archivos en Medicina Familiar.

Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó.

Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. Revista Panamericana de Pedagogía.

Chou, Y.-k. (2015). Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards. Octalysis Group.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular: Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad (Fascículo 3).

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad (Fascículo 4).

Cuetos, F. (1991). Psicología de la Escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (2009). Psicología de la Escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: Wolters Kluwer.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. Association for Computing Machinery.

Fauta, M. D. R. C., Barco, A. P. C., & Cabrera, E. S. (2026). El impacto del Storytelling como estrategia de gamificación para fomentar la escritura narrativa en educación básica. *Ciencia y Educación*.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938).

Iwama, T. (2013). Las gemelas Caperucitas. En V. Ferrer (Comp.), *Érase 21 veces Caperucita Roja* (pp. 75-88).

Juárez Gómez, M. (2022). El ABJ para la mejora de la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de educación Primaria.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.

Linares Triana, A., & Alfonso Sabogal, K. D. (2024). *Herramienta de Gamificación Para Fortalecer Los Procesos de Escritura Narrativa en Los Estudiantes Del Grado 5º 03 de la IE Ciudad de México Las Palmeras de Florencia Caquetá*.

Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. Retos.

Requena Barrón, F. M. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión lectora. Una experiencia con un grupo de primer grado de secundaria.

Roldán-Prego, L., y González-Seijas, R. M. (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.

Saucedo, G. D. (2025). Protocolo de investigación en función del diseño de una estrategia didáctica Neuroeducativa para la Elevación del Nivel Educativo en el Campo Formativo de Lenguajes de la Fase 3 en Segundo Grado de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.

Scalia, L. (2024). La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la escuela media. Pucara.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental: Herramienta para la escuela. Educación primaria. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa; Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. Dirección General de Materiales Educativos.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos: Ciclo Escolar 2022-2023. Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Dirección General de Materiales Educativos.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2000). EMLE: Escala Magallanes de Lectura y Escritura (TALE-2000) (A. Centeno y E. Meléndez, adap.). Grupo ALBOR-COHS.

Valdivia Velázquez, S. (2015). Los videojuegos de Shigeru Miyamoto desde la teoría de autor: Mario y The Legend of Zelda (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México).

Villamar Gavilanes, A. M., & Sánchez Casanova, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. Educación

Villamizar - Ramón, L. (2025). La Gamificación como Estrategia para Favorecer la Escritura: Análisis de una Experiencia. Revista Conocimiento, Investigación y Educación.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business

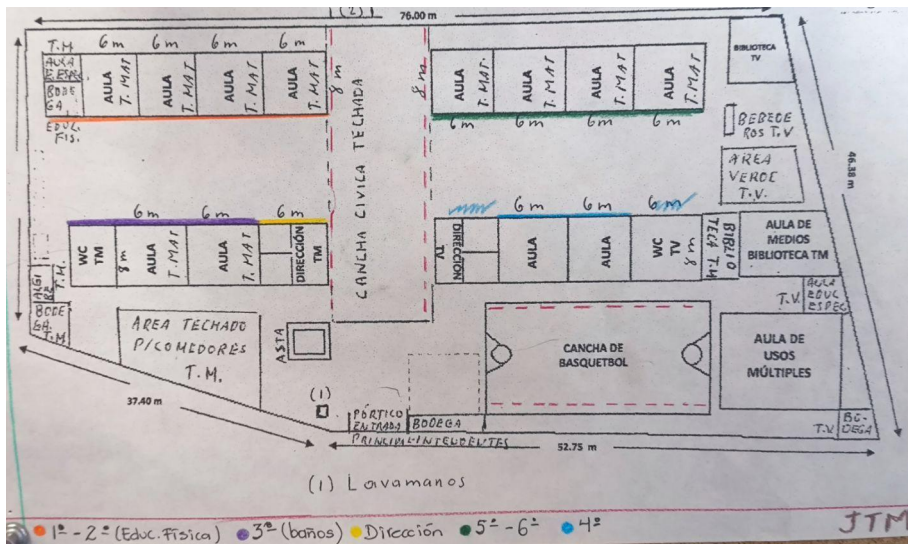
ANEXOS

En el presente apartado se integran los instrumentos, evidencias y materiales utilizados durante el desarrollo de la investigación. Los anexos permiten documentar el proceso metodológico y evidenciar las actividades implementadas durante la intervención pedagógica para desarrollar la producción escrita.

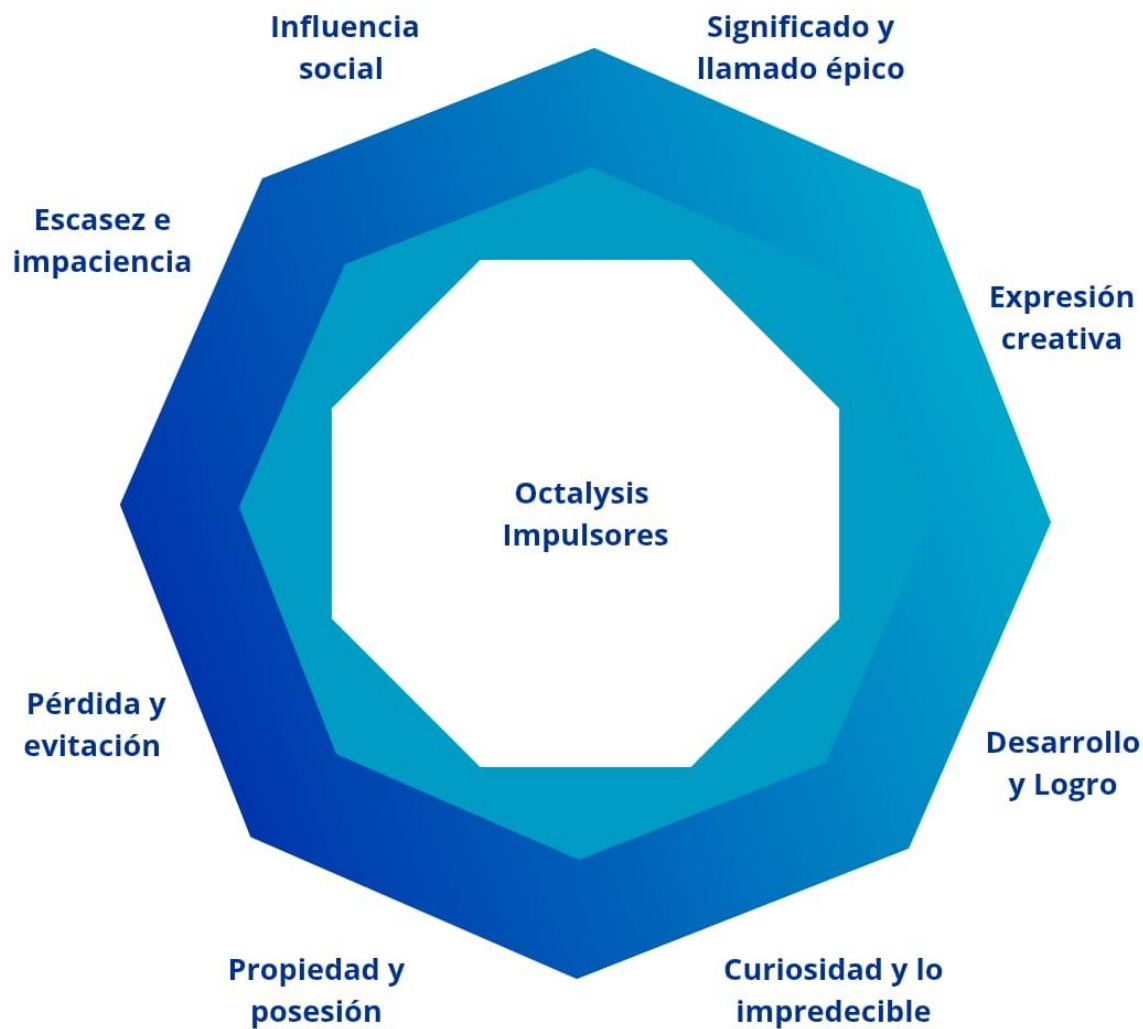
Anexo 1. Fachada de la escuela



Anexo 2. Distribución de espacios dentro de la escuela primaria



Anexo 3. Marco Octalysis de Yu - Kai Chou



Anexo 4. Diagnóstico escritura reproductiva copia

RESULTADOS: COPIA

PALABRAS

	Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragment.
pato							
debo							
pido							
mete							
blanco							
sartén							
cosido							
corcho							
nobleza							
criado							
global							
pronto							
raqueta							
rompedor							
contrahecho							
rompetechos							
rascacielos							
TOTAL							

FRASES

	Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragment.	Uniones
Dale la comida al gato								
Me divierte subir en el ascensor								
La pandereta es un bonito instrumento								
El agua de la piscina es transparente								
No vengas muy tarde este domingo.								
TOTAL								

Anexo 5. Diagnóstico escritura reproductiva copia

RESULTADOS: DICTADO 1 – DICTADO 2

PALABRAS	Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragment.
cara							
faro							
jarra							
dedo							
boda							
bate							
pañó							
tropa							
cofre							
globo							
piscina							
templo							
ballena							
cuadrado							
parecer							
TOTAL							

FRASES	Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragment.	Uniones
Estás encerrado								
Se venden animales								
Le estás esperando								
Vamos a la plaza								
Estoy durmiendo en mi cama								
Ya te llamaré por la noche								
TOTAL								

Anexo 6. Evidencia 1: Diagnóstico copia

Palabras:

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1. p p t o | 9. no l e z a |
| 2. de b o | 10. c r i d o |
| 3. p i d o | 11. g l o b a l |
| 4. m e t e | 12. p r o n t o |
| 5. b l a n c o | 13. r a q u e t a |
| 6. s a r l e n | 14. c o m p e d |
| 7. c o s i d o | 15. _____ |
| 8. c o r c h o | 16. _____ |
| | 17. _____ |

Frases:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 7. Evidencia 2: Diagnóstico copia

Palabras:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| 1. p a t o | 9. n o m e s a |
| 2. d e d o | 10. c r i d o |
| 3. p i d o | 11. l o k a l |
| 4. m e t e | 12. p r o x o |
| 5. p e r d o | 13. r a q u e t a |
| 6. s a r l e n | 14. r o p e r o |
| 7. c o s i d o | 15. c o t i n e g o |
| 8. c o r c h o | 16. r o p e t e g o s |
| | 17. r o s e l o s |

Frases:

1. l a d e c o m i d a l a g d t o
2. m e d i d e t o e d l a c o m o
3. l a p i d e t a
4. e l a g a d e l a p i s a d s e t t a p a r e t o
5. n o m e g t e r e

Anexo 8. Evidencia 1: Diagnóstico dictado

Palabras:

- | | |
|-----------------|---------------------|
| 1. <u>ca ba</u> | 9. <u>lo do</u> |
| 2. <u>ga bo</u> | 10. <u>pi si na</u> |
| 3. <u>ga ra</u> | 11. <u>te po</u> |
| 4. <u>vo da</u> | 12. <u>va e na</u> |
| 5. <u>va te</u> | 13. <u>cu pa do</u> |
| 6. <u>pa go</u> | 14. <u>pa se</u> |
| 7. <u>to pa</u> | 15. <u>do do</u> |
| 8. <u>co ge</u> | |

Frases:

1. estare me se t do
2. es me ne a i Ma le s
3. le s t a se pe r d no
4. Ma Mo a i a Pa i a s a
5. es to no en Ma ca Ma
6. G a te M a Pa r l a no G o

Anexo 9. Evidencia 2: Diagnóstico dictado

Palabras:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. <u>cada</u> | 9. <u>ca to</u> |
| 2. <u>cu</u> | 10. <u>lo po</u> |
| 3. <u>gra ra</u> | 11. <u>pi na</u> |
| 4. <u>do do</u> ✓ | 12. <u>to po</u> |
| 5. <u>ra da</u> | 13. <u>ga na</u> ✓ |
| 6. <u>ba to</u> | 14. <u>cu da do</u> |
| 7. <u>pa to</u> | 15. <u>pa re so</u> ✓ |
| 8. <u>to m pa</u> ✓ | |

Frases:

1. estos es ca ra do
2. se to de a ni ma les
3. le es to as se pe ra do
4. las a la p lo sa
5. el to i dur mi en do el m a ca ma
6. la to m pa por la no che

Anexo 10. Hoja de trabajo 1: Diagnóstico de escritura productiva.

Escribe la fecha de hoy: _____

Escribe tu nombre completo: _____

En tu escuela pidieron la opinión de los niños y niñas sobre los reglamentos escolares.

1. Escribe ¿por qué es importante hacer un reglamento para la convivencia en el salón de clases?

2. Escribe un reglamento para la convivencia en el salón de clases.

Anexo 11. Hoja de trabajo 2: Diagnóstico de escritura productiva

Escribe la fecha de hoy: _____

Escribe tu nombre completo: _____

Escribe un cuento con lo que observas en la imagen.



53/64

Anexo 12. Evidencia 1: Diagnóstico escritura productiva

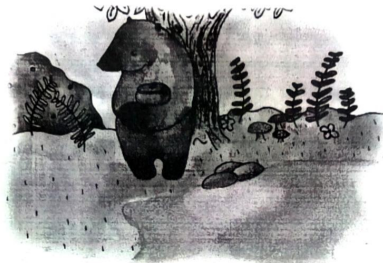
Escribe un cuento con lo que observas en la imagen



un Oso
mariposa
Piedras
plantas
Arboles
ONGOS
y el

Anexo 13. Evidencia 2: Diagnóstico escritura productiva

Escribe un cuento con lo que observas en la imagen



Hay un oso y muchas plantas y
rocas y árboles y un río

Anexo 14. Evidencia 3: Diagnóstico escritura productiva

En tu escuela pidieron la opinión de los niños y niñas en los reglamentos escolares.

1. Escribe ¿Por qué es importante hacer un reglamento para la convivencia en el salón de clases?

2. Escribe un reglamento para la convivencia en el salón de clases

Anexo 15. Evidencia 4: Diagnóstico escritura productiva

En tu escuela pidieron la opinión de los niños y niñas en los reglamentos escolares.

1. Escribe ¿Por qué es importante hacer un reglamento para la convivencia en el salón de clases?

no correr no copiar en el examen
no jugar no empujar no platicar, hablar

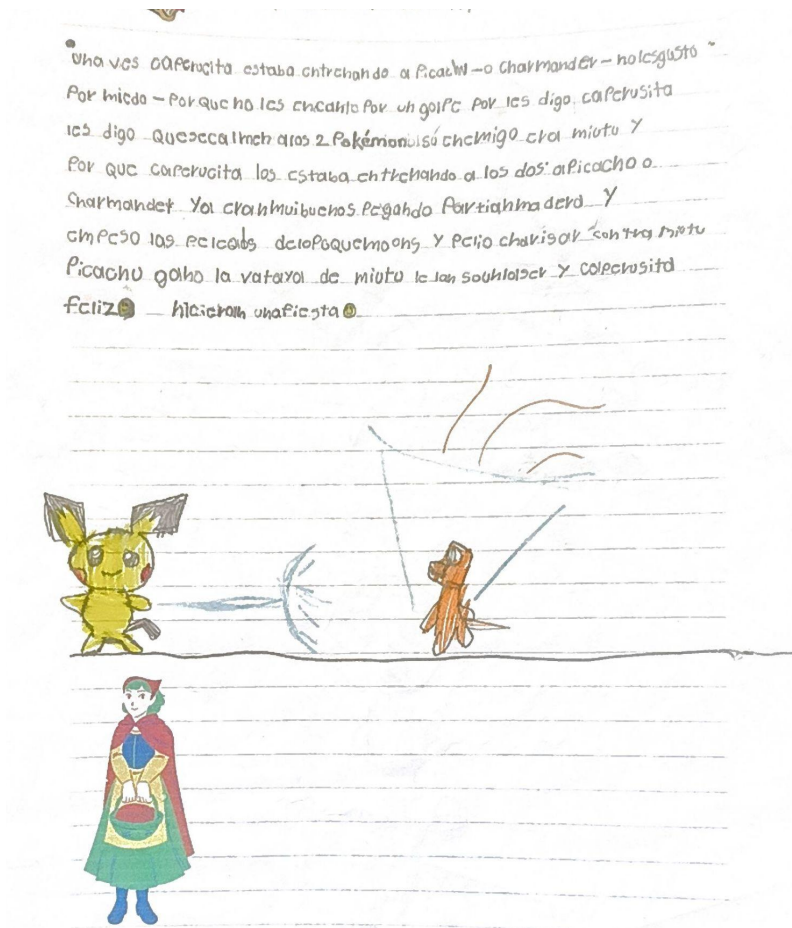
2. Escribe un reglamento para la convivencia en el salón de clases

cuando alguien ha

Anexo 16. Sesión 1: Érase una vez mi propia caperucita roja.



Anexo 17. Evidencia 1 de la sesión 1: Érase una vez mi propia caperucita roja.



Anexo 18. Evidencia 2 de la sesión 1: Érase una vez mi propia caperucita roja.

Había una vez una señorita llamada Caperusita que estaba enamorada de un lobo y mientras estaba con su mamá y le dijo que iba a la tienda pero no fue a la tienda fue con su otro novio el cazador pero lo que no sabía es que su novio el lobo la estaba espionando y se puso muy triste y Caperusita estaba muy feliz y el cazador le pregunta tu tienes otro novio le contesto Caperusita no jamás tenía novio y le dijo Caperusita como que que ambre le dijo el cazador si lo tengo ambre y Caperusita le dijo qorita vengo voipor poro y qorita venio y el lobo estaba en un columpio y Caperusita se fue a ro al lobo y lo metio al lobo al fuego y lo iso pollo y fue con el cazador le dijo la Caperusita la traje el pollo y colorin colarado este cuento se acabó Fin



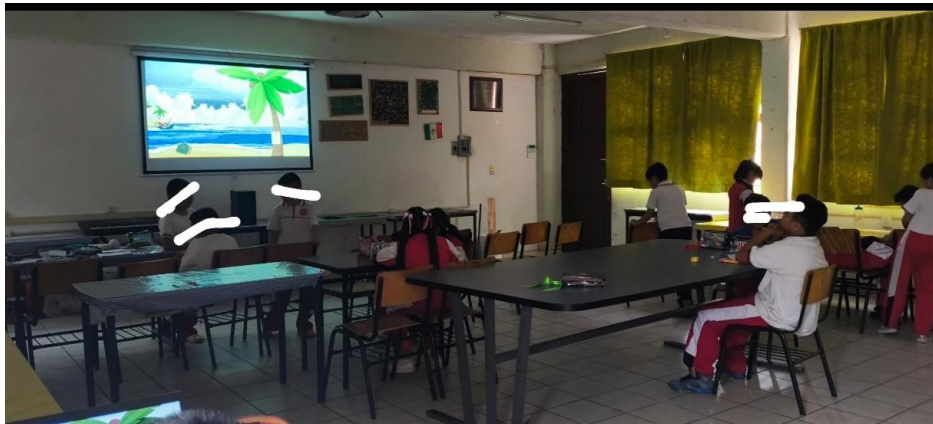
Anexo 19. Evidencia 3 de la sesión 1: Érase una vez mi propia caperucita roja.

Caperusita cogio + le y Xeno
y casa hu e ba

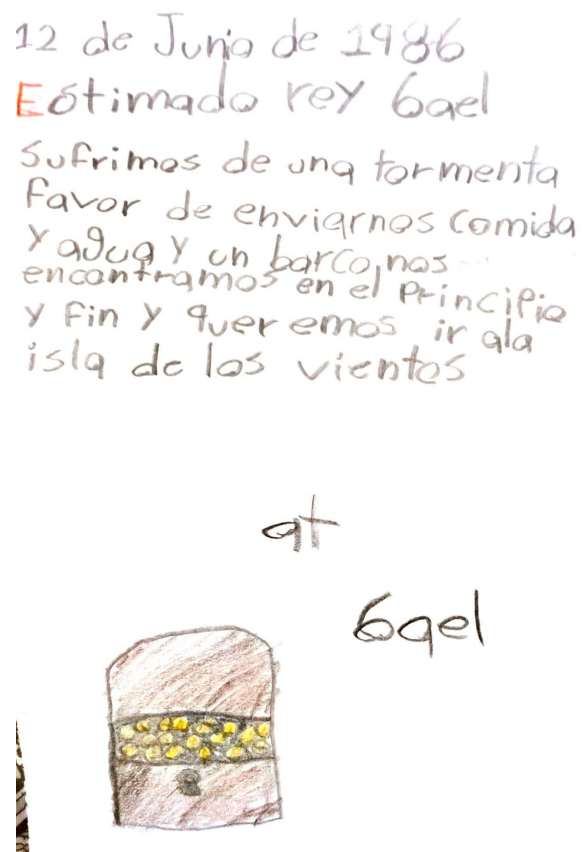
u poder oro dñedo u ratago
y ogeto una casa ba da su mamá y oge
la y e da chido y u hadia oro dñedo
Jeaguto



Anexo 20. Sesión 2: La carta del capitán



Anexo 21. Evidencia 1 de la sesión 2: La carta del capitán.



Anexo 22. Evidencia 2 de la sesión 2: La carta del capitán.

