SEI SABER ESTRATÉGICO INTERNACIONAL

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

Fecha de recepción: 2026-10-19
Fecha de aceptación: 2026-11-02
Fecha de publicación: 2026-11-16

Periodicidad: Trimestral, Vol.: 4, No. 4, pág. 238-245

E-ISSN: 3121-2956
Bajo licencia: CC BY-SA 4.0

Estrategias neuroeducativas mediadas por Kahoot para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de Básica Superior: un estudio cualitativo en instituciones de Azogues

Neuroeducational strategies mediated by Kahoot to strengthen reading competence in Upper Basic Education students: a qualitative study in institutions in Azogues

Viviana del Pilar Guamán Guallpa[1]
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. UMECIT
Panamá
vivianawallpa.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-1623-9409

Myriam Baéz Sepúlveda[2]
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. UMECIT
Panamá
mbaez.doc@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-4306-5774

Cómo citar:

Guamán Guallpa, V. del P., & Baéz Sepúlveda, M. (2026). Estrategias neuroeducativas mediadas por Kahoot para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de Básica Superior: un estudio cualitativo en instituciones de Azogues. *Saber Estratégico Internacional*, *4*(4), 238–245. https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el potencial pedagógico de estrategias neuroeducativas mediadas por Kahoot para orientar el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de Educación General Básica Superior, con proyección de aplicación en instituciones fiscales de Azogues. Se desarrolla un análisis cualitativo documental de alcance narrativo e interpretativo, sustentado en nueve publicaciones académicas e institucionales de 2021 a 2025. La selección considera pertinencia temática, identificación verificable y acceso a información suficiente para delimitar las afirmaciones. Se examinan cuatro ejes: comprensión lectora, participación y motivación, mediación docente e inclusión. La literatura consultada ofrece antecedentes favorables sobre el uso educativo de Kahoot y experiencias de enseñanza de la lectura, pero no permite atribuir esos efectos a la población de Azogues. Como aporte aplicado, se formula una secuencia didáctica que combina lectura, preguntas con evidencia textual, discusión de respuestas y transferencia a un texto nuevo. Se concluye que Kahoot puede incorporarse como recurso de evaluación formativa cuando el diseño prioriza la comprensión y ofrece apoyos de acceso. Esta versión no presenta datos primarios ni resultados de una intervención local; la comprobación de su pertinencia y de sus efectos requiere un estudio de campo documentado.

Palabras clave: neuroeducación; competencia lectora; Kahoot; evaluación formativa; Educación General Básica Superior.

ABSTRACT

This article aims to examine the pedagogical potential of neuroeducational strategies mediated by Kahoot to support reading competence in Upper Basic Education, with a view to their application in public schools in Azogues. A qualitative documentary analysis with a narrative and interpretive scope draws on nine academic and institutional publications from 2021 to 2025. Sources were selected for thematic relevance, verifiable identification, and sufficient information to delimit the claims. Four areas were examined: reading comprehension, participation and motivation, teacher mediation, and inclusion. The consulted literature provides favorable evidence on educational uses of Kahoot and experiences in reading instruction but does not establish effects among students in Azogues. An instructional sequence is proposed combining reading, questions requiring textual evidence, discussion of answers, and transfer to a new text. Kahoot may support formative assessment when instructional design prioritizes comprehension and provides accessible participation options. This version reports no primary data or findings from a local intervention. A documented field study is required to examine contextual suitability and educational outcomes.

Keywords: neuroeducation; reading competence; Kahoot; formative assessment; Upper Basic Education.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura en Básica Superior requiere actividades que permitan reconocer información, establecer relaciones entre fragmentos y justificar interpretaciones. Resolver un cuestionario puede formar parte de ese proceso, siempre que la respuesta se acompañe de una explicación y que el docente utilice los errores para orientar la enseñanza. El interés de incorporar Kahoot radica en explorar cómo una herramienta de preguntas interactivas puede integrarse en esa mediación, sin confundir la puntuación del juego con la competencia lectora.

El informe PISA 2022 ofrece un referente internacional para discutir las dificultades de aprendizaje y las desigualdades educativas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Sin embargo, sus resultados no deben atribuirse a Ecuador. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2025) informa que el país se incorporó por primera vez al estudio principal en 2025, después de su participación en PISA para el Desarrollo. El diagnóstico de las instituciones de Azogues, por tanto, exige evidencias propias y no puede deducirse de un promedio regional.

Los antecedentes sobre Kahoot justifican estudiar su uso educativo. Özdemir (2025) sintetiza investigaciones experimentales realizadas en distintos niveles y áreas. En lectura, Aprilia et al. (2023) presentan una experiencia con estudiantes de octavo grado en Indonesia. Estos trabajos aportan indicios de interés, aunque las diferencias de idioma, currículo y contexto impiden trasladar directamente sus resultados a la enseñanza de Lengua y Literatura en Ecuador.

El objetivo es analizar el potencial y las condiciones de uso de estrategias neuroeducativas mediadas por Kahoot para orientar el fortalecimiento de la competencia lectora en Básica Superior. La pregunta que guía el análisis es qué decisiones didácticas permiten vincular las actividades de la plataforma con evidencias de comprensión. Azogues constituye el contexto de aplicación propuesto; no se presentan observaciones ni entrevistas locales verificables.

Fundamentación teórica

Neuroeducación y prudencia en la interpretación

En este artículo, la perspectiva neuroeducativa se utiliza como un marco de reflexión sobre las condiciones de aprendizaje y la necesidad de contrastar las explicaciones sobre el cerebro. Ruiz-Martin et al. (2022) examinan la persistencia de neuromitos entre docentes y una intervención formativa. Su investigación respalda la importancia de revisar críticamente las creencias que se incorporan a la práctica escolar.

La propuesta evita clasificar a los estudiantes en estilos de aprendizaje fijos. Ofrecer diferentes apoyos responde a barreras observadas en una tarea, no a etiquetas personales. Tampoco se interpreta la rapidez de respuesta o el entusiasmo como evidencia de cambios cerebrales. Para este trabajo, la atención se aborda mediante conductas observables durante la lectura y la motivación mediante expresiones y decisiones de participación que necesitarían documentarse en una aplicación posterior.

Una actividad neuroeducativa debe explicitar qué hace el estudiante y qué evidencia permite valorar su aprendizaje. Por ejemplo, formular una predicción, revisar una interpretación y explicar por qué se descarta una opción son

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

acciones analizables. Afirmar que un juego activa o fortalece una función ejecutiva requiere un diseño y una evaluación específicos que esta revisión no realiza.

Comprensión lectora y evidencias de aprendizaje

La comprensión se examina aquí a través de tres demandas didácticas: localizar información, construir inferencias y evaluar interpretaciones. Esta organización es una decisión de la propuesta y no una escala diagnóstica validada. La guía de Education Endowment Foundation (2021) aporta recomendaciones sobre enseñanza de la comprensión, lenguaje y apoyo lector. Aunque se dirige principalmente a edades de siete a once años, contempla su posible utilidad para estudiantes mayores con dificultades; su aplicación a Básica Superior requiere adaptación.

En una tarea de localización, la evidencia consiste en señalar un dato y reconocer su ubicación. En una inferencia, el estudiante conecta pistas y explica una conclusión no expresada literalmente. En una tarea crítica, examina una afirmación, identifica su respaldo y considera otra lectura posible. Las respuestas seleccionadas permiten iniciar la evaluación; la explicación posterior ayuda a distinguir comprensión, reconocimiento parcial y elección al azar.

Se propone observar también las condiciones de ejecución: lectura independiente, relectura, apoyo oral o consulta de vocabulario. Una respuesta con ayuda informa sobre una situación distinta de una respuesta autónoma. Registrar esos apoyos permite orientar la clase siguiente sin convertir una dificultad puntual en una etiqueta permanente.

Kahoot como recurso de mediación

Özdemir (2025) reúne 43 estudios y comunica resultados agregados favorables en rendimiento académico y otras dimensiones educativas. El alcance de esa síntesis es amplio y no equivale a una demostración específica sobre comprensión lectora en español. Su aporte al presente análisis consiste en fundamentar la pertinencia de investigar la herramienta, manteniendo la distinción entre resultados generales y efectos locales.

Kahoot se incorpora en la propuesta para plantear decisiones sobre un texto y hacer visibles respuestas que el docente pueda discutir. El valor pedagógico reside en la pregunta, las alternativas y la retroalimentación. Una pregunta que solo exige recordar un nombre ofrece información diferente de otra que obliga a relacionar dos párrafos. La herramienta debe ajustarse al objetivo lector y a las posibilidades técnicas disponibles en la institución.

Inclusión y acceso a la actividad

Las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje de CAST (2024) orientan la diversificación del compromiso, la representación y la acción y expresión. Para esta propuesta, esas orientaciones se traducen en textos legibles, instrucciones claras, tiempo suficiente y oportunidades de argumentación oral o escrita. Su incorporación no garantiza por sí misma inclusión: es necesario comprobar quién puede participar y qué barreras persisten.

UNESCO (2023) sitúa el acceso, la preparación docente y la gobernanza entre las condiciones relevantes para el uso educativo de la tecnología. En una aplicación en Azogues se debería verificar conectividad, disponibilidad de dispositivos y apoyos requeridos. Estas condiciones se plantean como asuntos por examinar; no se afirma que hayan sido observadas en las instituciones mencionadas en el título.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y alcance

Se realizó un análisis cualitativo documental de carácter narrativo e interpretativo. El material de análisis estuvo formado por nueve fuentes citadas en las referencias. La revisión no constituye una búsqueda sistemática exhaustiva ni un metaanálisis propio. Su propósito fue contrastar antecedentes y elaborar una propuesta didáctica explícita, diferenciando la evidencia publicada de las inferencias de aplicación.

No se dispuso de un corpus de entrevistas, diarios de aula, respuestas estudiantiles o registros institucionales de Azogues. Por ello, esta versión no utiliza muestreo de personas, no declara sesiones ejecutadas y no atribuye cambios a estudiantes locales. El componente territorial del título se conserva como contexto previsto de aplicación, con esta limitación expresamente reconocida.

Selección y verificación de fuentes

La consulta se concentró en publicaciones de los últimos cinco años respecto de noviembre de 2026. El corpus finalmente utilizado comprende documentos de noviembre de 2021 a 2025. Se localizaron fuentes mediante consultas sobre Kahoot y comprensión lectora, metaanálisis de Kahoot, neuromitos, análisis temático, DUA y tecnología educativa. Se revisaron páginas editoriales, registros académicos y portales institucionales para comprobar autoría, año, título y DOI o enlace de procedencia.

Se incluyeron publicaciones pertinentes para al menos uno de los ejes del artículo y con información consultable suficiente para sostener las afirmaciones utilizadas. Se descartaron las entradas del borrador cuyos datos bibliográficos no coincidían con el documento enlazado. La selección fue intencional y acotada; no se declara cobertura completa de bases de datos, evaluación formal del riesgo de sesgo ni un flujo PRISMA.

Procedimiento de análisis

Se organizaron las fuentes según finalidad, contexto, tipo de evidencia y límites de transferencia. Posteriormente se compararon sus aportes en cuatro ejes: comprensión lectora, participación y motivación, mediación docente e inclusión. Se mantuvo separado lo comunicado por cada publicación de las decisiones didácticas formuladas en este artículo.

El análisis sigue un criterio de coherencia entre pregunta, material disponible e interpretación. Braun y Clarke (2023) destacan la necesidad de justificar las decisiones analíticas y de explicitar el papel del investigador. Su texto se utiliza como orientación metodológica; no se afirma haber aplicado un análisis temático de entrevistas ni haber alcanzado saturación.

Consideraciones éticas

La revisión utiliza documentos públicos y reconoce sus fuentes. No presenta participantes propios ni declara consentimientos que no constan en el material disponible. Para desarrollar posteriormente el estudio de campo se deberá documentar la autorización institucional, el consentimiento de los representantes y el asentimiento de los

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

estudiantes, conforme a los procedimientos institucionales aplicables. También deberá precisarse el tratamiento confidencial de respuestas y registros, sin vincular la decisión de participar con las calificaciones escolares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antecedentes favorables con alcance contextual

Aprilia et al. (2023) describen una investigación acción con 25 estudiantes de octavo grado. Comunican un aumento del promedio de comprensión de textos narrativos de 64 en la evaluación inicial a 79,6 en el segundo ciclo. Esos valores pertenecen exclusivamente al estudio citado. La experiencia permite considerar el interés de combinar lectura y preguntas interactivas, pero no aislar la herramienta de las demás acciones de enseñanza ni anticipar un resultado equivalente en Azogues.

Al contrastar este antecedente con la síntesis de Özdemir (2025), se identifica una justificación para explorar Kahoot como parte de una intervención. La conclusión documental es de pertinencia investigativa, no de eficacia comprobada para la población objetivo. El traslado a otro contexto requerirá revisar dificultad de los textos, vocabulario, tipo de preguntas, tiempo de trabajo y experiencia previa con dispositivos.

Participación y comprensión deben documentarse por separado

El análisis conduce a distinguir dos tipos de evidencia. La participación puede registrarse mediante intervenciones, persistencia ante una pregunta o solicitud de relectura. La comprensión requiere examinar la relación entre la respuesta y el texto. Que una clase resulte animada no permite concluir que el estudiantado pueda interpretar un texto nuevo de manera independiente.

Se propone que la observación futura registre situaciones concretas: qué pregunta produjo desacuerdo, qué pista fue citada y qué explicación cambió después de la discusión. Las percepciones docentes pueden ayudar a interpretar esos episodios, pero deben contrastarse con producciones estudiantiles. Esta distinción evita presentar valoraciones favorables como una demostración de mejora lectora.

La retroalimentación necesita una explicación textual

Una respuesta marcada como correcta informa del resultado de una elección, pero no explica el razonamiento. La mediación propuesta exige volver al fragmento pertinente, comparar alternativas y aclarar qué relación sostiene la interpretación. Los distractores deberían representar errores plausibles: confundir causa con consecuencia, atender solo a una palabra o generalizar un detalle.

Por ejemplo, ante una inferencia sobre la decisión de un personaje, el docente puede solicitar dos pistas y una explicación de su relación. Si existen interpretaciones alternativas razonables, la discusión debe reconocerlas. La calidad de la argumentación ofrece una evidencia más útil que la velocidad con que se seleccionó una opción.

Inclusión como condición que debe observarse

La propuesta combina las orientaciones de CAST (2024) con la necesidad de evaluar las condiciones tecnológicas señalada por UNESCO (2023). Antes de usar una dinámica competitiva, el docente debería comprobar si el tiempo,

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

la lectura de pantalla o el acceso a dispositivos impiden participar. Una alternativa consiste en conservar el mismo objetivo lector y permitir la respuesta mediante tarjetas o por escrito.

El trabajo en equipos puede facilitar el acceso, pero también ocultar diferencias individuales. Por ello se recomienda alternar una respuesta personal inicial, una discusión compartida y una explicación individual final. Esta organización es una propuesta de diseño que deberá examinarse durante la aplicación, no un resultado observado.

Propuesta didáctica para instituciones de Azogues

La siguiente secuencia es de elaboración propia y se plantea para una sesión inicial de 45 minutos, ajustable al grupo. Su propósito es construir y justificar una inferencia. Antes de aplicarla se requiere seleccionar un texto adecuado, revisar las preguntas y comprobar que los apoyos previstos permiten participar a todo el grupo.

Preparación y lectura

Durante los primeros cinco minutos se presenta el propósito y una pregunta vinculada con el tema del texto. Se recogen ideas previas sin anticipar las respuestas. En los diez minutos siguientes se realiza la lectura de un relato breve o texto informativo, con posibilidad de relectura y aclaración de vocabulario indispensable. El texto permanece disponible durante las preguntas.

Preguntas y discusión

Durante quince minutos se proponen seis preguntas: dos de localización, dos de inferencia y dos de valoración de una interpretación. Esta distribución es una decisión de diseño, no un instrumento validado. Después de cada respuesta se solicita una justificación breve. Cuando el grupo discrepa, se vuelve al texto y se comparan las evidencias; el docente registra las dificultades para orientar la retroalimentación.

Transferencia y cierre

En los diez minutos siguientes se entrega un fragmento nuevo con una pregunta inferencial que se responde fuera del juego. La respuesta debe incluir una conclusión, una pista textual y una explicación de la relación entre ambas. Los últimos cinco minutos se destinan a identificar qué estrategia ayudó y qué dificultad continúa. Se registran los apoyos utilizados para interpretar el desempeño con precisión.

Seguimiento del aprendizaje

Se propone valorar pertinencia de la respuesta, uso de evidencia y explicación. Los descriptores iniciales pueden distinguir una respuesta sin respaldo, una respuesta con evidencia parcial y una respuesta justificada de forma coherente. Antes de usarlos con fines de investigación deben revisarse, pilotarse y contrastarse entre evaluadores. Los puntos de Kahoot se mantienen como registro de la actividad y no sustituyen esta valoración.

Para examinar la propuesta en varias instituciones será necesario definir participantes, duración, preguntas de entrevista y criterios de observación. También convendrá recoger dificultades y experiencias desfavorables. Una evaluación posterior con textos nuevos permitirá explorar transferencia; atribuir causalidad requerirá un diseño adicional apropiado.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

Limitaciones

El corpus es reducido y fue seleccionado de manera intencional. Incluye estudios con diseños, idiomas y poblaciones diferentes, así como documentos orientadores que no demuestran eficacia. No se integraron estadísticamente resultados ni se realizó una evaluación sistemática de calidad. La guía de alfabetización consultada se dirige principalmente a una etapa anterior, por lo que sus orientaciones requieren adecuación.

La limitación principal es la ausencia de datos primarios de Azogues. El título original se mantiene por indicación de conservación, pero su referencia a un estudio en instituciones locales no debe interpretarse como trabajo de campo ya acreditado. Antes de presentar el manuscrito como investigación empírica, deberán incorporarse registros verificables, una metodología correspondiente y resultados derivados de ellos.

CONCLUSIONES

La literatura revisada justifica explorar Kahoot como recurso para organizar preguntas y retroalimentación en actividades lectoras. Esa posibilidad depende del diseño de las tareas y de la mediación docente. El aporte de esta versión consiste en precisar esas condiciones y formular una secuencia didáctica susceptible de evaluación.

La perspectiva neuroeducativa exige evitar explicaciones cerebrales que los datos no permiten sostener. La comprensión debe valorarse mediante respuestas justificadas y tareas de transferencia; la participación y el entusiasmo aportan información complementaria. Los apoyos de acceso deben responder a dificultades observables y revisarse durante la enseñanza.

No se demuestra una mejora de la competencia lectora en instituciones de Azogues. Para establecer conclusiones locales se requiere completar el estudio de campo y analizar evidencias de estudiantes y docentes. La propuesta ofrece una base para ese trabajo sin sustituirlo por resultados supuestos.

https://doi.org/10.70577/s.e.v4i4.153

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprilia, A., Sulistyaningsih, S., & Musyarofah, L. (2023). The use of Kahoot to improve students' narrative text reading comprehension. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL), 3*(2), 100–108. https://doi.org/10.47709/ijeal.v3i2.2402

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health, 24*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

Education Endowment Foundation. (2021). *Improving literacy in Key Stage 2* (2nd ed.). https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks2/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025, 22 de mayo). *Más de 30 mil estudiantes de Ecuador participarán en PISA y ERCE 2025*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/mas-de-30-mil-estudiantes-de-ecuador-participaran-en-pisa-y-erce-2025/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Özdemir, O. (2025). Kahoot! Game-based digital learning platform: A comprehensive meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 41*(1), Article e13084. https://doi.org/10.1111/jcal.13084

Ruiz-Martin, H., Portero-Tresserra, M., Martínez-Molina, A., & Ferrero, M. (2022). Tenacious educational neuromyths: Prevalence among teachers and an intervention. *Trends in Neuroscience and Education, 29*, Article 100192. https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100192

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology