



IMPACTO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

IMPACT OF DIGITAL TOOLS ON THE LITERACY PROCESS OF SECOND-GRADE STUDENTS IN BASIC GENERAL EDUCATION

Jonathan Nathanael Varas Castro¹

E-mail: jona19992016@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8251-9299>

Katherin Nicole Proaño Gutiérrez¹

E-mail: proanokatherin25@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0713-3574>

Elizabeth Esther Vergel Parejo¹

E-mail: eevergelp@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0178-5099>

Domingo Walter Borba Franco¹

E-mail: dwborbaf@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2848>

¹Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Varas Castro, J. N., Proaño Gutiérrez, K. N., Vergel Parejo, E. E., y Borba Franco, D. W. (2025). Impacto de herramientas digitales en el proceso de lectoescritura en los estudiantes de segundo grado de educación general básica. *Revista Conrado*, 21(S1), e4689.

RESUMEN

En la rutina escolar diaria, es frecuente observar que muchos estudiantes de segundo grado aún no poseen la fluidez necesaria para abordar con seguridad las tareas de lectura y escritura. Ante esta realidad, se diseñó e implementó una Guía Didáctica Digital (GDD) estructurada en cinco fases progresivas (preescritura, redacción guiada, autoevaluación, corrección y autorregulación), que incorpora ejercicios prácticos mediados por recursos digitales como Genially y Liveworksheets. Durante ocho semanas, 25 estudiantes de la Unidad Educativa "Aristóteles", en Quito, participaron en actividades gamificadas y con contenido multimedia, mientras las docentes aplicaron evaluaciones diagnósticas y finales, encuestas y rúbricas validadas por expertos. Los resultados evidenciaron avances superiores al 60 % en conciencia fonémica, ortografía y fluidez lectora, así como mejoras en la motivación y la autonomía de los estudiantes para revisar y perfeccionar sus propios textos. Estos hallazgos subrayan la relevancia de contar con un andamiaje claro en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asuman un rol mediador en el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, la implementación de la GDD favoreció la construcción de un ambiente de aprendizaje más comprensivo y lúdico. El uso de recursos digitales interactivos propició una mayor participación, interés y disfrute durante las clases, a la vez que impulsó el desarrollo de competencias socioemocionales como la colaboración,

la perseverancia y la autoconfianza. En consecuencia, se evidencia la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza mediante propuestas innovadoras que respondan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI.

Palabras clave:

Lectoescritura; Guía didáctica Digital; Gamificación; TIC; Andamiaje instruccional.

ABSTRACT

In daily school routines, it is common to observe that many second-grade students still lack the fluency required to confidently tackle reading and writing tasks. In response to this situation, a Digital Didactic Guide (DDG) was designed and implemented, structured in five progressive phases (prewriting, guided writing, self-assessment, correction, and self-regulation), and incorporating practical activities mediated by digital resources such as Genially and Liveworksheets. Over an eight-week period, 25 students from the "Aristóteles" Educational Unit in Quito participated in gamified activities and multimedia content, while teachers administered diagnostic and final assessments, surveys, and expert-validated rubrics.

The results showed progress of over 60% in phonemic awareness, spelling, and reading fluency, as well as improvements in students' motivation and autonomy to



review and refine their own texts. These findings highlight the importance of having a clear instructional framework in which information and communication technologies (ICTs) play a mediating role in literacy learning.

Furthermore, the implementation of the DDG fostered a more supportive and playful learning environment. The use of interactive digital resources encouraged greater participation, interest, and enjoyment during lessons, while promoting the development of socio-emotional competences such as collaboration, perseverance, and self-confidence. Consequently, the study underscores the need to transform traditional teaching practices through innovative proposals that respond to the needs and learning styles of 21st-century students."

Keywords: literacy; digital teaching guide; gamification; ICTs; instructional framework.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la lectoescritura en los primeros años constituye uno de los pilares fundamentales para el aprendizaje escolar, dado que permite al estudiante comprender, producir y comunicar información de manera autónoma. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano persisten dificultades importantes en esta área. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024), un porcentaje considerable de estudiantes de segundo grado presenta limitaciones en la identificación de fonemas, la decodificación de palabras y la producción de textos breves con sentido, lo que afecta su rendimiento global y su seguridad al participar en actividades académicas.

En la actualidad, la lectoescritura se reconoce como un eje transversal que articula todas las áreas del conocimiento, ya que posibilita que el estudiante acceda, interprete y transforme la información disponible en su entorno. Su dominio temprano se convierte en un indicador clave del rendimiento académico futuro, pues los estudiantes que presentan dificultades en este ámbito suelen experimentar retrasos en la comprensión de textos, disminución en la participación académica y una menor motivación hacia las tareas escolares. En un contexto globalizado, donde la información circula de manera inmediata y en múltiples formatos, resulta imprescindible que los procesos de enseñanza de la lectoescritura integren metodologías renovadas que respondan a las demandas cognitivas y tecnológicas de la sociedad contemporánea.

En respuesta a esta necesidad, la presente investigación propone la implementación de una Guía Didáctica Digital (GDD) diseñada para fortalecer la lectoescritura a través de actividades interactivas, multisensoriales y

adaptadas al ritmo de cada estudiante. El diseño de la guía se fundamenta en los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky, retomados en el análisis de Duque y Packer (2014), quienes destacan el papel del andamiaje y la mediación social en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Desde esta perspectiva, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se convierte en un espacio fundamental donde el docente actúa como mediador, permitiendo que el estudiante amplíe sus capacidades a través del apoyo guiado de sus pares y del docente.

De manera complementaria, la propuesta también se sustenta en los principios constructivistas de Piaget, reinterpretados por Calderón et al. (2006), quienes señalan que el aprendizaje se construye activamente a partir de la interacción del estudiante con su entorno. Bajo esta visión, las fases de escritura guiada, autoevaluación y edición incluidas en la GDD permiten que los estudiantes experimenten, exploren y organicen su pensamiento mediante la manipulación de símbolos, la revisión crítica de sus textos y la reflexión sobre sus avances.

Investigaciones recientes han reforzado la relevancia de estos enfoques. Yanes Gavilanes et al. (2023) destacan la importancia del andamiaje colaborativo en ambientes mediados por TIC, especialmente en la producción escrita. Asimismo, Salinas (2020) sostiene que la combinación de recursos digitales y enfoques constructivistas favorece la metacognición, la autonomía y la capacidad de autorregulación del estudiante; Levicoy, (2020) coincide en que el uso pedagógico de las herramientas digitales permite generar experiencias de aprendizaje más activas, dinámicas y significativas en los primeros años de escolaridad.

Además, la guía incorpora principios del aprendizaje multisensorial, que promueve el uso de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos para facilitar la retención y comprensión de la información. Las actividades interactivas desarrolladas en Liveworksheets y Genially favorecen la codificación dual de la información, permitiendo que los estudiantes construyan conocimientos a partir de experiencias que integran imágenes, sonidos y movimiento.

En conjunto, estas bases teóricas orientan la estructura de la GDD y justifican su implementación como una estrategia innovadora que articula herramientas digitales con principios pedagógicos sólidos. La propuesta no solo busca mejorar la lectura y la escritura, sino también promover un aprendizaje autónomo, colaborativo y adaptado a las necesidades de los estudiantes de segundo grado en el contexto actual mediado por TIC.

Además, diversos estudios contemporáneos coinciden en que el uso de herramientas digitales favorece la

construcción de aprendizajes significativos cuando se integran adecuadamente en los procesos iniciales de lectoescritura. Autores como explican que los recursos interactivos permiten al estudiante comprobar de manera inmediata la relación entre sonido y grafema, reforzando la memoria fonológica y la precisión en la decodificación. Asimismo, herramientas como Genially y Liveworksheets amplían las posibilidades de mediación docente al ofrecer actividades dinámicas que estimulan la autonomía, la motivación y la autoevaluación. Estas plataformas contribuyen a la consolidación de habilidades lectoras y escritoras al combinar elementos visuales, auditivos y manipulativos que enriquecen la experiencia de aprendizaje. ¿De qué manera impacta el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica?

El estudio actual se centra en analizar como la inclusión de herramientas digitales afecta el proceso de lectura de estudiantes en los estudiantes de segundo grado de Educación General en el Departamento de Educación de Aristóteles en Quito, Ecuador. En este contexto, el objetivo general consiste en diagnosticar el nivel de uso de las TIC en el aula y de su planificación de puntajes y evaluar el Manual Didáctico Digital, con la finalidad de fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Para lograr este objetivo, primero se propone determinar el grado y el control del conocimiento de los maestros; Luego determinar los obstáculos más importantes que enfrentan los estudiantes cuando carecen de lectura de recursos tecnológicos durante el desarrollo; Después, debe preparar GDD con actividades digitales (video, juegos interactivos y evaluaciones en línea), centrándose en las ciencias del aprendizaje; Finalmente, evaluar la efectividad de este manual, tanto en el rendimiento académico como en la motivación y la autonomía de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio siguió un enfoque preliminar para el desarrollo de datos cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la GDD en las habilidades de lectura. La exposición consistió en 25 estudiantes de segundo grado en educación general (11 niñas y 14 niños, de 7 a 8 años) del departamento de educación «Aristóteles» y dos maestros con al menos tres años de experiencia; El muestreo por conveniencia se utilizó para trabajar con una sección completa en la jornada matutina.

Para este componente cuantitativo, se aplicaron pretest de lectoescritura, así mismo una encuesta semiestructurada de 15 ítems a las docentes. Estos datos se ejecutaron en SPSS v.25, de esta manera se calcularon medidas descriptivas (media y desviación estándar) y se compararon las puntuaciones iniciales y finales mediante prueba de Student para muestras relacionadas ($p < 0,05$) y tamaño de efecto

Estos elementos fueron organizados e importados a NVivo 12, donde se realizó una codificación abierta para identificar patrones y unidades de significado. Posteriormente, se ejecutó una codificación axial que permitió agrupar estos fragmentos en categorías relacionadas con motivación, colaboración y autoeficacia.

Por último, se realizó una triangulación metodológica, llevando a cabo los hallazgos

cuantitativos, cuantitativos y una observación directa en el aula, lo que fortaleció el contexto interno y la justificación de las conclusiones.

Instrumentos y recolección de datos

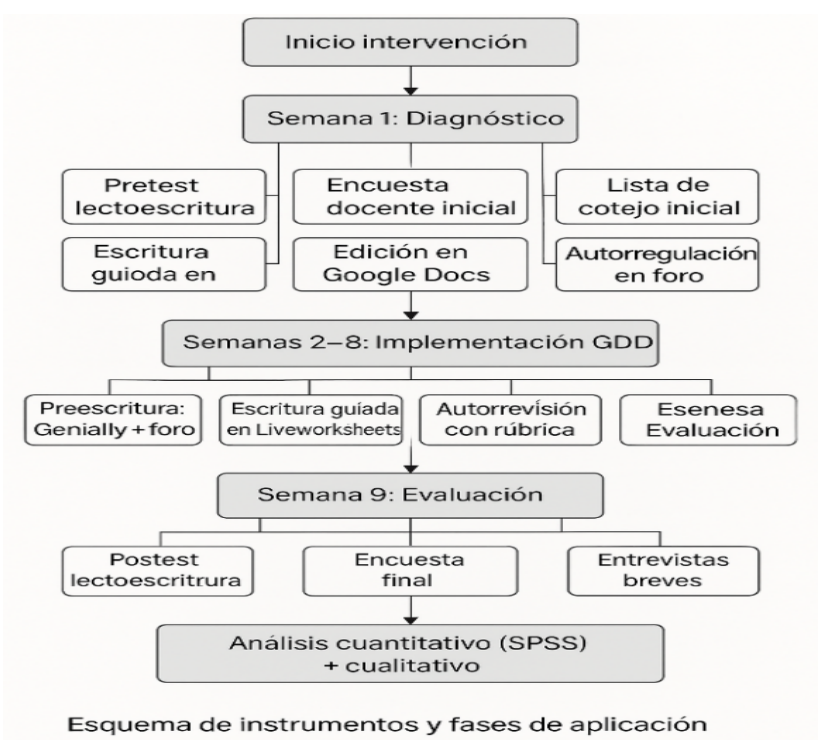
Las pruebas de diagnóstico y las pruebas de lectura finales se usaron para el diagnóstico inicial y último, evaluando la caja de cinco dimensiones (escala 0-4) con el contenido del índice de validez de contenido (CVI = 0.88) y la relación de credibilidad interna ($\alpha = 0.89$). Además, dos maestros involucrados que previamente fueron pilotados por cinco maestros fueron utilizados un estudio parcialmente estructurado de 15 materias para probar su percepción y experiencia en el uso de herramientas digitales. Como suplemento cuantitativo se aplicó una lista de verificación con veinte actividades clave elaboradas en Genially y Liveworksheets, la cual permitió evidenciar el nivel de cumplimiento y participación de cada estudiante en las actividades planteadas. Para percibir aspectos cualitativos, se mantuvo un periódico de campo, que registró observaciones detalladas de las interacciones de clase y las reacciones emocionales de los estudiantes y maestros.

Procedimiento de la intervención

La actividad se ejecutó en la Unidad Educativa «Aristóteles» en Quito a lo largo de un período de nueve semanas. En la semana inicial, se llevaron a cabo los instrumentos diagnósticos (una prueba inicial de lectoescritura y una encuesta semiestructurada dirigida a los docentes) y se ofreció una capacitación práctica de ocho horas en mediación digital. Entre las semanas 2 y 8, se aplicaron progresivamente las cinco etapas de la GDD: preescritura, escritura guiada, autorrevisión, edición y autorregulación. Concluyendo en la novena semana, se

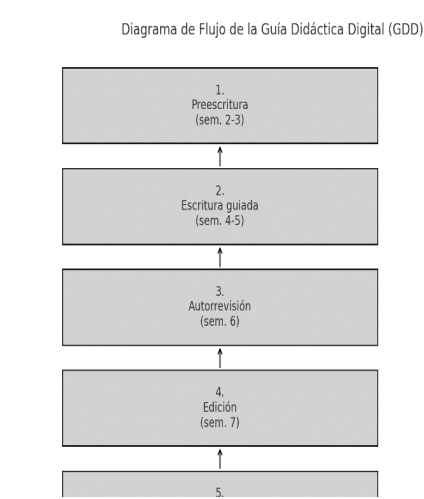
efectuó la prueba final de lectoescritura, se administró la encuesta final a las docentes y se realizaron breves entrevistas con los estudiantes, cerrando así el proceso de evaluación. Todos los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, recopilados durante estas etapas fueron procesados posteriormente utilizando SPSS y NVivo para asegurar una interpretación meticulosa y coherente de los resultados.

Fig. 1. Esquema de instrumentos y fases de aplicación



Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta metodológica aplicada en segundo grado de Educación General Básica (EGB).

Fig2: Fases metodológicas de la Guía Didáctica Digital aplicadas durante el proceso de intervención



Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta metodológica aplicada en segundo grado de Educación General Básica (EGB).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través de la implementación del entorno virtual de aprendizaje basado en Google Site reflejan avances significativos en el desarrollo de habilidades de expresión lectora y escrita en los estudiantes de quinto año de Educación General Básica. A partir de la observación directa, los registros de actividades digitales y las fichas de seguimiento docente, se evidenció que los estudiantes demostraron mayor motivación, participación activa y una mejora progresiva en la estructuración de oraciones, uso adecuado de signos de puntuación y enriquecimiento del vocabulario.

Durante la fase inicial del proyecto, se observó una marcada dificultad en los estudiantes para identificar ideas principales en textos breves, organizar párrafos coherentes y mantener la secuencia lógica en sus producciones escritas. Sin embargo, a medida que los recursos interactivos del Google Site fueron integrados de forma sistemática como infografías, lecturas guiadas, videos explicativos y actividades gamificadas se identificó un progreso sostenido. Esta evolución fue más notoria en los estudiantes que presentaban inicialmente un bajo desempeño en las evaluaciones diagnósticas.

El uso de recursos digitales accesibles desde casa y desde la escuela fortaleció el vínculo pedagógico y aumentó el tiempo de exposición al aprendizaje fuera del aula. Esta posibilidad de continuidad asincrónica fue clave para reforzar la comprensión lectora a través de estrategias como la relectura autónoma, la exploración de enlaces de apoyo y el uso de juegos interactivos. Además, la autoevaluación y coevaluación implementadas dentro del entorno virtual promovieron la reflexión crítica sobre los propios procesos de aprendizaje, fomentando la metacognición.

En cuanto al desarrollo de la expresión escrita, los estudiantes mostraron mejoras notables en la redacción de textos cortos, particularmente en la narración de hechos y descripción de personajes. El diseño visual del entorno virtual, con su estructura intuitiva, categorías bien organizadas y contenidos multimedia atractivos, influyó de manera positiva en la disposición de los estudiantes a participar en actividades de producción textual. La posibilidad de recibir retroalimentación inmediata mediante formularios de Google también incidió favorablemente en la motivación y en la mejora continua de sus escritos.

Desde un enfoque comparativo, los estudiantes que utilizaron de forma constante el entorno virtual mostraron un rendimiento más alto que aquellos que interactuaron esporádicamente. Esto evidencia que la frecuencia y constancia en el uso del recurso tecnológico es un

factor determinante para lograr avances significativos. Asimismo, se identificó una actitud más positiva hacia la lectura, ya que los textos digitales, enriquecidos con elementos visuales y auditivos, captaron mejor la atención de los estudiantes en comparación con los textos impresos tradicionales.

Al contrastar estos resultados con el objetivo general del estudio —fortalecer las habilidades de expresión lectora y escrita mediante un entorno virtual educativo— se concluye que el uso de Google Site representa una estrategia pertinente, accesible y eficaz para la mejora de la lectoescritura en el nivel básico. La evidencia empírica respalda la hipótesis planteada, demostrando que la integración de entornos digitales en contextos educativos puede ser una vía válida para responder a las necesidades actuales de la educación en entornos híbridos y multimodales.

Consideraciones éticas

Antes de iniciar la intervención, se obtuvo el consentimiento informado de los padres y madres de los 25 estudiantes participantes, así como el aval de la Dirección de la Unidad Educativa “Aristóteles”. Durante todo el proceso, se garantizó el anonimato: cada alumno y docente recibió un código alfanumérico para proteger su identidad, y la información recolectada se destinó exclusivamente a los fines académicos de esta investigación. Además, se brindó a las familias y al equipo directivo un informe preliminar de los objetivos, la metodología y los beneficios esperados, asegurando la transparencia y el compromiso de todos los involucrados.

Al reconocer las limitaciones propias en el presente diseño, se señalan que no se contó con un grupo de control y que la muestra, restringida a 25 alumnos y dos docentes, no permite extender los resultados a otros contextos sin replicar el estudio con un diseño experimental más amplio. Por ello, se recomienda llevar a cabo investigaciones futuras con muestras mayores y con la incorporación de grupos comparativos, a fin de ampliar la generalización de los hallazgos aquí obtenidos.

Desarrollo de la GDD

La GDD está diseñada como una secuencia de cinco fases que acompañan al estudiante desde la preparación previa hasta la autorregulación, fomentando habilidades lectoras y escritoras de manera progresiva.

Cada una de las fases se va incorporando con ayuda de estrategias diferenciadas para el uso de recursos interactivos donde van a corresponder a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Esta estructura no solo facilita la comprensión y relación textual, sino que también incrementa la motivación y el compromiso del estudiante

al permitirle avanzar de forma autónoma y significativa adquiriendo su proceso escritor. Además, la ayuda y el acompañamiento de los docentes en cada etapa garantizan que el aprendizaje es adquirido y que se va desarrollando con un potencial de desarrollo de competencias comunicativas clave en los primeros años de escolaridad.

Etapas 1: Preescritura del texto

Esta fase tiene como propósito activar conocimientos previos, definir el propósito comunicativo y reunir recursos clave para redactar. Mediante fichas interactivas en Genially, los estudiantes discuten en grupos ideas iniciales y eligen un tema personal que justifiquen por escrito. Luego, identifican a su audiencia y sus expectativas, eligen una tipología textual basada en videos modelo y organizan sus ideas mediante mapas mentales elaborados digitalmente.

Esta fase tiene como intención activar conocimientos previos, definir el propósito comunicativo y reunir recursos clave para redactar. Mediante fichas interactivas en Genially, los estudiantes discuten en grupos ideas iniciales y eligen un tema personal que justifiquen por escrito. Luego, identifican a su audiencia y sus expectativas, eligen una tipología textual basada en videos modelo y organizan sus ideas mediante mapas mentales elaborados digitalmente.

Etapas 2: Escritura de textos de diferente tipología

Con apoyo del mapa mental, los alumnos elaboran un primer borrador en Google Docs o Liveworksheets. Se fomenta el uso de dictado por voz, elementos visuales y recursos multimedia que enriquezcan el contenido. Posteriormente, revisan su redacción, asegurando claridad, coherencia y uso adecuado de conectores lógicos.

Una vez visualizado este primer análisis, los estudiantes son partícipes de las actividades de retroalimentación entre pares, donde comparten sus textos de información y son adquiridas sugerencias de mejora a partir de rúbricas establecidas que previamente son socializadas. Este intercambio de ideas fortalece no solo la escritura, sino también habilidades comunicativas, como la escucha activa, la argumentación y la comprensión de textos. Finalmente, con base en las observaciones recibidas, cada estudiante realiza una versión final del texto, lo que promueve la autorregulación y el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a su propio ritmo de aprendizaje.

Etapas 3: Autorrevisión del texto

En esta fase, el alumno evalúa su propio texto mediante una rúbrica digital y recibe comentarios de un compañero sobre fortalezas y posibles mejoras. Con base en este

análisis y la retroalimentación recibida, realiza las correcciones necesarias, resaltando los cambios realizados y registrando sus reflexiones sobre el proceso.

Esta fase no solo se ve puesta en práctica con la mejora del texto, sino que va fortaleciendo la fusionando las dos ideas fortalece la conciencia metacognitiva del estudiante al hacer visible su proceso de aprendizaje. Al registrar sus reflexiones y justificar las modificaciones realizadas, el estudiante se puede desarrollar una actitud crítica y autónoma frente a su producción escrita, sentando las bases para una mejora continua en sus futuras tareas académicas.

Etapas 4: Edición del texto

Aquí se trabaja la versión final del texto, puliendo vocabulario, ajustando la estructura sintáctica y mejorando la presentación visual. El alumno alterna entre lectura en silencio y en voz alta para identificar errores de estilo y fluidez. Finalmente, realiza una revisión ortográfica digital antes de publicar o compartir su escrito en el aula.

Esta etapa finaliza con la fase de autorregulación, en la que el estudiante debe ser reflexivo sobre su propio desempeño mediante autoevaluaciones y rúbricas digitales. A través de esta práctica metacognitiva, identifica sus avances reconociendo sus mejoras y establece metas personales que se van a cumplir y que serán escritas en futuras producciones escritas. Este proceso no solo refuerza la autonomía, sino que también consolida una actitud positiva donde el estudiante es crítico y responsable frente al aprendizaje.

Etapas 5: Autorregulación

En la etapa final, el estudiante revisa las versiones previas de su trabajo y las rúbricas utilizadas para identificar logros y aspectos a reforzar. A partir de esta reflexión, elabora un plan de mejora que incluye metas concretas, estrategias de práctica y un cronograma para alcanzarlas.

De esta manera, el estudiante va fortaleciendo la producción escrita de textos, es más fluida su escritura y puede interpretar y argumentar textos, sino también la capacidad del estudiante para planificar su aprendizaje y asumir un rol activo y participativo en su proceso enseñanza aprendizaje en su desarrollo académico. Con el pasar del tiempo, esta actividad se va contribuyendo en la formación del niño o niña desde sus hábitos de estudio más efectivos y sostenibles.

Propuesta de solución al problema y validación

Como respuesta a la carencia de mediación digital en la lectoescritura, se elaboró la GDD de lectoescritura para Educación General Básica. Su diseño sigue a cinco fases

consecutivas que acompañan al estudiante de la autorregulación final de las ideas originales. Para aprobar la propuesta, se estableció una comisión con cinco expertos en Educación y Didáctica con Educación General. Cada experto evaluó los criterios de claridad, cumplimiento, posibilidad y adaptación didáctica utilizando la escala Likert 1 (muy inapropiada) a 4 (muy adecuada). Como resultado, el índice de contenido global (CVI) alcanzó 0.93 y todos los elementos obtuvieron el $CVI \geq 0.80$, confirmando la estabilidad y la conformidad del contenido. Después de la primera ronda de validación, se adaptaron ejemplos prácticos y se mejoró el lenguaje de la autorreferencia para mejorar la comprensión.

Articulación curricular

Las instrucciones están de acuerdo con los estándares de lectura y escritura del Programa Nacional de Educación General, especialmente con el eje de «Comunicación amplia» de segundo grado. Cada etapa incluye objetivos de aprendizaje y actividades obtenidas de los documentos oficiales del Ministerio de Educación para que los maestros puedan colocar actividades directamente en la planificación anual y seguir los indicadores.

Encuesta dirigida a docentes

En la encuesta dirigida a los docentes, el 83,3 % respondió que emplea herramientas digitales al menos de forma frecuente, y sólo el 16,7 % admitió usarlas “a veces”. Este alto nivel de receptividad demuestra que el profesorado valora teóricamente el potencial de las TIC, pero exige formaciones muy centradas en la práctica para que ese interés se convierta en implementación constante.

Tabla 1: Frecuencia de uso de herramientas digitales según la opinión de los docentes

ALTERNATIVAS	NÚMERO	PORCENTAJE
SIEMPRE	2	33,3 %
A VECES	1	16,7 %
NUNCA	0	0 %
FRECUENTEMENTE	3	50 %
TOTAL	6	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recopilados mediante el cuestionario semiestructurado aplicado a los docentes.

Además, el mismo 83,3 % destacó que el uso de videos, audios y animaciones favorece un aprendizaje más significativo, lo que coincide con la literatura sobre aprendizaje multisensorial. Sin embargo, un 16,7 % aún duda, lo que señala la necesidad de ejemplos concretos en el aula y un acompañamiento paso a paso.

Tabla 2. Respuestas de los docentes ante la pregunta: ¿Considera que la GDD favoreció el aprendizaje de la lectura?

ALTERNATIVAS	NÚMERO	PORCENTAJE
SI	5	83,3 %
NO	0	0 %
TAL VEZ	1	16,7 %
TOTAL	6	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta semiestructurada aplicada a los docentes.

Por último, apenas un tercio de los docentes integra regularmente las TIC en la lectoescritura; el resto sigue recurriendo a métodos tradicionales. Esta brecha entre convicción y práctica subraya la urgencia de una guía didáctica digital clara, visual y con tutorials que ofrezca actividades muy concretas, fáciles de aplicar desde la primera sesión.

Tabla 3. Opinión de los docentes sobre la implementación de la propuesta en el aula

ALTERNATIVAS	NÚMERO	PORCENTAJE
SI	2	33 %
NO	4	67 %

TAL VEZ	0	0 %
TOTAL	6	100 %

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del cuestionario aplicado a los docentes durante la fase de validación.

En el caso de los estudiantes, la mitad aún está “en proceso” de adquirir la competencia lectoescritora apoyada en TIC, y sólo el 25 % la ha consolidado plenamente. Casi ningún alumno está aún en la fase inicial, lo que indica que el diseño de actividades digitales ha calado, pero requiere un refuerzo que acelere la transición hacia la fluidez.

Tabla 4. Niveles de logro alcanzados por los estudiantes tras la intervención didáctica

ALTERNATIVAS	PORCENTAJE
FASE INICIAL	0%
EN PROCESO	50%
CONSOLIDADO	100%

Fuente: Elaboración propia (2025)

Del mismo modo, el 70 % de los estudiantes desarrolla actualmente la fluidez lectora y escritora mediante las herramientas digitales, mientras el 30 % ya domina esa habilidad. Esto sugiere que las fases de revisión, edición y autorregulación incluidas en la guía deben complementarse con retos y ejercicios de gamificación que mantengan la motivación y ayuden a consolidar lo aprendido.

Tabla 5. Fluidez lectora observada al finalizar la aplicación de la GDD

ALTERNATIVA	PORCENTAJE
DESARROLLA FLUIDEZ	70%
DOMINA FLUIDEZ	30%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente estudio evidencian que la integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura tiene un impacto positivo en la motivación, participación y rendimiento de los estudiantes de 5to año de Educación General Básica. A partir del análisis realizado, se confirma que el entorno virtual creado mediante Google Sites no solo facilita el acceso a contenidos interactivos, sino que también favorece la construcción de aprendizajes significativos y

colaborativos, especialmente cuando se aplican estrategias adaptadas al nivel cognitivo de los niños.

Además, se identificó que la organización de los contenidos, el diseño visual y la usabilidad de la plataforma inciden directamente en el nivel de involucramiento de los estudiantes. El uso de recursos audiovisuales, enlaces externos y actividades autoevaluativas dentro del sitio web optimiza los tiempos de trabajo autónomo y refuerza el proceso de retroalimentación constante, permitiendo al docente ajustar sus intervenciones pedagógicas de manera más precisa.

En conclusión, la implementación de la Guía Didáctica Digital ha servido como guía para que los estudiantes tengan mejoras significativas en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes, sino que también transformó el entorno de aprendizaje en un espacio más dinámico, lúdico y personalizado y centrado cada estudiante tomando en cuenta que cada uno adquiere el conocimiento de acuerdo a su capacidad y necesidad específica. El trabajo que han realizado las teorías pedagógicas son un plus para un plan estratégico de herramientas digitales tomando en cuenta que ya es una era tecnológica y hoy en día los estudiantes aprenden con el uso de recursos TIC permitió establecer una ruta clara hacia la autonomía y autorregulación del aprendizaje. Esta experiencia reafirma el potencial de las TIC como en base en el proceso educativo, siempre que se integren bajo un enfoque pedagógico intencionado y con criterios de accesibilidad, pertinencia y funcionalidad.

los hallazgos de esta investigación resaltan la necesidad de continuar fortaleciendo el uso pedagógico de recursos digitales en los primeros años de educación básica. La experiencia demuestra que, cuando las TIC se articulan con una planificación clara y un acompañamiento docente constante, se convierten en un medio efectivo para mejorar la participación, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes en procesos iniciales de lectoescritura.

Para finalizar, se concluye que el uso de entornos virtuales como apoyo al aula tradicional no solo responde a las demandas tecnológicas del contexto educativo actual, sino que también representa una herramienta eficaz para diversificar la práctica docente, fomentar la autonomía estudiantil y promover una alfabetización digital temprana. En consecuencia, se recomienda continuar fortaleciendo el uso pedagógico de TIC mediante la formación docente, el diseño de contenidos contextualizados y la evaluación permanente de su impacto en el aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Calderón, G., Carrillo, M., y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 1(13), 81-100. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601305.pdf>
- Duque Serna, M. P., y Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje: El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784004.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2024). Ineval presentó los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2024. <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-nacional-ser-estudiante-2024/>
- Levicoy, D. D. (2020). TIC en Educación Superior: ventajas y desafíos. *Revista UMCE*, 12, 101-120. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/180/pdf>
- Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Suppl. 1), 17-21. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3173>
- Yanes Gavilánes, T. M., Guayas Morocho, J. O., Borba Franco, D. W., y Ortiz Aguilar, W. (2023). Las redes sociales en el proceso de escritura en estudiantes de la Educación General Básica. *Revista Conrado*, 19(95), 570-581. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3459/3304>