



Título: Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey. “Este proyecto aporta al fortalecimiento de la percepción y motivación frente a los procesos de desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura en el aula”. “Su carácter innovador radica en el diseño de una estrategia didáctica basada en la gamificación, que transforma la lectura en una experiencia atractiva, motivadora y adaptada a las realidades tecnológicas y pedagógicas del entorno escolar”

Presentado por:

Cristian David Ochoa Muñoz¹

Michel Jhohana Castro Sierra²

Director:

Sindey Bernal

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Mayo 2026

¹ Cristian.munozoch@usantotomas.edu.co

² Michel.sierracas@usantotomas.edu.co



Resumen

La desmotivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey evidencia una creciente apatía generalizada asociada principalmente al uso de metodologías tradicionales poco dinámicas y alejadas de las necesidades de los jóvenes. Ante este panorama, el objetivo principal de esta investigación fue diseñar una estrategia didáctica por medio de la gamificación que fortalezca la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en este grupo poblacional.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo bajo los paradigmas de investigación-creación y la investigación aplicada. El procedimiento se estructuró en tres momentos: el cartografiado en el cual se identificaron las percepciones iniciales mediante el mapa de empatía, el prototipado que incluyó el diseño de la estrategia mediante el canvas de gamificación y la validación de expertos, y la documentación reflexiva a través de entrevistas semiestructuradas. La estrategia se materializó mediante la narrativa “Los Secretos de Bruma Vieja”, implementada a través de la plataforma Seppo con una muestra de 29 estudiantes seleccionados por conveniencia.

Los resultados evidenciaron una transformación significativa en la motivación y disposición de los participantes frente al desarrollo de la comprensión lectora, transitando de la apatía inicial hacia estados de intriga, curiosidad y felicidad. Se halló que el uso de narrativas, mecánicas de juego, misiones secuenciales, roles colaborativos y recompensas permitió a los estudiantes mejorar los procesos de aprendizaje en el aula.

En definitiva, la investigación demostró que la gamificación es una estrategia eficaz para disminuir la brecha entre los intereses de los estudiantes y el desarrollo de competencias, logrando que el aprendizaje sea una vivencia enriquecedora al integrar la creatividad con el rigor pedagógico.

Palabras clave: Gamificación, motivación, comprensión lectora, estrategias didácticas, investigación-creación

Abstract

The lack of motivation regarding the development of reading comprehension among tenth-grade students at the Jesús Rey Educational Institution reflects a growing, widespread apathy primarily associated with the use of traditional teaching methods that are unengaging and out of touch with the needs of young people. Given this situation, the main objective was to design a teaching strategy using gamification to boost motivation regarding the development of reading comprehension among this group.



Methodologically, the study adopted a qualitative approach based on the research-creation and applied research paradigms. The procedure was structured in three phases: mapping, in which initial perceptions were identified using an empathy map; prototyping, which included designing the strategy using a gamification canvas and expert validation; and reflective documentation through semi-structured interviews. The strategy was brought to life through the narrative “Los Secretos de Bruma Vieja,” implemented via the Seppo platform with a sample of 29 students selected for convenience.

The results revealed a significant shift in the participants’ motivation and attitude toward developing reading comprehension, moving from initial apathy to states of intrigue, curiosity, and happiness. It was found that the use of narratives, game mechanics, sequential missions, collaborative roles, and rewards enabled students to improve their learning processes in the classroom.

In short, the research demonstrated that gamification is an effective strategy for bridging the gap between students’ interests and the development of competencies, making learning an enriching experience by integrating creativity with pedagogical rigor.

Keywords: Gamification, motivation, reading comprehension, didactic strategies, research-creation



Contenido

Resumen	2
Introducción.....	6
Justificación.....	9
Preliminares	12
Diagnóstico de la realidad.....	12
Identificación.....	12
Descripción.....	13
Formulación	15
Oportunidades de innovación / alternativas de solución	16
Propósito y objetivos	18
Propósito.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
Matriz de medición de impacto educativo y social	19
Marco de referencia.....	20
Marco contextual.....	20
Revisión de estado del arte.....	22
Marco teórico.....	34
Estrategias didácticas.....	35
Gamificación	39
Motivación	42
Comprensión lectora.....	47
Marco conceptual	53
Estrategias didácticas.....	53
Gamificación	54
Motivación	55
Comprensión lectora.....	55
Marco legal y normativo	56
Marco de trabajo creativo y de innovación	58
Marco metodológico.....	61



Categorización de la realidad educativa a abordar	61
Enfoque de Investigación.....	64
Tipo de investigación	67
Tipo de estudio	73
Técnicas de recolección de información.....	77
Técnicas de análisis de información.....	79
Producto o resultado esperado	81
Descripción de la población y muestras	82
Procedimiento: fases o momentos definidos para desarrollar el proyecto	82
Matriz de interesados y beneficiarios.....	85
Recursos previstos	86
Resultados y análisis de resultados.....	87
Objetivo 1.....	88
Actitudes y creencias	90
Autopercepción de competencia.....	96
Hábitos lectores	99
Obstáculos y factores de distracción	102
Preferencias y motivadores para el diseño gamificado	104
Objetivo 2.....	108
Objetivo 3.....	117
Experiencia de usuario.....	119
Proceso de la motivación	125
Progreso en la comprensión	132
Aprendizaje Colaborativo.....	137
Customer Journey Map.....	143
Conclusiones	145
Visión prospectiva del proyecto.....	148
Consideraciones éticas.....	150
Referencias.....	151



Introducción

La falta de motivación hacia los procesos de aprendizaje constituye uno de los desafíos más apremiantes que enfrenta la educación en la actualidad, particularmente cuando los procesos de enseñanza no logran establecer vínculos con los intereses y necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Cusme (2023) señala que la educación contemporánea debe orientarse al desarrollo de habilidades prácticas y de pensamiento crítico, promoviendo un enfoque centrado en el aprendizaje activo y en la capacidad de adaptación a un contexto en constante cambio. En este sentido, la presente investigación, titulada “Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey”, aborda una problemática evidenciada en el contexto educativo: la desmotivación de los estudiantes frente a procesos de desarrollo de comprensión textual, enmarcada en una creciente apatía hacia las prácticas lectoras tradicionales y en la dificultad para generar experiencias de aprendizaje significativas que despierten el interés en los jóvenes. Esta situación es intrínseca a dificultades en el fortalecimiento de competencias lectoras, esenciales para la interpretación, el análisis crítico y la construcción de conocimientos.

Actualmente, los estudiantes se encuentran inmersos en entornos digitales caracterizados por la inmediatez, la interacción constante y el acceso permanente a un mundo hiperconectado, reconfigurando sus formas de aprender, comunicarse y relacionarse. No obstante, las cifras nacionales evidencian importantes dificultades en el desarrollo de competencias lectoras ya que, de acuerdo con los resultados del ICFES (2024), la mayoría de los estudiantes colombianos se ubican en desempeños básicos o insuficientes de lectura crítica, mientras que solo una minoría alcanza niveles altos en esta competencia. Esta problemática se manifiesta en instituciones



oficiales como la Institución Educativa Jesús Rey de Medellín, donde la desconexión entre los intereses de los estudiantes y las metodologías tradicionales ha generado una barrera de desmotivación y desinterés que dificulta el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

El objetivo central de este estudio es fortalecer la motivación frente al aprendizaje de competencias de comprensión lectora mediante el diseño de una estrategia didáctica basada en gamificación. Este diseño busca transformar los procesos de aprendizaje en una experiencia inmersiva, atractiva y significativa que responda a las necesidades del entorno escolar. En este sentido, se describe una realidad educativa marcada por una disonancia cognitiva en la cual los estudiantes de grado décimo reconocen racionalmente la importancia de las habilidades de comprensión lectora, pero experimentan un rechazo hacia los procesos de lectura, asociándola con el aburrimiento, la evaluación punitiva, el castigo y un ambiente rutinario.

El diseño metodológico adoptado es de corte cualitativo, siguiendo la ruta de la investigación-creación y la investigación aplicada, desarrollándose en tres momentos: el cartografiado, orientado al diagnóstico de las percepciones, el prototipado, enfocado en el diseño de la propuesta pedagógica, y la documentación reflexiva, fase final de la evaluación de experiencia (Córdoba, 2019).

La estrategia didáctica gamificada integra el diseño de una narrativa inmersiva titulada “Los Secretos de Bruma Vieja”, mecánicas de juego y sistema de recompensas, desarrollada mediante la plataforma Seppo. Esta propuesta sitúa a los estudiantes en un ambiente de misterio, en el cual deben resolver misiones secuenciales orientadas al desarrollo de competencias de



comprensión lectora. Asimismo, se incorporan dinámicas de trabajo colaborativo a través de roles específicos, situando un contexto de andamiaje pedagógico entre pares (Vygotsky, 1979).

Los resultados de esta investigación ofrecen una visión transformadora de los procesos de aprendizaje en el aula, evidenciando que la gamificación se configura como una estrategia didáctica capaz de fortalecer significativamente la motivación de los estudiantes frente al desarrollo de la comprensión lectora, evidenciando una transición progresiva hacia experiencias más significativas y cercanas a sus intereses.

Para orientar al lector, este documento se organiza de manera lógica y secuencial, iniciando con los preliminares que delimitan el marco de trabajo y diagnóstico de la realidad escolar. Posteriormente, se desarrolla el marco de referencia que incluye el estado del arte y los sustentos teóricos. El apartado central detalla el marco metodológico y el diseño de la estrategia, y cierra con la presentación y análisis de los resultados obtenidos tras la implementación, las conclusiones y una visión prospectiva.



Justificación

El desarrollo de la comprensión lectora representa uno de los principales retos de la educación ya que es una habilidad de gran relevancia para el desarrollo del pensamiento, aprender a comprender el mundo y poner el conocimiento en contexto. No obstante, el desarrollo de esta competencia se ve limitado por la desmotivación de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas orientadas a su fortalecimiento. Según Peña (2018), el reto de los docentes es sistematizar estrategias para fortalecer la comprensión lectora como clave para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas.

Asimismo, Armijos et al., (2023), plantean que la comprensión lectora representa una de las principales necesidades en la educación latinoamericana, dado el bajo rendimiento académico de los estudiantes en esta área y las falencias en el análisis, discusión de textos, lectura, síntesis, entre otras habilidades que se ven limitadas debido a estrategias metodológicas deficientes donde la lectura se convierte en un espacio obligatorio, descontextualizado y poco atractivo, enfocado exclusivamente a la evaluación, más no como una práctica enriquecedora que estimule el razonamiento crítico y la construcción de aprendizaje significativo, lo cual al abordarse desde un enfoque innovador, puede lograr mayor interés e incentivar el hábito lector en los estudiantes.

Por otro lado, los datos del ICFES (2024) arrojan que en Colombia solamente el 14% de los estudiantes se ubican en el desempeño más alto en la evaluación de lectura crítica, mientras que el 86% no logró demostrar aptitudes para resolver problemas de interpretación dentro de un texto, analizar su contenido, valorar estrategias discursivas y argumentativas, conectar información de varios textos para formular conclusiones, ni desarrollar hipótesis de lectura



basadas en las ideas expuestas, ubicándose en los niveles básicos o insuficientes. Esta situación refleja una problemática estructural que afecta particularmente a instituciones educativas del sector oficial, tal como sucede de la Institución Educativa Jesús Rey de Medellín.

Es debido a lo anterior que este proyecto se fundamenta en la problemática identificada: la falta de metodologías innovadoras, la escasa formación docente en gamificación y la desconexión entre los intereses de los jóvenes y las dinámicas escolares. En este sentido, se busca transformar los procesos pedagógicos tradicionales en metodologías que promuevan el interés frente al fortalecimiento efectivo de competencias lectoras mediante el uso estrategias didácticas en espacios académicos participativos y motivantes, evitando así que estos factores continúen perpetuando la desmotivación y los bajos desempeños en comprensión lectora.

Ahora bien, aunque la mayoría de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey poseen dispositivos móviles, en el aula no se evidencian propuestas pedagógicas que articulen sus intereses digitales con los procesos de aprendizaje, situación que genera bajos niveles de compromiso y una actitud pasiva frente al estudio. Este proyecto busca responder a esta realidad mediante el diseño de una estrategia didáctica gamificada basada en la creación de narrativas, mecánicas de juego y sistemas de recompensas. Plataformas como Seppo permiten desarrollar actividades más participativas, interactivas y adaptadas a los lenguajes digitales con los que los estudiantes ya están familiarizados. Al incorporar estas estrategias, se espera no solo mejorar la motivación hacia la lectura, sino también propiciar un espacio más interactivo y significativo que favorezca el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos.



El valor agregado de esta propuesta radica en su capacidad de articular la tecnología con la dificultad latente del desinterés de los jóvenes frente al desarrollo de la comprensión de lectura en contextos escolares. No se trata simplemente de usar dispositivos móviles en el aula, sino de construir experiencias de aprendizaje más cercanas a su cotidianidad, permitiéndoles sentirse protagonistas de su proceso formativo. Además, se busca que los docentes puedan apropiarse de estas metodologías y replicarlas, generando un efecto multiplicador dentro de la institución.

Desde este enfoque, el proyecto busca aportar significativamente al evaluar la incidencia de la experiencia gamificada sobre la motivación en el hábito lector en el escenario pedagógico. La iniciativa no solo contribuye a la formación en competencias de los estudiantes, sino también al fortalecimiento de prácticas pedagógicas pertinentes, motivantes y sostenibles para docentes de contextos similares.

En síntesis, este proyecto es relevante, necesario y viable dado que permite atender una necesidad urgente del contexto educativo con herramientas accesibles y metodológicamente funcionales. Su propósito es mejorar la motivación frente al desarrollo de la lectura comprensiva, mediante el diseño de una estrategia que permita transformar el entorno de aprendizaje en beneficio de los educandos y docentes de la Institución Educativa Jesús Rey.

Asimismo, esta investigación se articula con la línea de innovación educativa, debido a que propone el diseño de una estrategia didáctica gamificada orientada a transformar las prácticas pedagógicas, específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora, mediante el uso de metodologías activas. De esta manera, el proyecto busca generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.



Preliminares

Diagnóstico de la realidad

Identificación

Durante el último curso académico, a través de la cotidianidad en las clases y de la observación de las dinámicas escolares, se ha logrado identificar un alto porcentaje de estudiantes que presentan una marcada falta de interés y motivación frente a los procesos de aprendizaje, especialmente de aquellos que involucran la práctica lectora en entornos metodológicos tradicionales, y a su vez, un bajo rendimiento en la comprensión e interpretación de escritos académicos y literarios. En este sentido, se busca identificar cómo una estrategia didáctica gamificada pueden influir en el interés frente al desarrollo de habilidades asociadas con la comprensión lectora en entornos motivadores, entre ellas, realizar inferencias, formular cuestionamientos, establecer conexiones y reflexiones, realizar deducciones y asociación de conceptos, y, en definitiva, una serie de procesos cognitivo-lingüísticos en el desarrollo de la comprensión (Hoyos y Betancur, 2017).

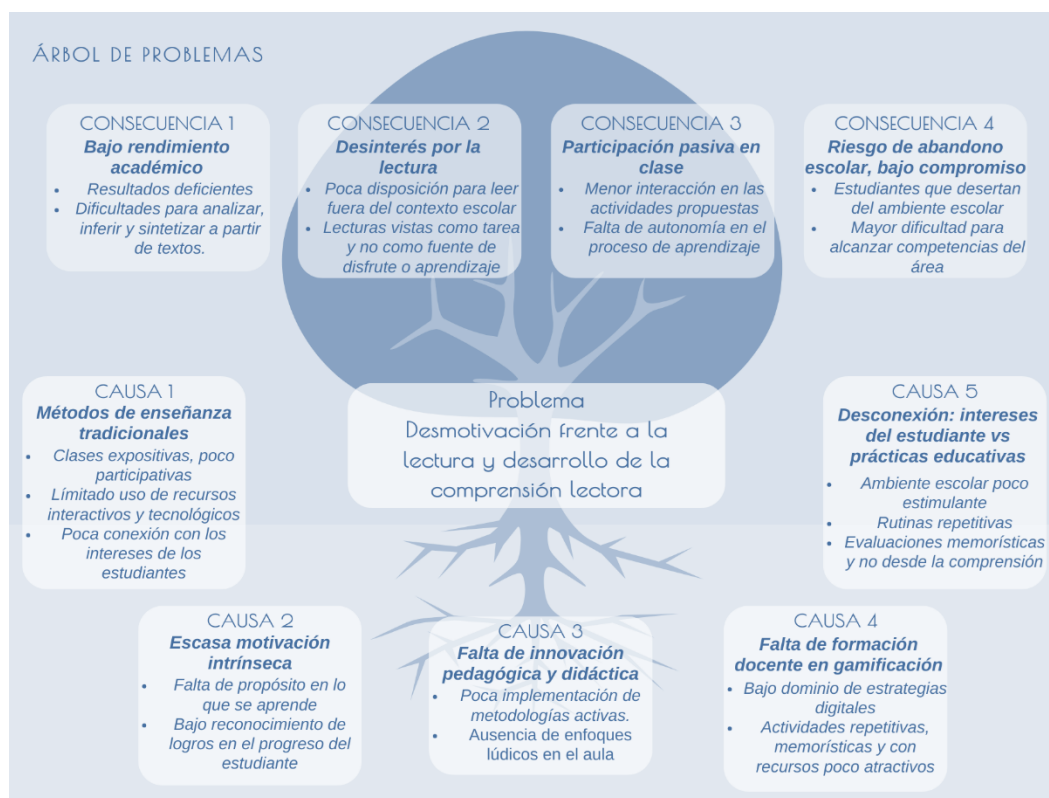
La motivación y el interés de los estudiantes frente a los procesos de lectura pueden relacionarse con las diferentes estrategias metodológicas que utiliza el maestro en el proceso didáctico (Solórzano et al., 2024), por lo cual, la intención del presente ejercicio investigativo se basa en el diseño y ejecución de una estrategia didáctica que emplee la aplicación de recursos gamificados, los cuales, permitirían estimular el disfrute de los estudiantes por los procesos de lectura y, en consecuencia, mejorar sus competencias lectoras. Esta propuesta, se desarrollará



durante una unidad didáctica y con una muestra representativa de estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa.

Figura 1

Árbol de problemas



Nota: Elaboración propia.

Descripción

La presente investigación se lleva a cabo con un grupo conformado por estudiantes de educación media, específicamente del grado décimo de la institución educativa Jesús Rey, donde se ha logrado identificar como una de las principales problemáticas a nivel académico, el bajo



desempeño en la comprensión lectora debido a una marcada desmotivación frente a los procesos de aprendizaje.

El grupo se caracteriza por una heterogeneidad significativa en cuanto a sus niveles de desempeño académico, habilidades comunicativas y contextos socioculturales. La mayoría de los estudiantes provienen de núcleos familiares de estrato socioeconómico medio-bajo, donde el acceso a recursos tecnológicos, culturales y de fomento de lectura es limitado, lo cual incide directamente en sus hábitos lectores y en la percepción que tienen sobre las actividades escolares relacionadas con la comprensión lectora.

Adicionalmente, se ha detectado una desmotivación generalizada hacia las dinámicas escolares, relacionada al uso de métodos de enseñanza tradicionales y poco participativos que no logran conectar con las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. El ambiente escolar se percibe como rutinario y poco estimulante, donde las actividades evaluativas priorizan la memorización sobre la comprensión, lo que refuerza la apatía hacia la lectura y disminuye la motivación intrínseca por aprender. Este panorama se agrava por la escasa implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y la carencia de formación docente en el uso de recursos digitales y estrategias de gamificación que podrían dinamizar el aprendizaje y hacerlo más significativo.

Lo anterior teniendo en cuenta que, en la actualidad, la era digital ha despertado nuevos intereses entre jóvenes y adolescentes, por lo cual la importancia de incluir en el aula recursos más atractivos, didácticos e innovadores que le otorguen a la educación un enfoque lúdico más allá de las rutinas de clase descontextualizadas con las nuevas realidades. Sin embargo, es una



problemática que se ha venido perpetuando por factores como los antes mencionados, la escasez de recursos tecnológicos y en ocasiones modelos pedagógicos que coaccionan la creatividad del docente, llevándolo a educar en ambientes poco estimulantes, rutinarios y desde un enfoque pasivo que no fomenta el desarrollo de habilidades en cuanto a la lectura comprensiva, siendo esta una habilidad fundamental para el éxito académico.

Como consecuencia, se ha identificado que una parte considerable de los estudiantes presenta dificultades para interpretar, analizar e inferir información a partir de textos, así como para establecer relaciones entre conceptos y emitir juicios críticos. Este bajo desempeño en habilidades lectoras se traduce en un desinterés por la lectura y en una actitud pasiva frente a los procesos de aprendizaje, lo cual limita su autonomía y capacidad de participación en clase. Esta situación contribuye al riesgo de abandono escolar y a una menor posibilidad de alcanzar las competencias comunicativas establecidas para su nivel educativo.

Por todo lo anterior, resulta pertinente centrar esta investigación en este grupo poblacional, ya que comprender sus características, intereses y dificultades permitirá proponer estrategias didácticas reales, creativas y acordes con sus necesidades, fomentando así un avance relevante en su motivación hacia los procesos de aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora.

Formulación

¿Cómo influye la implementación de una estrategia didáctica gamificada en la motivación para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey?

Oportunidades de innovación / alternativas de solución

Partiendo del proceso de identificación de la realidad y la descripción del contexto, las causas y los efectos del problema, se realizó un proceso circunscrito al marco de trabajo e innovación, en el cual se visualizaron diversas oportunidades de intervención para atender la situación problémica relacionada a la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora. Estas oportunidades se fundamentan en las necesidades propias del entorno, los recursos disponibles y los intereses de los estudiantes, los cuales en su mayoría tienen acceso a dispositivos móviles y están familiarizados con plataformas digitales de uso cotidiano, pero que son ajenos al desarrollo metodológico de las clases.

Es así como surgieron múltiples propuestas y alternativas, de las cuales, a partir del análisis de su usabilidad, accesibilidad y viabilidad en general, se puede resaltar las siguientes: creación de una biblioteca digital interactiva, realizar procesos de capacitación docente en gamificación y Tics, y la aplicación de una estrategia didáctica mediante el uso de herramientas gamificadas, siendo ésta última la alternativa que representó mayor viabilidad en el análisis realizado.

Lo anterior, se fundamenta principalmente en el alcance, la usabilidad, la accesibilidad y las posibilidades del contexto, ya que, si bien la propuesta se enfoca inicialmente en el área de lengua castellana, específicamente en la comprensión lectora, es escalable a otras disciplinas del conocimiento ya que su diseño se enfoca en mejorar los procesos de motivación en el aula. La estrategia, a su vez, puede ser utilizada en otros grados académicos, ajustando el nivel de



complejidad de textos, el uso de las herramientas y los desafíos propuestos. Por otra parte, se presenta como una propuesta flexible, ya que permite trabajarse desde proyectos institucionales.

La viabilidad de esta alternativa es alta debido a diversos factores que se tuvieron en cuenta durante su prototipado, entre ellos:

- El acceso a la tecnología, como dispositivos móviles, dispositivos de proyección de imágenes en el aula como televisor, lo cual facilita el acceso a las herramientas digitales y el uso de la gamificación sin la necesidad de inversión en infraestructura.
- Herramientas gamificadas accesibles y usables, ya que éstas permiten el acceso mediante interfaces intuitivas, llamativas y conocidas por la mayoría de los estudiantes.
- Adaptación al currículo y plan educativo institucional, ya que se adecua a los estándares y competencias básicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), especialmente los relacionados con la lectura crítica. Además, se permite su abordaje desde diferentes tipos de textos como el narrativo, argumentativo, expositivo, entre otros, y desde los diversos contenidos, proyectos de aula y proyectos transversales.

En definitiva, la alternativa seleccionada permite promover un cambio significativo en el interés y compromiso de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje, incentivando la participación y fomentando habilidades y competencias del siglo XXI.

Propósito y objetivos

Propósito

Este proyecto busca influir positivamente en la motivación para el desarrollo de competencias de comprensión lectora en estudiantes de décimo grado, empleando una estrategia de intervención didáctica basada en gamificación, que permita brindar alternativas en el proceso educativo en la Institución Educativa Jesús Rey. Se espera lograr ambientes de enseñanza que fomenten la participación y el aprendizaje significativo utilizando recursos cercanos a las realidades tecnológicas de los estudiantes, que contribuyan al mejoramiento del rendimiento académico y la formación integral de los jóvenes.

Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica por medio de la gamificación que fortalezca la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey de Medellín.

Objetivos específicos

1. Identificar qué percepción tienen los estudiantes frente a la lectura y su comprensión.
2. Crear la narrativa, las dinámicas y el sistema de insignias digitales de la estrategia gamificada.
3. Evaluar la experiencia de los estudiantes con la estrategia didáctica y su influencia en la motivación hacía la comprensión lectora.



Matriz de medición de impacto educativo y social

Tabla 1

Matriz de medición de impacto

Objetivos específicos	Contexto de impacto	Indicadores de cumplimiento e impacto	Medios de verificación
1. Identificar qué percepción tienen los estudiantes frente a la lectura y su comprensión	Escenario escolar: estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey. Permite reconocer las actitudes, hábitos y autopercepción de competencia lectora antes de la intervención gamificada.	Descripción cualitativa de las percepciones iniciales sobre la lectura. Identificación de actitudes, creencias y hábitos lectores. Reconocimiento de niveles de autoconfianza y motivación inicial.	Registro del mapa de empatía
2. Crear narrativas, dinámicas y mecánicas gamificadas que fortalezcan la motivación y la comprensión lectora.	Contexto pedagógico: diseño participativo de la estrategia didáctica. La innovación se centra en la co-creación docente–estudiante y el uso de recursos tecnológicos.	Creación de la narrativa. Descripción del contexto de interacción. Diseño de las misiones y retos.	Canva de gamificación Validación de expertos
3. Evaluar la experiencia y el impacto de la estrategia gamificada en la motivación y la comprensión lectora	Identificar de manera directa las prácticas lectoras, la participación y las transformaciones motivacionales derivadas del uso de la estrategia gamificada	Resultados a partir de instrumento aplicado	Entrevistas semiestructuradas Informe de análisis de resultados cualitativos.

Nota: elaboración propia



Marco de referencia

Marco contextual

La Institución Educativa Jesús Rey se ubica en una zona urbana del municipio de Medellín, en la comuna 7 y de estrato socioeconómico medio bajo, donde limita con los sectores de Robledo Aures y Bello Horizonte, zona caracterizada por la influencia de violencia común y control territorial por parte de bandas criminales que influyen negativamente en el control comercial, escolar, familiar y social. Es además una institución de carácter oficial que ha logrado gran reconocimiento en el sector por sus más de cuarenta años de trayectoria en la formación de familias en el sector.

La institución Educativa Jesús Rey cuenta con aproximadamente 1.320 estudiantes distribuidos en dos jornadas que constituyen los grupos desde transición hasta grado undécimo, donde además los estudiantes cuentan con actividades complementarias enfocadas al fortalecimiento de habilidades digitales como robótica y varias propuestas de formación en media técnica donde se les brinda a los estudiantes de grados superiores alternativas como software, diseño multimedia, pre-prensa, etc., orientadas por profesionales de instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Instituto Técnico Metropolitano (ITM).

Pese a ser una institución educativa vulnerable dadas las condiciones sociales del entorno, recientes lecturas de contexto arrojan datos como el interés de las familias por la formación, aprendizaje de los estudiantes y la aceptación de asignaturas como español, lo que permite el desarrollo de proyectos para afianzar habilidades entorno al área. Por otro lado, es importante



mencionar la poca formación profesional de los padres del sector, quienes en su mayoría cuentan con empleos de tiempo completo para el sustento familiar, lo que dificulta la participación en dinámicas escolares y el apoyo académico a los niños y jóvenes.

En el sector se ubican varios establecimientos de educación superior, lo cual genera altas expectativas en los jóvenes para continuar con su formación académica en el ámbito profesional, técnico o tecnológico en instituciones como el Colegio Mayor, el Instituto Técnico Metropolitano, Pascual Bravo, Universidad Santo Tomás, Universidad de Antioquia, facultad de minas de la Universidad Nacional, entre otras. Para ello, los estudiantes procuran una preparación adecuada al presentar las pruebas Saber 11, pues en su mayoría optan por becas o postulaciones a programas de apoyo del gobierno para financiación de educación por medio de los resultados de estas.

La población estudiantil cuenta con acceso limitado a recursos educativos en el hogar, aunque la mayoría usan dispositivos móviles personales con conexión a internet. Esta contradicción entre disponibilidad tecnológica y bajos niveles académicos refleja la necesidad de redireccionar el uso de dichos dispositivos hacia fines pedagógicos. De aquí la importancia de proyectos de intervención pedagógica enfocados a las necesidades de estudiantes, familias, docentes y colegio.

Actualmente, los estudiantes de grado décimo presentan dificultades en la comprensión de textos argumentativos, narrativos, expositivos continuos y discontinuos. Además, se evidencia una falta de motivación frente a las actividades escolares relacionadas con la lectura, lo que ha



derivado en bajos desempeños académicos, según reportes internos de la institución y evaluaciones periódicas aplicadas por los docentes del área de lenguaje.

Las principales causas detectadas incluyen el uso predominante de metodologías tradicionales, la escasa incorporación de tecnologías en el aula, la falta de formación docente en gamificación y la desconexión entre los intereses juveniles y los contenidos escolares. Estas situaciones generan consecuencias como desmotivación, bajo rendimiento académico, falta de compromiso con la lectura y ambientes poco estimulantes, desaprovechando espacios y oportunidades como los recursos escolares del plantel, como las salas de sistemas y elementos de proyección audiovisual.

La muestra del estudio estará compuesta por estudiantes de grado décimo, seleccionados por conveniencia y disponibilidad, con un enfoque participativo en el desarrollo y aplicación de la estrategia. Se aplicarán instrumentos de recolección de datos como mapa de empatía, validación de expertos, entrevista y observación.

Revisión de estado del arte

El estudio de antecedentes que relacionan la gamificación, la comprensión lectora y la motivación escolar dejan ver la importancia de incluir estrategias y recursos lúdicos y pedagógicos dentro del aula para mejorar tanto las competencias escolares como la motivación hacia el aprendizaje, es así, como aquí se hace un análisis de diferentes propuestas a nivel internacional, nacional y local que apoyan, sustentan y aportan desde sus experiencias



demostrando la importancia de incluir metodologías que resulten atractivas y permitan cautivar el interés de los estudiantes.

El panorama internacional evidencia una creciente tendencia hacia la incorporación de estrategias de gamificación como medios efectivos para potenciar la motivación y las competencias lectoras en los distintos niveles educativos. En esta línea, el estudio desarrollado por Galarza et al., (2022), titulado *“La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura”*, analizó el impacto de la aplicación digital “Aprendamos a leer” frente a la motivación por la lecto-escritura en estudiantes de entre siete y diez años.

La investigación, de enfoque cuantitativo y carácter descriptivo, cuyo objetivo se centró en fortalecer las habilidades en el área de lenguaje y literatura desde la línea de investigación en tecnología e innovación educativa evidenció un incremento significativo en el interés y la iniciativa de los estudiantes, así como avances notables en su desempeño académico al emplear estrategias gamificadas. En este proyecto se tuvo como punto de partida, una revisión documental y el análisis de aplicaciones relacionadas con el aprendizaje del lenguaje, lo que permitió diseñar una técnica pedagógica basada en principios de gamificación. El estudio estuvo conformado por cien estudiantes de tercero. Por medio de encuestas aplicadas a los tutores legales de los estudiantes, se observaron dificultades en los procesos de lectura y escritura, y se valoró la efectividad de la estrategia gamificada como herramienta de motivación durante las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos constataron un incremento significativo en el interés e iniciativa de los estudiantes, así como un avance en su desempeño académico haciendo uso de la aplicación gamificada, logrando así la mejora en los niveles de aprendizaje de lectoescritura.



Así mismo, Sarzosa y Toaza (2025) en su trabajo titulado: *“Gamificación con herramientas digitales para potenciar el aprendizaje y la motivación en el entorno educativo”* mencionan que la incorporación de la gamificación mediante entornos digitales se ha consolidado como un elemento didáctico eficaz para incrementar la motivación e impulsar los procesos de aprendizaje. La investigación buscó examinar el impacto de dichas plataformas y aplicaciones en el fortalecimiento de competencias tanto cognitivas como socioemocionales.

El estudio fue de carácter cuantitativo, no experimental y de tipo transversal. Los resultados evidenciaron una correlación entre la gamificación, el incremento de la motivación y consolidación del conocimiento, alcanzando un coeficiente de 0.918 ($p = 0.000$), lo que pone de manifiesto la eficacia de las herramientas empleadas. Asimismo, se constató que éstas permiten la integración entre presaberes con nuevos conceptos, valorando los diversos estilos de aprendizaje.

Otra investigación relacionada fue desarrollada por Menta et al., (2023) denominado *“la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica”*. Los autores abordaron la gamificación como estrategia didáctica que incorpora mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos educativos. Su Propósito es favorecer los procesos de enseñanza mediante la creación de ambientes participativos que generen experiencias pedagógicas significativas, enriquecidas por el uso del juego, buscando además potenciar la motivación promoviendo un rol activo y protagónico dentro del aula.

La investigación desarrollada se orientó a analizar cómo la gamificación puede fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica. Desde el punto de vista metodológico, adoptó



un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, apoyado en una revisión bibliográfica que permitió recopilar aportes teóricos en fuentes especializadas. Los resultados evidencian que las estrategias innovadoras como la gamificación, favorecen el aprendizaje en distintos niveles educativos y contribuye al fortalecimiento tanto de la motivación intrínseca como extrínseca. Esto se logra mediante la activación de emociones positivas que facilitan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos.

Por su parte, Chipantiza (2023) en su proyecto titulado “*la gamificación para la redacción de textos argumentativos*”, buscaron analizar el uso de la gamificación en la redacción de textos argumentativos. La metodología empleada correspondió a un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico-documental y un diseño sustentado en la teoría fundamentada de tipo descriptivo. La recolección de información se llevó a cabo mediante revisión de documentos, entrevistas aplicadas y cuestionarios.

Los hallazgos derivados de las entrevistas evidencian que la gamificación ofrece múltiples beneficios, entre ellos, promover un aprendizaje significativo al fomentar habilidades cognitivas, sociales y motrices. Estas habilidades se desarrollan en entornos lúdicos que motivan a los estudiantes mediante retos, puntos y dinámicas propias del juego, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia atractiva. En síntesis, la revisión permite confirmar que la gamificación constituye una estrategia eficaz para apoyar la redacción de textos argumentativos, ya que integra elementos de juego que incrementan la motivación y favorecen el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Otra investigación en el ámbito internacional es la desarrollada por Salinas et al., (2025), titulada *“Herramientas Digitales y Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Básica Media en el Ecuador”* y en la cual se analizó la incidencia del uso de plataformas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora como competencia esencial para el fortalecimiento educativo en estudiantes de básica media en Ecuador. Se identificaron limitantes como la falta de hábito lector, desigualdad entre instituciones del sector urbano y rural, y pocas metodologías innovadoras, factores que inciden en los bajos índices de lectura a nivel nacional.

La metodología empleada se fundamentó en una revisión documental y bibliográfica, se abordaron temas como la comprensión de lectura, las herramientas digitales, los desafíos educativos vigentes y los estándares de lectura, además de considerar enfoques como la gamificación aplicada al desarrollo lector. Los hallazgos de este estudio reflejan que, si bien las herramientas digitales poseen un alto potencial para dinamizar y estimular los procesos de lectura, su efectividad está sujeta a la adecuada integración de las tecnologías como recursos didácticos, es así como dichas herramientas representan una alternativa eficaz para el objetivo del proyecto.

De esta misma forma, en el ámbito nacional han surgido múltiples propuestas investigativas en Colombia que sustentan la eficacia de la gamificación como estrategias para fortalecer la comprensión lectora y afianzar los niveles de motivación. Cantor y Santos (2020) en su trabajo *“Estrategia pedagógica basada en gamificación para estimular la motivación frente a los procesos de comprensión lectora de niños y niñas en edad preescolar”* tuvieron como propósito diseñar una estrategia didáctica fundamentada en la gamificación, como vía alterna para enfrentar la desmotivación que suele surgir en los primeros acercamientos al mundo de la

lectura. El estudio adoptó un enfoque mixto para comprender, explorar y evaluar el nivel de motivación infantil desde su entorno cotidiano. Para ello, se implementaron diversos instrumentos de recolección de información que hicieron visible aquellas fortalezas, debilidades y particularidades que inciden en la dificultad para involucrarse activamente en procesos de comprensión lectora.

Durante la propuesta, se recurrió al uso de aplicaciones de acceso libre como JClic, un entorno digital comparable a una caja de herramientas interactivas, diseñada para crear y desarrollar actividades educativas multimedia. Estas herramientas, al ser incorporadas como recursos didácticos, lograron captar la atención de los infantes, incentivando su participación y permitiéndoles adquirir competencias a través del juego. De este modo, la lectura dejó de percibirse como un ejercicio mecánico de decodificación para transformarse en una experiencia significativa y atractiva.

Los resultados hallados con el desarrollo de la propuesta y el recurso de la gamificación fueron altamente favorables, logrando estimular y elevar los índices de motivación de los estudiantes ante los procesos de comprensión lectora, consolidando así aprendizajes que trascienden lo académico para instalarse en su desarrollo integral.

Por otro lado, Arias et al., (2021) desarrollaron el proyecto *“La Gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural”*. En este se planteó como objetivo principal fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes mediante la creación de una unidad didáctica sustentada en la gamificación.



La investigación fue de carácter sociocrítico y adoptó el enfoque de Investigación-Acción, desarrollándose a través de las fases: observación, formulación de las acciones y planteamiento de la propuesta. Allí se emplearon tres recursos: inicialmente, una caracterización para delimitar la muestra; posteriormente, una prueba diagnóstica que permitió establecer las competencias lectoras de los estudiantes; y una encuesta sobre gamificación destinada a identificar las preferencias de los niños frente al juego, sus elementos y su afinidad por la lectura.

Con base en los hallazgos crearon la unidad didáctica CHIGAMI, la cual integra recursos propios de la gamificación, entre ellos, retos y misiones, articulados por medio de narrativas que dialogan con el entorno social y cultural de los estudiantes. Este diseño pedagógico, adaptado a las particularidades de la escuela rural, permitió consolidar una propuesta innovadora, dinámica y motivadora, orientada al mejoramiento de la comprensión lectora y al desarrollo de aprendizajes significativos.

Otra investigación en el ámbito nacional es la de Mosquera et al., (2023) denominada *“La gamificación y el uso de las TIC como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”*. En este trabajo se propuso analizar el impacto de la implementación de la gamificación como apoyo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, además de socializar los resultados derivados de su implementación en las instituciones educativas Monseñor Díaz Plata, del departamento del Chocó. Asimismo, se buscó generar una reflexión acerca de la necesidad de reconfigurar las prácticas que emplean los docentes en dichas instituciones, incorporando enfoques tecnológicos e investigativos.



Para alcanzar estos propósitos, la investigación se desarrolló bajo una metodología etnográfica, dado que los datos obtenidos provinieron de la observación participante dentro de los espacios escolares. Complementariamente, se llevaron a cabo pruebas orientadas a identificar y validar las causas relacionadas con los bajos niveles de calidad educativa en ambos planteles. Entre los factores detectados se encuentran la escasa planeación, la limitada integración de herramientas tecnológicas y la carencia de conectividad, aspectos que fueron objeto de análisis para proponer alternativas de mejora.

García y Mogollón (2020) incorporaron el uso de la gamificación a través del estudio *“Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado”* en respuesta a la necesidad de afianzar las competencias lectoras en estudiantes de octavo grado, por tanto, se diseñó un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) mediado por estrategias de gamificación, cuyo propósito fue fortalecer el nivel de comprensión lectora en la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara, ubicada en Sucre.

La investigación adoptó un enfoque mixto, con un diseño secuencial exploratorio, que permitió recoger información inicial, implementar la estrategia didáctica y, posteriormente, valorar su eficacia. Particularmente, se analizaron los diferentes niveles de comprensión lectora mediante la implementación de una prueba diagnóstica y una prueba posterior. Los resultados reflejaron un incremento notable, pasando de un 30% de respuestas acertadas en la evaluación inicial a un 73.5% en la evaluación final, lo que demuestra una mejora significativa en los procesos lectores.



Adicionalmente, se aplicó la Taxonomía SOLO para valorar los niveles de cognición alcanzados. Se observó un ascenso importante en el nivel Uniestructural, de 37.8% en el pre-test a 87.8% en la prueba final; en el Multiestructural, alcanzando 26.7% a 83.2%; en el Relacional, 32.2% a 75.5%; y un incremento en el nivel Abstracto Extendido, aunque en menor proporción. Estos hallazgos permitieron concluir que la implementación de la propuesta gamificada denominado “Mundo Awen”, resultó ser eficaz para dinamizar el aprendizaje, promover la motivación y enriquecer las competencias de lectura en sus distintos niveles de comprensión y cognición.

A su vez, Ordoñez (2022) en su proyecto *“Mejora de la comprensión lectora mediante una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes de grado quinto”*, el cual se desarrolló con una muestra de 20 estudiantes de la Institución Educativa Municipal Liceo Sur Andino del Huila, tuvo como finalidad potenciar las competencias lectoras en estudiantes de quinto grado, mediante el uso de recursos digitales como Genially y Scratch. En una fase inicial, se identificó el grado de competencia lectora, obteniendo un resultado bajo del 35%. A partir de estos resultados, se diseñó y planificó un espacio pedagógico mediado por tecnología para fortalecer los procesos de comprensión.

Tras la implementación de esta estrategia educativa, se evidenció una mejora significativa en los resultados, alcanzando niveles superiores al 75% de desempeño en comprensión lectora. Este incremento permitió concluir que la propuesta resulta una alternativa metodológica viable y efectiva, no solo en términos de motivación y apropiación tecnológica, sino también como herramienta para optimizar los ciclos instructivos de comprensión y aprendizaje lector.



De manera similar, en el ámbito local se han desarrollado diversas iniciativas educativas que evidencian el potencial de la gamificación para fortalecer la comprensión lectora y estimular la motivación de los estudiantes en el aula. Ejemplo de ello, es la investigación de Londoño y Noguera (2020) denominada *“El juego como estrategia didáctica, mediado por la plataforma educaplay, para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de básica primaria en la ciudad de Medellín*. Este estudio realizado en la Institución Educativa Octavio Calderón Mejía, ubicada en la ciudad de Medellín, diseñó una propuesta pedagógica lúdica y apoyada en la tecnología, con el propósito de potenciar la competencia lectora en estudiantes de tercer grado. Para ello, se optó por la utilización de la plataforma Educaplay. El estudio adoptó un enfoque cuasi experimental, caracterizado por la manipulación intencionada de una variable independiente —el uso de juegos digitales— para observar su impacto sobre la comprensión lectora, considerada como variable dependiente.

Los resultados obtenidos reflejaron un notable incremento en la disposición hacia las actividades de lectura, además de propiciar espacios de interacción y apoyo familiar. Así mismo, se evidenció un progreso significativo en las competencias lectoras y en las habilidades de análisis e interpretación de textos en el área de Lengua Castellana. La investigación dejó ver que la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras, fundamentadas en el uso de TIC y estrategias de gamificación, favorece la generación de experiencias de aprendizaje significativas y ayuda a consolidar la comprensión lectora.

De manera similar, Bucheli et al., (2024) en su trabajo *“Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica alojada en un blog interactivo dirigido a estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle –*



Medellín” desarrolló un proyecto de intervención pedagógica orientado a aumentar las competencias lectoras en quinto grado. Esta iniciativa surgió como respuesta al bajo rendimiento académico evidenciado en esta población, atribuido a deficiencias en su nivel de comprensión lectora.

El estudio fue cualitativo de carácter descriptivo, sustentado en el modelo de investigación acción pedagógica (IAP). Inicialmente, se diagnosticó la habilidad de comprensión de textos y a partir de estos resultados se estructuraron tres secuencias didácticas centradas en los géneros narrativos de la fábula, el cuento, y los mitos y leyendas. Las actividades complementarias se elaboraron mediante plataformas digitales como Educaplay, Genially y Wordwall, mientras que el blog interactivo fue diseñado en Wix.

Durante la fase de implementación se llevaron a cabo cuatro sesiones, evidenciándose mejoras significativas en la comprensión lectora. Se concluye que la estrategia pedagógica diseñada proporcionó herramientas efectivas para que los niños aprovecharan de mejor manera los contenidos de los textos, favoreciendo procesos de lectura comprensivos y duraderos en el tiempo.

Por su parte, Aguas y Negrete (2022) trabajaron *“El aprendizaje basado en juegos como estrategia para fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial mediante el uso de Classcraft en los estudiantes del grado cuarto tres de la Institución Educativa Fundadores del municipio de Medellín”*. En este proyecto se diseñó una estrategia pedagógica fundamentada en el aprendizaje lúdico, implementado a través de la plataforma digital Classcraft, con el propósito de incrementar la motivación de los educandos y, a su vez, optimizar los procesos formativos en



el área de lectura. El objetivo principal de esta investigación fue afianzar la comprensión lectora desde lo inferencial en los estudiantes del cuarto grado, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, se llevó a cabo una intervención pedagógica compuesta por cinco misiones en Classcraft, concluyendo con la aplicación de un post-test para valorar los avances obtenidos. Los resultados permitieron evidenciar la eficacia de la estrategia didáctica, destacando mejoras en el desempeño académico, mayor disposición hacia la lectura, y un incremento notable en la motivación de los estudiantes quienes se mostraron más participativos.

Otra investigación desarrollada en el ámbito local es la de Jaramillo (2023), titulada *“gamificación como estrategia pedagógica para la promoción de lectura de adolescentes: estudio de caso gamificando la Biblioteca Pública Piloto de Medellín”*. En esta se llevó a cabo un estudio orientado a diseñar e implementar una estrategia pedagógica mediada por la gamificación para dar frente a los desafíos crecientes que enfrentan las bibliotecas en relación con la motivación lectora, el impacto en sus usuarios y su consolidación como espacios pedagógicos.

El proyecto se estructuró bajo el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), lo cual permitió construir dinámicas colaborativas y desarrollar actividades contextualizadas que aportaran a la reestructuración de las prácticas tradicionales de animación lectora en la comunidad. Como herramienta metodológica y organizativa, se adoptó el formato GANAG, que sirvió de guía para la planeación e implementación del proyecto. Los resultados evidenciaron que su aplicación facilitó una planificación pedagógica estructurada y eficaz, posibilitó el diseño de actividades accesibles y significativas, orientadas al desarrollo formativo y a la promoción de la lectura motivacional.



Finalmente, se encuentra la investigación de los autores Fernández et al., (2024) denominada *“fortalecimiento de la comprensión lectora a través de secuencias didácticas mediadas por el uso de las TIC en los estudiantes del grado quinto A de la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla de la ciudad de Medellín Antioquia”*. El proyecto buscó mejorar la lectura comprensiva en estudiantes de quinto grado, empleando secuencias didácticas apoyadas en el uso de elementos tecnológicos. Se adoptó un método cualitativo y descriptivo, usando como base el modelo de investigación acción educativa. La recolección de información contempló una prueba diagnóstica, el uso de secuencias didácticas, y una evaluación final para valorar los avances alcanzados. Como recurso digital se utilizó la plataforma WIX, en la cual se diseñaron y alojaron las actividades.

Los resultados de la intervención evidenciaron la eficacia de las TIC como medio pedagógico para potenciar la lectura comprensiva en el aula, generando mayor interés y participación en los estudiantes. Asimismo, se concluyó que la capacitación docente en la integración de recursos tecnológicos resulta indispensable para enriquecer las prácticas pedagógicas, crear entornos de aprendizaje más interactivos y promover metodologías innovadoras que favorezcan la asimilación del saber.

Marco teórico

La integración de la gamificación en entornos educativos para enfrentar la problemática de la carencia de motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora representa un desafío pedagógico en la presente investigación. En este marco teórico, se abordarán cuatro categorías fundamentales que sustentan la investigación: estrategias didácticas, gamificación, comprensión



lectora y motivación estudiantil. El objetivo de éste es definir, analizar y fundamentar las categorías que sirven de eje fundamental de la investigación. De acuerdo con lo expuesto, se realizará una aproximación teórica, analizando perspectivas de diferentes referentes. A través de esta revisión se busca contribuir a un sustento sólido que nutra y oriente el presente trabajo.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas se constituyen como un eje fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues como lo expresan Herrera y Villafuerte (2023), potencian el aprendizaje mediante experiencias centradas en el estudiante. Su importancia radica en la forma en cómo permiten orientar y dinamizar las acciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado. En este sentido, las estrategias didácticas han evolucionado para responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas del siglo XXI.

Son diversos los autores que han abordado las estrategias didácticas. Según Rosales (2007), son procedimientos empleados con la finalidad de facilitar el aprendizaje. Estas no se reducen al uso de técnicas o herramientas aisladas, sino que forman parte de un proceso pedagógico intencionado que articula conocimientos, recursos, actividades y evaluación. En consonancia con este autor, la estrategia se relaciona de manera intrínseca con el papel mediador del docente y su capacidad para crear condiciones que permitan la construcción del conocimiento. De este modo, las estrategias didácticas se constituyen en instrumentos clave para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.



Desde otra perspectiva, Fernández (2000) destaca la necesidad de comprender las estrategias didácticas desde una perspectiva multivariada. Según la propuesta del autor, la acción didáctica se compone de múltiples dimensiones que incluye a los actores del proceso educativo, los medios y recursos empleados, las modalidades de trabajo y los códigos de comunicación en el aula. Para Fernández, la estrategia didáctica debe ser flexible y responder a las necesidades del contexto. Este enfoque propone una integración dinámica en términos del tiempo, espacio y recursos que posibiliten una multivariedad metodológica.

Por su parte, García y Tobón (2009), expresan que las estrategias didácticas son construcciones lógicas diseñadas para orientar el aprendizaje y la evaluación de las competencias en los diferentes niveles educativos. Desde el modelo que proponen, las estrategias deben ser seleccionadas y aplicadas con base en la estructura de las competencias, los contextos de actuación y las características de los estudiantes. Desde esta visión, las estrategias didácticas no son meros procedimientos técnicos, sino elementos articuladores de procesos formativos basados en problemas reales, proyectos y otras metodologías activas.

A partir de una revisión sistemática reciente, Herrera y Villafuerte (2023) evidencian que las estrategias didácticas tienen un impacto significativo en el aprendizaje cuando se aplican metodologías activas que promueven la participación, la motivación, el desarrollo del pensamiento complejo y la resolución de problemas. En su estudio se resalta que la efectividad de las estrategias didácticas depende tanto del diseño como de la integración de herramientas y recursos variados. En el contexto actual, marcado por la creciente innovación tecnológica, implementar estrategias didácticas que respondan a las necesidades propias del siglo XXI, adquiere un rol decisivo en la construcción de ambientes formativos interactivos y adaptados.



Estos autores coinciden en la importancia de la mediación pedagógica como factor clave para la implementación adecuada de estrategias didácticas de enseñanza. No obstante, estas no actúan por sí mismas, pues requieren de una planificación orientación y retroalimentación de manera continua. Por ende, la acción docente debe ser reflexiva y fundamentada, considerando aspectos como estilos de aprendizaje, condiciones del contexto y recursos disponibles.

Una característica transversal en las posturas revisadas es el énfasis en que la estrategia didáctica debe fomentar un aprendizaje significativo. De acuerdo con Rosales (2007), implica relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos del estudiante. Es coherente resaltar que las estrategias deben ser lógicamente estructuradas y presentadas de manera que el estudiante pueda atribuir sentido desde su aplicación. Por otra parte, desde el enfoque socio constructivista presente en las propuestas de García y Tobón (2009), se señala que el aprendizaje hace parte de una construcción social que se potencia mediante la colaboración, la interacción y la resolución de tareas retadoras.

Continuando con esta línea, Fernández (2000) profundiza este aspecto al expresar que la estrategia no puede entenderse únicamente como una técnica, sino como una configuración compleja que integra múltiples elementos. De esta manera, la elección metodológica incide directamente en la forma en que los estudiantes procesan los contenidos.

Actualmente, y respondiendo a la creciente incursión de nuevas tecnologías en el proceso educativo, las estrategias didácticas están influenciadas de manera profunda por la incorporación de herramientas digitales. Como señalan Herrera y Villafuerte (2023), estas tecnologías no solo ofrecen oportunidades novedosas, sino que permiten transformar los escenarios educativos,



reconfigurando las prácticas y diversificando las formas de acceso y expresión del conocimiento.

La actualización permanente de estas herramientas y métodos se convierte, entonces, en un requisito para mantener la pertinencia pedagógica.

Durante las últimas décadas el avance de la tecnología se ha acrecentado de manera inconmensurable, modificando la manera en cómo los seres humanos perciben el mundo. Esto lo reafirma Fernández (2020) al expresar que la transformación digital ha emergido de manera cada vez más recurrente en las prácticas de las dinámicas organizacionales. Esto ha traído grandes reformas en la estructura de la sociedad, la manera de comunicarnos y, especialmente, en los procesos educativos. En este orden de ideas, la irrupción de herramientas digitales como plataformas virtuales, ambientes de aprendizaje mediados por la interactividad virtual y, recientemente, la inteligencia artificial, han contribuido a transformar el modo en cómo se enseña y se aprende. De acuerdo con Roig-Vila (2016) la presencia del internet en diferentes ámbitos confirma la importancia de los escenarios digitales en entornos educativos, especialmente la integración de las TIC como nuevas formas y posibilidades de acceso a la información.

Desde el siglo pasado diversos autores hablaron sobre el uso de la tecnología en el ámbito educativo, ejemplo de ello es Cabero (1989) quien expresó cómo el video podría ser un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, destacando que la tecnología en la enseñanza pretende una planificación psicológica del medio. Sin embargo, la introducción de las tecnologías en la educación se desarrolló mucho antes y con la producción de máquinas de enseñar en los años cincuenta (Cacheiro, 2018). Cacheiro, expresa cómo el uso de las tecnologías en el sistema



educativo, de manera planificada y organizada, posibilitan una adecuada integración en los procesos formativos.

En el panorama actual, la educación enfrenta desafíos en torno a las nuevas generaciones hiperconectadas, lo cual demanda un proceso pedagógico mediado por experiencias más dinámicas, personalizadas y motivadoras, intrínsecas al contexto de las nuevas tecnologías. En este sentido, Martínez y Suñé (2011) resaltan el papel significativo de la escuela en los procesos pedagógicos mediados por la tecnología, la cual se debe dirigir más que al dominio de esta, a su uso de manera creativa y crítica en entornos de reflexión, debate y aprendizaje significativo.

En síntesis, las estrategias didácticas se conciben como un conjunto de procesos planificados, estructurados, flexibles y contextualizados que orientan la acción educativa con el fin de lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias. Su efectividad depende de la articulación metodológica, mediación docente, recursos disponibles y entorno de aula. Desde diferentes perspectivas, los autores revisados coinciden en que las estrategias constituyen herramientas esenciales para una enseñanza innovadora, participativa y centrada en el aprendizaje.

Gamificación

Son múltiples los autores que han ahondado el concepto de gamificación, siendo objeto de diversas investigaciones. A continuación, se abordarán algunas concepciones y enfoques teóricos relevantes que permitan comprender su fundamentación epistemológica, así como su papel en el ámbito educativo. Por lo que se refiere a esto, Roig-Vila (2016) expresa que el concepto de gamificación surge a principios del siglo XXI, sin embargo, posee numerosas



definiciones y perspectivas. La autora, resalta cómo en todo proceso educativo el tiempo dedicado, el interés por practicar y la motivación son elementos esenciales que inciden de manera intrínseca en el aprendizaje, por lo cual, se puede afirmar que la incorporación estructurada de elementos lúdicos favorece significativamente el fortalecimiento de las estrategias didácticas.

Por otro lado, Ramírez (2014) entiende el concepto de gamificación como la aplicación de estrategias y mecánicas propias del juego a entornos no habituales, con el propósito de influir en las conductas y logros de las personas. Esta posición, relaciona la gamificación como un elemento que modifica la forma en cómo las personas se acercan a distintos propósitos a través del juego, alterando el comportamiento frente a ello. Por su parte, Torres y Ruiz (2019) exponen que la gamificación hace alusión al proceso de aplicar las dinámicas propias del juego a los diferentes contextos de la esfera social, como la educación o el mercadeo, respondiendo a las exigencias actuales relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas. Estas perspectivas coinciden en que la gamificación busca trasladar elementos del juego a contextos no lúdicos con el fin de generar impactos positivos, sin embargo, éste último integra la tecnología como un elemento central en su usabilidad, sin contradecir lo expuesto inicialmente, pues Torres y Ruiz (2019) indican además que la gamificación es una técnica que toma los elementos que hace atractivo al juego para llevarlo a un entorno de “no-juego” con el fin de vincular a las personas modificando su comportamiento.

Así mismo, Gallego et al., (2014) sugieren que la gamificación, de igual manera ludificación, se refiere al uso de modelos y técnicas propias de los elementos del juego, usándose en contextos específicos para transmitir un mensaje o contenidos, implicando la motivación y la



diversión. Los autores añaden que gamificar es la planeación de experiencias como un juego, involucrando retos, participación, logros y retroalimentación.

Otra perspectiva es la de Espinosa (2017), quien menciona que muchas de las definiciones de gamificación son generales y abstractas, debido a lo relativamente nuevo del concepto. Este autor la sitúa como una experiencia en el cual el juego debe poseer un valor de uso según lo vivenciado por el usuario, pues sólo de esta manera se pueden transformar las experiencias y mecánicas de juego en un sentido para mejorar la motivación. En este sentido, el juego para que funcione como gamificación, debe tener un valor útil, conectando además con lo que vive y siente cada persona, de esta manera, el juego puede tener un sentido orientado.

De lo anterior, conviene hablar del juego como un elemento clave dentro del proceso de gamificación, no sólo por sus características lúdicas, sino porque integra elementos como el reto, la curiosidad y la participación. Como lo expresa Londoño y Rojas (2020), los juegos fueron evolucionando y adquiriendo un rol significativo, especialmente en el ámbito educativo, tanto en entornos formales como informales, así como en contextos organizacionales en capacitación y formación. El autor, resalta como desde la década de 1970 surgió el término “juegos serios” para describir aquellos juegos creados con fines educativos específicos. Más adelante, hacia el año 2010, emergió el concepto de gamificación, entendida como una estrategia innovadora que incorpora elementos y estructuras del juego en contextos que no son necesariamente lúdicos.

Por lo anterior, se considera necesario contextualizar la gamificación en el ámbito educativo, en el cual Torres y Ruiz (2019) manifiestan cómo la gamificación fue inicialmente rechazada por docentes pero que, con el paso del tiempo, se transformó en un recurso generando



oportunidades y beneficios debido a su potencial creativo y motivador. Así como se expresó anteriormente, el juego incita a la curiosidad, la participación y la estimulación cognitiva, por ende llevar este elemento al contexto de aula permite aprovechar sus múltiples ventajas, dándole un valor esencial en la construcción de ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos al incorporar mecánicas lúdicas en el proceso didáctico, favoreciendo además el compromiso del estudiante y fortaleciendo habilidades como la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y a su vez, promoviendo experiencias más significativas.

Motivación

La motivación es un aspecto fundamental para promover el aprendizaje en contextos educativos. Desde diversas corrientes teóricas se ha enfatizado su papel determinante en la disposición del estudiante para implicarse activamente en las tareas escolares, superar dificultades y alcanzar objetivos académicos. Según Beltrán (1996), la motivación puede definirse como el conjunto de procesos que inician, dirigen y mantienen la conducta hacia una meta determinada, constituyendo un componente esencial de todo aprendizaje significativo. En este sentido, el presente proyecto busca generar estrategias que movilicen la atención e interés de los estudiantes para crear ambientes motivantes, divertidos y dinámicos que produzcan aprendizajes para la vida.

En el ámbito escolar, la motivación actúa como un factor que media entre los estímulos del entorno educativo y las respuestas del estudiante, influyendo tanto en el esfuerzo que se dedica a las tareas como en la calidad del aprendizaje obtenido. Gilbert (2005) sostiene que motivar en el aula significa crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes encuentren



sentido, valor y disfrute de las actividades académicas, superando la visión tradicional que identifica la motivación únicamente con recompensas externas o la obligación de cumplir con los deberes escolares. Bajo este argumento, esta investigación busca generar escenarios donde el estudiante se sienta identificado con el saber para movilizar el interés por aprender, se sienta atraído hacia el conocimiento y vincule motivación intrínseca con extrínseca, desde ejercicios en el aula que resulten innovadores, lúdicos y eficientes.

Para Ausubel et al., (1976), la motivación previa del estudiante resulta indispensable para que se produzca un aprendizaje significativo. Estos autores afirman que, aunque se presenten materiales cuidadosamente organizados y pertinentes, si el educando no manifiesta interés o disposición para aprender, difícilmente logrará integrar nuevos conocimientos a su estructura cognitiva. De allí la importancia de generar situaciones educativas motivadoras que despierten la curiosidad, conecten con los intereses personales y favorezcan la participación de los estudiantes.

Diversos modelos teóricos han intentado explicar los mecanismos que sustentan la motivación en contextos académicos. Pintrich & Schunk (1996) proponen una clasificación que distingue entre teorías de contenido, que se enfocan en identificar los factores que motivan al individuo, y teorías de proceso, que explican cómo se producen y mantienen los estados motivacionales en el tiempo, lo que resulta interesante para analizar las causas por las cuales a lo largo del ciclo educativo, los estudiantes van restando interés frente al conocimiento, apatía por las clases y rutinas del aula, lo que hace que la labor docente sea cada vez más compleja. Sin embargo, implementar las estrategias adecuadas puede ayudar a impactar en las estructuras mentales del adolescente y generar nuevos intereses en función a sus metas académicas y profesionales.



Por su parte, Alonso Tapia (2000) considera que las teorías sobre la motivación coinciden en que el interés y el esfuerzo que muestran los estudiantes están determinados por las expectativas que tienen de lograr buenos resultados y por la importancia que les asignan a las tareas académicas. En este contexto, destaca el modelo expectativa-valor como uno de los más adecuados para el ámbito educativo, ya que facilita entender cómo las creencias sobre las propias habilidades y la percepción de utilidad o atractivo de las actividades influyen en la disposición para aprender.

Fernández (2005) profundiza en esta idea al indicar que la motivación académica se configura a partir de factores internos como intereses, expectativas y metas personales; y externos, como estilo docente, características de las tareas y clima de aula. Según este autor, los educadores deben diseñar experiencias de aprendizaje que resulten relevantes, retadoras y accesibles para los estudiantes, evitando tanto la sobre exigencia como la monotonía, que pueden generar desmotivación.

La función docente no se limita a transmitir información, sino que incluye generar las condiciones emocionales y cognitivas adecuadas para que el aprendizaje sea posible. Bono (2010) sostiene que el profesor actúa como un agente mediador que puede estimular o inhibir la motivación de sus estudiantes, según las estrategias que emplee y la calidad de las interacciones que establezca. Este autor destaca la importancia de ofrecer apoyo afectivo, establecer expectativas claras, proporcionar retroalimentación positiva y fomentar un ambiente participativo en el aula, de este modo, la educación va más allá de procesos académicos y se ve articulada con procesos emocionales y sensoriales.



En la misma línea, Solé (2007) señala que la motivación escolar depende en buena medida de la percepción que el educando tiene de su relación con el docente. Si se siente valorado, respetado y comprendido, es más probable que manifieste interés y compromiso hacia las tareas académicas. Así mismo, enfatiza la necesidad de adaptar las actividades a sus intereses y características, para que puedan reconocer en ellas un sentido personal y no las perciban como obligaciones ajenas a su experiencia. Desde este punto de vista resulta interesante llevar al aula ejercicios que estimulen los sentidos, promuevan la autonomía, impacten a nivel tecnológico y que conecten a los estudiantes con las herramientas y exigencias de una nueva era.

Huertas (1997) complementa esta perspectiva al señalar que el docente debe actuar como facilitador y orientador del aprendizaje, propiciando situaciones en las que los aprendices puedan experimentar autonomía, competencia y sentido de pertenencia. Para ello, propone recurrir a metodologías activas, aprendizaje cooperativo y técnicas de motivación intrínseca que permitan a los jóvenes asumir un papel protagonista en su proceso formativo.

Diversos estudios han identificado factores personales, sociales y contextuales que influyen en la motivación académica. Junco Herrera (2010) subraya que aspectos como la autoestima, la percepción de autoeficacia y las experiencias previas de éxito o fracaso condicionan la disposición para implicarse en el aprendizaje. Así mismo, resalta la influencia del grupo de iguales y del ambiente familiar en la configuración de actitudes positivas o negativas hacia el estudio. Esta representa una postura diferente e innovadora con una mirada crítica hacia la motivación que se ajusta a nuevas necesidades en la educación.



Ortiz (2009) explica desde la neurociencia educativa que la motivación está estrechamente vinculada a los procesos emocionales, ya que las emociones positivas facilitan la atención, la memoria y la toma de decisiones, mientras que las emociones negativas bloquean la actividad cognitiva. Por esta razón, recomienda generar en el aula un clima afectivo positivo, caracterizado por la confianza, el respeto y el reconocimiento de los logros individuales y colectivos.

Por otro lado, Paoloni (2011) destaca que las características de las tareas académicas influyen directamente en la motivación estudiantil. Señala que estas deben presentar un nivel adecuado de desafío, diversas formas de resolución y oportunidades de éxito para todos. Además, recomienda diversificar y contextualizar las actividades en situaciones reales, con el fin de aumentar su valor y relevancia.

Varios autores coinciden en que la motivación es clave para el aprendizaje escolar. Woolfolk (1996) sostiene que los estudiantes motivados participan más, superan dificultades y logran aprendizajes más significativos. Además, destaca que la motivación favorece el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, mejorando así la gestión y control del propio proceso de aprendizaje.

Fernández (2005) argumenta que la motivación académica no solo influye en el rendimiento escolar, sino también en el bienestar emocional y la construcción de una autoimagen positiva. Un estudiante motivado experimenta mayor satisfacción personal, tolera mejor el esfuerzo y desarrolla actitudes positivas hacia el conocimiento y la vida académica y por ende, podría perseverar más en las metas y objetivos de la educación.



Barca (2009) resalta el papel mediador de la motivación entre las estrategias docentes y el rendimiento académico. Señala que los estudiantes que perciben apoyo emocional y reconocimiento de su esfuerzo muestran mayores niveles de motivación intrínseca, lo que se traduce en aprendizajes más profundos, mayor compromiso escolar y reducción de conductas disruptivas. Por tal motivo, recomienda implementar metodologías activas, trabajo cooperativo y evaluación formativa.

Finalmente, es importante reconocer el valor de la motivación escolar tanto a nivel académico como a nivel emocional, el rol del docente y del estudiante en la motivación e identificar la manera de generar estrategias donde se tenga en cuenta todos los análisis antes expuestos sobre el concepto, ya que la motivación, sea por factores internos o externos, afecta positiva o negativamente los espacios académicos, siendo determinante no solo para el éxito escolar sino también para la autopercepción del estudiante frente a sus capacidades, intereses y propósitos.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es una competencia esencial dentro de los procesos educativos ya que permite a los estudiantes construir significados, desarrollar habilidades cognitivas y participar activamente en su propio aprendizaje. En la actualidad, la educación enfrenta el reto de formar lectores críticos, reflexivos y competentes, capaces de interpretar y evaluar los mensajes escritos que circulan en diversos contextos sociales, académicos y laborales. Por tal motivo, comprender los fundamentos teóricos que sustentan la comprensión lectora resulta indispensable para diseñar estrategias pedagógicas eficaces que favorezcan su desarrollo.



Es así como en este proyecto de investigación se busca entender la comprensión lectora desde un enfoque activo, como una habilidad fundamental que conlleva al estudiante a realizar inferencias, establecer relaciones lógicas y coherentes, identificar el propósito del mensaje y formular sus propios juicios críticos respecto a lo que lee. De acuerdo con Johnston (1989), comprender un texto no es un acto pasivo de decodificación de palabras, sino un proceso activo, estratégico y dinámico, donde el lector interactúa con el texto a partir de sus conocimientos previos, expectativas y objetivos de lectura.

Snow (2001) concibe la comprensión lectora como un proceso complejo que requiere no solo de habilidades lingüísticas básicas, sino también de estrategias metacognitivas y una adecuada disposición motivacional por parte del lector. Para Snow (2001), la comprensión se construye a partir de una interacción entre los intereses del lector, las propiedades de un escrito y el contexto de la lectura.

Varios autores han coincidido en clasificar la comprensión lectora en distintos niveles o dimensiones. Cassany (2005), por ejemplo, distingue entre una comprensión literal, que implica captar información explícita en el texto; una comprensión inferencial, donde el lector completa información implícita; y una comprensión crítica, que permite emitir valoraciones sobre la veracidad, coherencia y pertinencia de las ideas expuestas. Esto permite evidenciar el progreso en las habilidades de comprensión del estudiante durante su ciclo educativo y elevar las metas frente a los logros, capacidades y niveles que puede alcanzar mediante las metodologías apropiadas.



Siguiendo sus planteamientos, Cassany (2006) sostiene que "comprender un texto no consiste simplemente en descifrar las palabras, sino en establecer relaciones, inferencias y asociaciones entre lo que se lee y lo que ya se sabe" (p. 34). Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como un acto interactivo y dinámico, en el que intervienen diferentes factores: lector, texto y contexto de lectura. De esta manera, la comprensión lectora se puede definir como el proceso mediante el cual el lector construye, interpreta y negocia significados a partir de un texto escrito, integrando su conocimiento previo, sus expectativas y las características del texto.

De manera complementaria, Solé (2012) establece que la competencia lectora se compone de la capacidad para interpretar y reflexionar sobre los textos, lo cual exige no solo decodificar signos escritos, sino también comprender su sentido en distintos contextos socioculturales.

A su vez, Solé (1992) concibe la comprensión lectora como "un proceso activo en el que el lector elabora una representación mental del contenido del texto a partir de la información explícita y de las inferencias que realiza sobre la base de sus conocimientos previos" (p. 19). Esta autora destaca la importancia de las estrategias metacognitivas que el lector pone en juego para planificar, controlar y evaluar su comprensión, lo que implica no solo decodificar, sino también reflexionar y ajustar la lectura en función de los objetivos planteados.

Siguiendo la misma línea interpretativa frente a la comprensión lectora, Goodman (1996), uno de los referentes en la psicología de la lectura, plantea que leer es un proceso de predicción, selección y confirmación, en el que el lector formula hipótesis sobre el contenido del texto y las contrasta con la información disponible. Según este autor, "la lectura es un proceso



psicocognitivo en el que se integra información visual, lingüística y conceptual" (p. 127), lo cual resalta su naturaleza compleja y multisensorial, de aquí la importancia de emplear en la enseñanza estrategias que no solo movilicen el pensamiento, sino que resulten altamente motivantes, innovadoras, estimulantes y divertidas con el fin de involucrar los sentidos desde la creatividad.

El uso de estrategias cognitivas resulta fundamental para favorecer la comprensión lectora. Solé (1992) propone un conjunto de acciones previas, simultáneas y posteriores a la lectura, tales como la formulación de hipótesis, el subrayado, la elaboración de resúmenes, la formulación de preguntas y la autoevaluación. Estas estrategias permiten al individuo monitorear su comprensión y ajustar su comportamiento lector según la dificultad del texto y el objetivo planteado. Según la autora, es fundamental que los docentes enseñen a los estudiantes a gestionar su propio proceso de comprensión de manera consciente y flexible, a través de la aplicación adecuada de estas estrategias.

Armijos et al. (2023) realizaron una revisión de estudios en Latinoamérica, donde identificaron que las estrategias más efectivas para mejorar la comprensión lectora son aquellas que involucran la activación de conocimientos previos, la enseñanza explícita de inferencias, la construcción de organizadores gráficos y el trabajo colaborativo. Los autores resaltan la necesidad de una didáctica que trascienda la memorización literal y promueva una lectura reflexiva y dialógica, potenciando las habilidades escolares desde un enfoque lingüístico bien sustentado.



Vygotsky (1979) destaca el carácter social e interactivo de los procesos cognitivos, incluidos los relacionados con la lectura. Según su teoría, el aprendizaje se da en un contexto de interacción social mediado por el lenguaje, y la lectura constituye una herramienta cultural que posibilita el acceso al conocimiento acumulado por la humanidad. Para este autor, "el desarrollo de la comprensión lectora se potencia cuando se realiza en colaboración con otros, en situaciones de andamiaje pedagógico" (p. 89), lo cual resalta la importancia de crear entornos educativos participativos y dialógicos.

De acuerdo con McNamara (2007), las estrategias utilizadas para la comprensión lectora se pueden dividir en tres categorías: cognitivas, que incluyen acciones como subrayar, resumir y hacer inferencias; metacognitivas, que abarcan la autoevaluación y el control del propio proceso de comprensión; y motivacionales, relacionadas con la fijación de metas y la autorregulación emocional. Asimismo, destaca la relevancia de enseñar estas estrategias de forma clara, contextualizada y adecuada a los diferentes niveles educativos, considerando además las nuevas dinámicas y desafíos que enfrentan los jóvenes del siglo XXI.

Goodman (1996) y Kintsch (1998) coinciden en que la instrucción en estrategias de inferencia, predicción y monitoreo favorece la comprensión profunda de los textos. Por su parte, Kintsch (1998), en su modelo de comprensión basada en estructuras, sostiene que un lector logra desarrollar sus habilidades cuando trasciende de la simple memorización de datos hacia la organización y construcción de significados a partir de la información. Esto le permite interpretar críticamente los textos y aplicar lo aprendido en diversos contextos, otorgando sentido real al conocimiento.



Jurado (2008) cuestiona el rol de la escuela, la cual debe asumir un papel activo en la formación de lectores críticos, capaces de cuestionar los discursos dominantes, detectar sesgos y argumentar sus propios puntos de vista. Para este autor, la comprensión crítica no se limita a ejercicios de opinión, sino que requiere fundamentos teóricos, evidencias y un conocimiento profundo del contexto sociocultural en el que se produce el texto.

En este sentido, Zorrilla (2005) advierte que las evaluaciones tradicionales de comprensión lectora suelen centrarse en preguntas de selección múltiple o ejercicios de búsqueda de información explícita, lo que limita el desarrollo de competencias inferenciales y críticas. Propone por ello diseñar instrumentos de evaluación que contemplen preguntas abiertas, análisis de argumentos, detección de falacias y reconstrucción de significados.

Con todo lo expuesto anteriormente es posible asegurar que la comprensión lectora ocupa un lugar central en la educación, pues como lo dice Cassany (2006), la lectura representa el centro del conocimiento en tanto que ningún aprendizaje es posible si no está ligado a la comprensión independiente del área o contenidos. En este sentido, la capacidad de comprender textos escritos es una herramienta básica para el éxito académico y profesional de los estudiantes. En la misma línea, Solé (1992) argumenta que una adecuada comprensión lectora favorece no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Al afirmar que las habilidades lectoras proporcionan las herramientas para enfrentarse a las complejidades de un mundo en constante progreso, que requiere sujetos preparados para la toma de decisiones con argumentos, criterio y saber.



Es por todo lo anterior que las actuales estrategias pedagógicas deben estar diseñadas para afrontar la realidad de los contextos, fortaleciendo en los adolescentes las habilidades de comprensión lectora no solo en función del éxito académico sino también para dar frente a una sociedad sobrecargada de información. Resulta imperativo fomentar estrategias de aprendizaje que favorezcan la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el intercambio de puntos de vista, la reflexión sobre los discursos sociales, el análisis de textos y el debate argumentado, de modo que los estudiantes puedan construir interpretaciones personales de manera autónoma y crítica.

Marco conceptual

A continuación, se realiza una delimitación conceptual de los referentes teóricos sobre los cuales se basará el proyecto de investigación. Estos conceptos se relacionan con lo expuesto en el anterior apartado, sin embargo, para efectos de organización, se presentan de manera estructurada en el presente marco conceptual. En este se definen y estructuran los elementos clave que orientan el presente estudio, con el fin de establecer un referente claro y coherente, garantizando precisión conceptual.

Estrategias didácticas

Para este estudio, las estrategias didácticas se entienden como un conjunto de acciones pedagógicas planificadas, estructuradas y orientadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, contextualizado y acorde a las necesidades de los estudiantes. Este concepto no se limita a técnicas o recursos aislados, sino que implica un proceso integral en el



que el docente organiza y dinamiza experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción activa del conocimiento.

Esta definición asumida se fundamenta principalmente en los aportes de Rosales (2007), quien concibe las estrategias didácticas como procedimientos intencionados dirigidos a promover el aprendizaje a partir de la articulación coherente entre actividades, recursos y evaluación. Siguiendo esta perspectiva, la estrategia se constituye en un elemento clave para potenciar la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico del estudiante.

En consonancia con esta postura, Fernández (2020) amplía el concepto al plantear que las estrategias didácticas deben comprenderse desde una perspectiva en la cual intervienen factores como los actores educativos, los medios empleados, las modalidades de trabajo y los códigos de interacción en el aula. Según este autor, una estrategia didáctica es eficaz cuando es flexible y responde al contexto y articula tiempo, espacio y recursos de manera dinámica.

Gamificación

En el contexto educativo actual, y para efectos del presente estudio, se entiende la gamificación como un proceso pedagógico estratégico que busca adaptar la experiencia de aprendizaje mediante la incorporación consciente y orientada de elementos propios del juego, yendo más allá de una mera técnica emergente, pues lejos de reducirse a una simple transposición de mecánicas lúdicas, la gamificación adquiere un sentido más profundo en el proceso pedagógico cuando se entiende como una experiencia significativa para el estudiante, en la que el juego adquiere un valor relevante por su impacto emocional, motivacional y cognitivo.



Este enfoque se apoya en Espinosa (2017), quien propone entender la gamificación bajo un sentido experiencial, capaz de resignificar los procesos educativos a partir de vivencias concretas del estudiante. En consecuencia, esta visión representa un valor importante para esta investigación, dado que articula la gamificación con su uso pedagógico.

Motivación

En este estudio se comprende la motivación como factor interno que impulsa al estudiante a involucrarse activamente del proceso de aprendizaje, influenciado tanto por aspectos personales como por las condiciones del entorno educativo. Además, se relaciona con la necesidad de adaptar metodologías didácticas a las características del grupo, propiciando ambientes de aprendizaje flexibles, innovadores y estimulantes, donde se fomente la autonomía y la participación.

Este concepto resalta la percepción de Solé (2007), pues la autora resalta que la motivación no se reduce a un fenómeno individual, sino que está ligado a la calidad de las relaciones en el aula, cuando el estudiante se siente valorado, escuchado y comprendido. De igual forma, Solé plantea que la motivación surge cuando el educando reconoce en las actividades un valor personal y significativo, implicando una conexión con los intereses y necesidad del contexto.

Comprensión lectora

En el marco de esta investigación, se define el concepto de comprensión lectora como un proceso cognitivo, lingüístico, mediante el cual el lector construye y reflexiona sobre



significados a partir de la interacción activa entre sus conocimientos previos, el texto y el contexto de lectura, con el fin de desarrollar una comprensión profunda, crítica y funcional del lenguaje escrito.

Esta definición se respalda en los planteamientos de Cassany (2006), quien subraya que comprender un texto no es un mero acto de decodificación, sino una operación intelectual compleja que implica establecer relaciones, formular inferencias, emitir juicios críticos y articular significados desde una perspectiva activa y reflexiva. De esta manera, la lectura compromete lo cognitivo, emocional y social, más allá de un ejercicio técnico.

De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar también que la comprensión lectora trasciende la literalidad del texto, pues involucra diferentes niveles: literal, inferencial y crítico. De modo que promover esta competencia en el aula requiere de metodologías que estimulen la participación del estudiante, la metacognición y la exploración de sentidos y diálogos con los textos desde diversas miradas.

Marco legal y normativo

Tabla 2

Marco legal y normativo

Ley o norma	Año	Descripción general	Artículo(s) que aplican	Aplicabilidad para el proyecto
Constitución Política de Colombia	1991	Establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público que tiene una función social, busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes culturales.	Art. 67, 68	Fundamenta el propósito educativo del proyecto, especialmente en lo relacionado a garantizar el acceso a experiencias de



				aprendizaje significativo.
Ley General de Educación – Ley 115	1994	Orienta el servicio educativo y los fines de la educación, destacando competencias comunicativas, científicas, tecnológicas y valores humanos.	Art. 5, 20, 22, 23, 30	Respalda el desarrollo de competencias comunicativas, la comprensión lectora y la integración de metodologías innovadoras como la gamificación.
Lineamientos curriculares de lenguaje	1998	Orienta la enseñanza del lenguaje, enfatizando comprensión lectora	Cap 2, Cap 4	Justifica el uso de metodologías que favorecen procesos e interpretación, análisis e inferencia.
Decreto 1290 Evaluación del aprendizaje	2009	Regula la evaluación interna en las instituciones educativas, promoviendo estrategias flexibles, motivadoras, y acordes al contexto de los estudiantes.	Art. 3, 4, 5	Justifica el uso de estrategias gamificadas como mecanismos alternativos de evaluación formativa.
Decreto 1075	2015	Reúne las normas vigentes del sector educativo y consolida orientaciones sobre calidad, currículo, innovación e integración de TIC.	2.3.3.5.2.3.1 2.3.3.5.6.1.3	Sustenta la implementación de estrategias mediadas por TIC, innovación pedagógica y didácticas activas.
Ley 1581 Protección de datos personales	2012	Regula el tratamiento de datos personales en Colombia. Obliga a informar, pedir consentimiento y proteger datos de estudiantes.	Art. 5, 6, 12	Aplica al manejo ético de información recolectada en entrevistas, mapa de empatía y demás instrumentos cualitativos.
Política Nacional de Lectura y Escritura	2017	Promueve el fortalecimiento de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos	Lineamientos 1, 2, 3	Fundamenta la pertinencia del proyecto como estrategia para mejorar hábitos lectores

Fuente: elaboración propia



Marco de trabajo creativo y de innovación

El Design Sprint entendido como un modelo de Google Venture es un recurso innovador y creativo que facilita la resolución de problemas en un breve periodo de tiempo empleando estrategias como la lluvia de ideas y el trabajo en equipo, es una propuesta para crear o diseñar productos digitales basados en una necesidad, es por ello que dentro de este proyecto se tomará como recurso para plantear de manera ágil metodologías que permitan superar algunas dificultades frente a la comprensión lectora y la motivación en el ámbito escolar.

Desde el marco de la creatividad y la innovación, se pretende emplear las fases del modelo Design Sprint en el ámbito educativo para abordar una problemática específica y en poco tiempo idear estrategias, metodologías y recursos factibles que se ajusten a las necesidades y conlleven a una ágil aplicación acorde con el contexto y que además permita medir el impacto o la efectividad en los resultados.

El modelo se enfoca en comprender problemas complejos, idear respuestas creativas, prototipar soluciones viables y probarlas directamente con los usuarios. Su estructura se desarrolla en fases secuenciales que permiten pasar rápidamente del problema a una solución testeada, integrando la participación de distintos actores (Mendonça de Sá Araújo et al., 2019).

Las fases clave incluyen: mapear (comprender el problema y su contexto), idear (generar múltiples soluciones posibles), decidir (elegir las más viables), prototipar (dar forma a la idea seleccionada) y testear (validar la efectividad de la solución con usuarios reales).

Mapear: En esta fase se incluye una investigación general del problema para determinar las causas y posibles consecuencias. Para ello, es importante analizar información recopilada



mediante la aplicación de encuestas, entrevistas, mapas de empatía, etc. Es así como los datos arrojados se ajustan a la realidad y a las necesidades específicas desde el problema directamente.

Idear: Aquí se generan soluciones mediante *brainstorming*. Se deben considerar ideas creativas y variadas que puedan impactar positivamente al problema, para esta fase se pueden tener en cuenta los recursos con los cuales se cuentan en el contexto del problema, la experiencia de los agentes involucrados, los factores externos e internos que afectan o generan el problema.

Decidir: De todas las ideas de la fase anterior, se selecciona la más viable y prometedora para implementar un prototipo, en el ámbito educativo se puede tener en cuenta criterios como la facilidad de implementación, potencial impacto en el interés, costos y recursos.

Prototipar: En esta fase, se construye un modelo básico de la solución elegida. Se debe evitar desarrollos complejos pues la clave es probar rápidamente su efectividad.

Testear: Finalmente, se prueba el prototipo con usuarios reales, en este caso estudiantes, para así obtener una retroalimentación que se podría basar en observar cómo interactúan con la solución, recopilar resultados e identificar mejoras necesarias.

El Design Sprint es una metodología altamente aplicable en educación, ya que permite diseñar soluciones innovadoras para desafíos comunes a los que se enfrentan docentes en su día a día, como la desmotivación, la dificultad en la comprensión lectora o la adaptación de tecnologías educativas en aulas con escasos recursos. Su enfoque estructurado facilita la generación de ideas creativas y la validación rápida de estrategias. Entre sus ventajas, se destaca la participación de docentes y estudiantes en el proceso, al tener un enfoque activo, participativo, integrador y cooperativo, la reducción de tiempos en la implementación de mejoras y la



posibilidad de realizar ajustes basados en retroalimentación, asegurando que las soluciones sean eficientes y alineadas con las necesidades a las que se enfrenta.

Por todo lo anterior el modelo resulta especialmente útil en el desarrollo del proyecto porque permite abordar una problemática concreta: la baja comprensión lectora y desmotivación de estudiantes de grado décimo en un colegio público de Medellín, de forma estructurada, creativa y centrada en el usuario. A través del Design Sprint, se puede explorar el contexto educativo, identificar puntos críticos en la experiencia de los estudiantes e idear una solución adaptada a sus necesidades reales y capacidades tecnológicas disponibles. La metodología facilita el diseño de un modelo pedagógico innovador, pero aplicable, aprovechando los recursos con que se cuentan, las oportunidades y fortalezas.

Además, utilizar el Design Sprint resulta crucial para promover “el aprender haciendo” desde el trabajo colaborativo e interactivo, la experimentación temprana y la validación rápida, lo que garantiza una solución no sólo creativa, sino también pertinente y factible en un entorno educativo con limitaciones económicas y tecnológicas. Esta metodología no solo ayudaría a encontrar la idea final, sino que también permite transformarla, ajustarla y validarla mediante el prototipo y testeó con los propios estudiantes, asegurando que la estrategia responda a sus realidades, intereses y formas de aprendizaje actuales. En suma, el Design Sprint aporta claridad, dirección y agilidad al proceso de innovación educativa del proyecto cumpliendo los objetivos entorno a flexibilizar una idea, sus implicaciones y funcionalidades macro en poco tiempo.



Marco metodológico

Categorización de la realidad educativa a abordar

Este proyecto parte de la necesidad de mejorar la motivación frente al desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Jesús Rey de la ciudad de Medellín, concibiendo la lectura como un ejercicio sociocultural que ha perdido relevancia por diferentes factores que han permeado la educación en los últimos tiempos, por un lado, la creciente influencia de entornos digitales y por otro lado la falta de innovación en las prácticas educativas. Es por esto, que, a través de este ejercicio de investigación se busca articular la lectura con una experiencia pedagógica innovadora, que motive a los estudiantes hacia la participación y por ende induzca al lector a desarrollar procesos de interpretación, análisis y búsqueda de sentido en el texto, haciendo de esta una experiencia significativa (Cassany, 2006).

Para esto, el proyecto cuenta con tres categorías de análisis. La primera es la motivación hacia la lectura que comprende los factores internos y externos que impulsan el deseo de leer. Según Beltrán (1996), la motivación condiciona el aprendizaje, en el sentido en que dirige la atención del estudiante, estimula su interés y sostiene su esfuerzo a lo largo del tiempo. Dentro del ámbito escolar, la motivación hacia la lectura se expresa mediante la actitud emocional y cognitiva que los estudiantes adoptan frente a las prácticas lectoras. Vygotsky (1979) amplía esta perspectiva al destacar la influencia del entorno social en el desarrollo de dicha motivación, señalando que las relaciones con compañeros y docentes contribuyen a construir el sentido que se le otorga al acto de leer.



La segunda categoría se refiere al diseño y creación de la estrategia, la cual está relacionada con la planeación intencionada mediante el uso de recursos digitales. Cabero y Barroso (2018) señalan que incorporar tecnologías y ambientes digitales en el ámbito educativo potencia las estrategias pedagógicas, favoreciendo la creación de escenarios más interactivos y cooperativos, es así como se desarrolla la idea de la creación de una propuesta gamificada que involucre un sistema de enseñanza-aprendizaje que parte de la construcción de una narrativa, dinámicas de juego y esquemas de incentivos o recompensas visuales con el propósito de fomentar la participación del estudiante, consolidando su nivel de compromiso y percepción de logro (Espinosa, 2017).

La tercera categoría es la evaluación de impacto y experiencia, la cual permite desde un enfoque cualitativo evaluar la influencia de la estrategia una vez aplicada a los estudiantes. No se enfoca en medir los resultados a través de cifras, sino que busca analizar el cambio en la actitud, emociones y percepciones de los participantes, y a su vez valorar reflexivamente el efecto sobre la motivación hacia el desarrollo de la comprensión lectora. Según Roig-Vila (2016), la evaluación de la innovación educativa debe abordarse desde un enfoque de mejora constante, entendiendo el aprendizaje como un proceso de creación conjunta. En el marco de este proyecto, el proceso evaluativo se articula a través de las experiencias vividas, la autoevaluación por parte del estudiante y la retroalimentación proporcionada por el docente.

Desde la perspectiva de la investigación-creación, clasificar estas dimensiones supone asumir que el conocimiento se genera a partir de la acción y la reflexión sobre la propia práctica. Para Sedeño (2022), este enfoque de la investigación se distingue por su carácter dinámico y por vincular la creación con la generación de saberes contextualizados. Desde esta perspectiva, la



gamificación no se entiende como un producto acabado, sino como una experiencia pedagógica en constante evolución, donde se integran la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión.

El modelo co-crearia, propuesto por Baldiris et al., (2015), sustenta los principios de inclusión y diversidad en el ámbito educativo a través de la co-creación de materiales didácticos que sean accesibles y colaborativos. Esta visión reconoce a los estudiantes como protagonistas activos en el proceso de aprendizaje, más allá de simples receptores de información. En consecuencia, la estrategia gamificada desarrollada en este proyecto contempla la participación estudiantil en la medida en que estos, a través de la aplicación de mapa de empatía, sugirieron las ideas abordadas para el diseño de misiones, niveles y recompensas, lo que contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia y compromiso con la lectura.

La comprensión lectora se aborda en consonancia con la perspectiva de Solé (2012) quien la estipula como un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que va desde la comprensión literal hacia el desarrollo de inferencias y el planteamiento de posturas críticas. Este proceso requiere además de habilidades cognitivas, estrategias metacognitivas que conlleven al lector a autoevaluarse y gestionar autónomamente su proceso de comprensión. Es aquí donde la gamificación interviene como una herramienta por excelencia para potenciar estas competencias, al incentivar la resolución de retos y desafíos, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre el proceso de lectura.

La categorización de la realidad educativa permite integrar las tres dimensiones clave: motivación, diseño-creación y evaluación de impacto y experiencia, dentro de una dinámica cíclica e interrelacionada. La motivación inicial estimula la participación; el diseño didáctico



guía las acciones pedagógicas; y la evaluación proporciona insumos para perfeccionar el proceso al retroalimentarlo. Esta perspectiva holística favorece una comprensión de la lectura no solo como una competencia, sino como una vivencia enriquecedora que se transforma continuamente a través de la gamificación, la innovación pedagógica y la reflexión crítica.

Enfoque de Investigación

Este proyecto adopta el enfoque de investigación cualitativo dado que busca comprender a profundidad los significados, vivencias, experiencias y transformaciones que emergen de un proceso, en este caso, al implementar una estrategia didáctica gamificada para fortalecer la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo. A partir de esta aproximación es posible acceder a la manera en que interpretan la lectura y la vivencian en su contexto escolar, permitiendo describir procesos de participación, actitudes y experiencias que no se reducen a mediciones estandarizadas. En este sentido, el enfoque trasciende los resultados cuantificables para centrarse en la comprensión profunda de los significados, las percepciones y las dinámicas que configuran la experiencia estudiantil y su relación con la motivación frente al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Dicho esto, y en términos clásicos, la metodología cualitativa produce datos descriptivos, en otras palabras, se representa a través de experiencias habladas, escritas y conductas observables, desarrollando conceptos e interpretaciones a partir de relaciones halladas en los registros, más que evaluar modelos o hipótesis preconcebidas (Taylor y Bogdan, 1987). Desde esta perspectiva, el investigador se aproxima a las personas en su contexto natural mediante un diseño de investigación flexible y sensible al escenario de estudio. En palabras de Taylor y



Bogdan (1987) se procura entender la realidad “tal como otros la experimentan” (p.20), y suspende sus propias creencias para evitar sesgos en la interpretación. En este sentido, se relaciona esta postura de forma coherente con el propósito de este estudio: evaluar la influencia sobre la motivación hacia la lectura cuando se integra una estrategia didáctica gamificada en las prácticas de aula, por tanto, se busca registrar significados y emociones que emergen de la experiencia.

Por su parte, autores como Hernández et al., (2014) describen el enfoque cualitativo como un proceso que utiliza la recolección y el análisis de datos para afinar preguntas o revelar nuevos interrogantes durante la interpretación de estos, por tanto, la indagación se reconfigura constantemente, moviéndose dinámicamente entre los hechos y sus significados, adoptando un carácter circular e iterativo. En consecuencia, los autores enfatizan en la revisión recurrente, el ajuste del diseño conforme se avanza el trabajo de campo y cómo se redefinen constantemente las fases de inmersión, recolección y análisis según lo demande el fenómeno estudiado.

De manera complementaria, Ñaupas et al., (2018) abordan los fundamentos del enfoque cualitativo, destacando que ésta se define como “interpretativa, inductiva, multimétodo, reflexiva e inductiva” (pp. 374 - 378). De esta manera, se centra en cómo la realidad social es vivenciada y producida por los sujetos, siendo analizada desde un enfoque no matemático, sino orientado a descubrir conceptos y relaciones en los datos. Bajo esta óptica, se privilegia la diversidad de las voces, la atención al contexto y la construcción situada del conocimiento, elementos que representan rasgos imprescindibles durante las fases del proceso. Asimismo, los autores subrayan la utilidad de triangular fuentes y técnicas para robustecer la interpretación y dar cuenta de la complejidad del fenómeno.



En línea con lo anterior, Bautista (2011) ubica la investigación cualitativa dentro del interpretativismo, centrada a la subjetividad, la perspectiva, la reflexividad del investigador y la contextualización de los procesos, otorgando la palabra a múltiples voces y articulando diversos instrumentos para identificar significados y dinámicas culturales. Según este punto de vista, este enfoque exige involucrarse con el grupo estudiado para comprenderlo “desde dentro”, manteniendo simultáneamente una mirada holística que permita interpretar con rigor las acciones y discursos. En el marco del proyecto, se permite registrar la experiencia en cómo los estudiantes alcanzan metas y objetivos, interpretan retos y valoran recompensas como elementos que reconfiguran su disposición hacia la lectura, y, por ende, el efecto en la motivación frente a esta.

En términos procedimentales, Rodríguez et al., (1999) resaltan que la investigación cualitativa no sigue un camino único ni estandarizado, así mismo, no es rígido, más bien, integra fases que se superponen y despliega una multiplicidad de métodos para lograr hacer más comprensible el objeto de estudio. En esta línea, la toma de decisiones metodológicas se orienta por medio de las preguntas y los hallazgos emergentes, no por protocolos fijos, lo cual permite valorar la pertinencia y profundidad en el análisis. Es así como en este estudio las fases dialogan desde el análisis, diseño, implementación y evaluación, tal como se verá más adelante.

A partir de las contribuciones de los autores mencionados, se puede decir que el enfoque cualitativo se sustenta sobre varias implicaciones, entre ellas, la centralidad de la experiencia, en el cual los datos provienen de relatos, palabras, observaciones y producciones en situaciones auténticas, inmersas en el escenario real, llevando el foco hacia los significados, emociones y prácticas (Taylor y Bogdan, 1987); la flexibilidad del diseño, pues este se ajusta iterativamente durante el proceso investigativo (Hernández et al., 2014); la triangulación y reflexividad,



contrastando observaciones, entrevistas, diarios de campo, y se explicita la posición del investigador para fortalecer la validez interpretativa (Ñaupas et al., 2018); y la orientación comprensiva, pues el interés se centra en los sentidos que atribuyen los actores al fenómeno estudiando (Bautista, 2011).

En coherencia con el presente proyecto, este enfoque se articula metodológicamente a partir el diagnóstico comprensivo de percepciones y motivación frente a la lectura, el diseño de la estrategia gamificada (narrativa, misiones, dinámicas y recompensas), la implementación y evaluación interpretativa de la experiencia vivida de los estudiantes. Estos momentos corresponden con el proceso de investigación cualitativo que se concibe como flujo continuo más que como etapas lineales (Rodríguez et al., 1999).

En resumen, entender la investigación cualitativa como una vía para acceder al significado que los estudiantes atribuyen a la lectura y a la experiencia lúdica en el aula permite valorar la pertinencia de la gamificación más allá de resultados instrumentales. El énfasis en palabra, interacción y contexto brinda una mirada holística para identificar las percepciones vivenciadas. Así, el enfoque cualitativo ofrece un andamiaje idóneo para responder la pregunta central del presente estudio y sustentar con base en evidencias interpretadas de manera rigurosa (Ñaupas et al., 2018).

Tipo de investigación

El presente estudio se desarrolla bajo el enfoque metodológico de investigación-creación, el cual se constituye como un paradigma emergente que articula la producción de conocimiento con la acción transformadora, al integrar la reflexión teórica, la práctica pedagógica y la



innovación social. Dicho de otro modo, esta metodología permite concebir la creación como un proceso investigativo en sí mismo, entrelazando el hacer y el pensar para reflexionar sobre nuevas comprensiones y propuestas en contexto.

En el marco del presente proyecto, este enfoque se adopta por su coherencia con el enfoque cualitativo y su orientación hacia la comprensión profunda de las experiencias que emergen al implementar una estrategia didáctica gamificada para fortalecer la motivación para el desarrollo de la comprensión lectora. En esta línea, Delgado et al., (2015) plantean que este tipo de investigación combina procesos cognitivos, creativos y colaborativos, generando conocimiento desde la acción y no únicamente desde la observación o la experimentación. De este modo, se reconoce el valor de la experiencia y la creatividad como fuentes legítimas de saber pedagógico y de transformación educativa.

Desde esta mirada, la investigación-creación se ubica como una metodología que converge entre la teoría y la práctica educativa. Alba y Buenaventura (2020) explican que este enfoque surge como respuesta a la necesidad de comprender los procesos de creación como actos investigativos en sí mismos, en los cuales el conocimiento se construye mientras se diseña, implementa y reflexiona. En educación, esto implica que la acción pedagógica es simultáneamente un espacio de aprendizaje, experimentación y producción de saber.

De acuerdo con Sedeño (2022), la investigación-creación puede aplicarse en contextos sociales donde la creatividad se convierte en un medio de análisis crítico y de conocimiento situado. En este sentido y en el marco del proyecto, el investigador actúa como un mediador que



diseña, implementa y analiza una experiencia didáctica creativa, y en la cual los estudiantes son coproductores al darle sentido.

Por su parte, Córdoba (2019) en la Guía de Investigación + creación, refuerza la anterior idea al proponer un modelo de doble dimensión: cartografiado y prototipado. En el primero, reconoce el contexto y la problemática, mientras que en el segundo se realiza la creación, validación y ajuste de un prototipo social o educativo. En el caso del presente proyecto, el cartografiado se corresponde con la fase de diagnóstico, al explorar las percepciones de los estudiantes frente a la lectura, y el prototipado corresponde al diseño e implementación de la estrategia gamificada, concebida como un producto educativo innovador.

De esta manera, la investigación-creación se percibe como una vía para la innovación educativa. De forma similar, Baldiris et al. (2015) presentan el modelo co-crearia, en donde señalan que los procesos de co-creación permiten integrar la diversidad, la accesibilidad y la colaboración entre docentes y estudiantes en el diseño de recursos. Esta perspectiva resulta fundamental para el proceso de gamificación, ya que la creación no se reduce a un producto final, sino que se convierte en una experiencia y aprendizaje colectiva, donde cada participante aporta a la mejora continua del proceso pedagógico.

En concordancia con el enfoque metodológico cualitativo, la relación entre investigación-creación e innovación educativa se sostiene en la comprensión de la práctica docente como un acto reflexivo y creativo. Córdoba (2019) introduce la noción de “epistemología de la acción”, según la cual el conocimiento se genera y articula a partir de la reflexión sobre la práctica. En este orden de ideas, la estrategia gamificada no representa simplemente una estrategia didáctica,



sino una práctica social en aprendizaje que articula acción, observación, reflexión y diseño continuo.

En el ámbito metodológico, la investigación-creación implica la producción de conocimiento contextualizado y situado. Bonilla et al., (2019) explican que este tipo de investigación reconoce saberes locales y promueve el diálogo para el conocimiento. Esto, se refleja en el aula al valorar al estudiante como sujeto de saber, cuyas percepciones, emociones y experiencias constituyen insumos válidos para la construcción del saber pedagógico.

Tomando como referencia a Sullivan (2006), la creatividad en la práctica constituye un camino de investigación en tanto que favorece la exploración, experimentación y construcción teórica desde el hacer y la interacción. Esta idea se tiene en cuenta para el planteamiento del proyecto en tanto que el diseño y planteamiento de la estrategia gamificada representa una práctica reflexiva que aborda un conocimiento pedagógico que es llevado a la realidad mediante la experiencia directa en el aula. Por lo tanto, el docente como investigador además de aplicar metodologías innovadoras, crea, valida y trabaja cooperativamente con los estudiantes.

Por otro lado, Delgado et al. (2015), plantean que la investigación-creación produce un saber mixto que combina el análisis crítico con prácticas que promueven el cambio. Este carácter híbrido resulta fundamental para una investigación que va de la mano con la innovación educativa, debido a que entrelaza la importancia del análisis cualitativo con la adaptabilidad del diseño creativo que se ve reflejado en la estrategia gamificada, la cual cuenta con una selección de retos, recompensas y narrativas que se apoyan en una observación empírica o experimental y



luego se conduce a la interpretación a partir de las respuestas o impacto causado en los estudiantes.

Para Alba y Buenaventura (2020), uno de los principales aportes de este tipo de investigación radica en otorgar mayor importancia al desarrollo del proceso que al resultado final. Según dichos autores, el conocimiento no se centra específicamente en los hallazgos o resultados finales, sino en los procesos de interacción, indagación y reflexión que emergen a lo largo del acto creativo. Es de esta forma como el proceso de gamificación se sustenta en este planteamiento para generar un espacio de experimentación con el conocimiento donde cada ejercicio de aplicación, misión o actividad funciona como un escenario para el análisis y la comprensión pedagógica.

Otra de las características esenciales de la investigación-creación se basa en su vocación colaborativa. En el modelo de co-creación educativa propuesto por Baldiris et al., (2015) y en el modelo MADIS de Córdoba (2019), convergen en que el conocimiento se genera colectivamente entre docentes, estudiantes y la comunidad mediante la práctica, lo cual favorece la apropiación social de los resultados obtenidos. En este proyecto, se trata de vincular activamente a los estudiantes en la medida en que asumen un rol protagónico en el diseño de las dinámicas lúdicas, convirtiéndose en impulsores tanto del proceso creativo como de la transformación metodológica.

La propuesta de Sedeño (2022) sugiere que la investigación-creación incorpora una perspectiva crítica al desafiar los modelos científicos convencionales y al plantear nuevas vías para validar el conocimiento. Lo cual, al llevarlo al campo educativo, implica valorar el



conocimiento que emerge de la labor docente y de las vivencias de los estudiantes. De este modo, el proyecto no pretende establecer una verdad absoluta sobre la motivación para la lectura, sino generar interpretaciones que respondan al entorno escolar concreto en el que se realiza la intervención.

La investigación creación se estructura en tres momentos según Córdoba (2019), que al correlacionarlos con las etapas de esta investigación encajan perfectamente. El primer momento o cartografiado estaría relacionado con la identificación de las necesidades, planteamiento del problema y percepciones de los estudiantes sobre la lectura y la motivación; el segundo momento que se refiere al prototipado, está directamente relacionado con el diseño e implementación de la estrategia gamificada; y el tercer momento que es la documentación reflexiva implica la recolección de experiencias posterior a la aplicación de la estrategia, el análisis reflexivo de los resultados y las nuevas percepciones de los estudiantes. Todo este proceso revela además el carácter cíclico y de autoevaluación del modelo, en el que cada etapa alimenta a la siguiente y favorece una evaluación continua.

Con todo lo anterior es posible determinar el carácter no solo innovador y significativo de la investigación-creación sino todo el sustento que lo valida como modelo de este proyecto pues al analizar su contribución se encuentran múltiples aportes importantes. Por ejemplo, el modelo de Baldiris et al., (2015) resalta la atención a la diversidad a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), asegurando que todos los estudiantes puedan acceder y participar activamente en el proceso educativo. Esta premisa se incorpora en la propuesta gamificada mediante el diseño de actividades que se adaptan y ajustan a diversos niveles de comprensión y



estilos de aprendizaje, con el propósito de hacer más equitativa la experiencia lectora y promover la inclusión.

Finalmente, es posible afirmar que este modelo investigativo se concibe como un proceso dialéctico y social, donde el conocimiento es un resultado de la acción de cada agente educativo: docente y estudiantes, que trabajan colectivamente en función de la transformación en la manera de ver el aprendizaje, que a su vez se integra con el enfoque cualitativo lo que genera una mejor comprensión de la realidad escolar desde la mirada crítica de los protagonistas, validando las subjetividades, experiencias, percepciones, intereses y contexto, lo que a su vez conduce al investigador a generar desde la práctica conocimiento útil, reflexivo y transferible a otras realidades similares. En síntesis, la estrategia gamificada busca además de mejorar la motivación hacia la lectura y su comprensión, reafirmar una práctica de investigación-creación que promueva nuevas formas de enseñar, aprender y reflexionar frente a la pedagogía actual.

Tipo de estudio

La investigación aplicada es tomada en este proyecto como el tipo de estudio por excelencia puesto que se adapta al propósito de la transformación de realidades educativas desde el diseño, implementación y evaluación de soluciones contextualizadas. De acuerdo con Vargas (2009), este tipo de investigación pretende aplicar o emplear los conocimientos, a la vez que se adquieren otros nuevos durante el proceso mismo de intervención. Bajo esta premisa, permite además de comprender un fenómeno, intervenirlo para mejorarlo, siendo este, un medio apropiado para enfrentar problemáticas reales presentes en la práctica educativa.



El presente proyecto se desarrolla en un entorno escolar donde se evidencian bajos niveles de motivación hacia la lectura y por ende dificultades en la comprensión, situación que demanda la creación de estrategias innovadoras, pertinentes y que se ajusten a las características o necesidades del grupo objeto de estudio. La investigación aplicada resulta adecuada, pues se orienta a “optimizar estrategias y acciones específicas”, articulando teoría y práctica con el fin de producir un impacto directo en la realidad estudiada (Vargas, 2009, p. 158). En este marco, la propuesta didáctica basada en la gamificación se plantea como una intervención destinada a transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con la lectura, fomentando la motivación, el compromiso y un aprendizaje significativo.

El enfoque de la investigación aplicada se fundamenta igualmente en reconocer la complejidad inherente a las realidades sociales y educativas. Como señala Vargas (2009), los fenómenos sociales deben analizarse atendiendo a su carácter diverso, dinámico y contextual, dado que las realidades están en constante dinamismo y cambio. Este planteamiento se articula con la perspectiva cualitativa del proyecto, que posibilita indagar en percepciones, emociones, hábitos de lectura y experiencias motivacionales desde la mirada de los propios estudiantes, evitando reducirlas a simples indicadores estandarizados.

De acuerdo con lo anterior, se relaciona con el enfoque cualitativo dado que se apoya en la recolección de evidencia situada. Según Vargas (2009), este tipo de estudio constituye “una forma necesaria y óptima para conocer las realidades desde la evidencia misma” (p. 165), lo que supone que el conocimiento emerge de la interacción directa con los contextos. En el marco de este proyecto, dicha evidencia se obtiene a través de herramientas cualitativas, como el mapa de



empatía y la entrevista semiestructurada, que facilitan la comprensión de las experiencias lectoras de los estudiantes y permiten valorar los efectos específicos de la estrategia gamificada.

Por otro lado, la investigación aplicada se vincula estrechamente con la investigación–creación, ya que ambas comparten la intención de generar soluciones innovadoras orientadas a resolver problemáticas concretas. Vargas (2009), plantea una secuencia metodológica en la que este tipo de investigación inicia con la identificación de un problema, prosigue con la elección de una teoría guía, avanza hacia el diseño de un prototipo de acción y finaliza con su validación práctica. Esta dinámica se relaciona directamente con las etapas de análisis, diseño, implementación y evaluación propias de la investigación–creación, y se materializa en este proyecto mediante la elaboración del prototipo gamificado y su aplicación en el aula.

Es así como el diseño de la estrategia gamificada antes mencionada, constituye el prototipo de acción para dar solución al problema identificado en la Institución Educativa. Como señala Vargas (2009), esta propuesta debe construirse con el fin de dar una solución favorecedora a una situación problema y su estructuración requiere tener en cuenta recursos teóricos, pedagógicos y contextuales. En este caso, la narrativa, las dinámicas, las misiones y el sistema de recompensas se diseñan desde los referentes en gamificación, motivación y comprensión lectora, otorgados por los mismos estudiantes a través de elementos de recolección de información y por ende se adaptan a las características del grupo participante, empleando la creatividad como principio metodológico.

La investigación aplicada permite someter el prototipo a pruebas y validaciones dentro del proceso. Vargas (2009) subraya la relevancia de probar y verificar la propuesta para



confirmar su eficacia en el contexto real de intervención. En este proyecto, ello se concreta mediante la implementación de la estrategia con estudiantes de grado décimo, la valoración a través del juicio de expertos y el análisis de la experiencia desde las percepciones de los propios usuarios. La información obtenida permite reconocer fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora, reforzando así el carácter iterativo y reflexivo de la investigación.

Es de este modo, como la investigación aplicada además de favorecer el diseño de intervenciones, tiene como finalidad transformar prácticas existentes. Vargas (2009) reconoce que este tipo de estudio fomenta “la creatividad y la innovación” en las propuestas educativas (p. 158), aportando herramientas teóricas y prácticas para el análisis crítico de las acciones dentro del aula y proponer metodologías motivadoras y significativas. La gamificación, en este caso, se presenta como una innovación didáctica que permite replantear las metodologías y dinámicas de participación, así como también los procesos de motivación y las formas de acompañamiento lector.

Además, la manera como se relaciona teoría y práctica, resultan fundamentales en este tipo de investigación, pues de acuerdo con Vargas (2009), la investigación aplicada requiere del sustento teórico para orientar las acciones, lo que se refleja en el proyecto desde el apoyo en teorías sobre gamificación, motivación lectora, comprensión y metodologías activas como base de estudio para el diseño de la intervención. Cada metodología se sustenta en referentes que garanticen la viabilidad de la propuesta.

Adicionalmente, la investigación aplicada, vincula el compromiso ético de los participantes en tanto que busca reconocer la responsabilidad del investigador en el desarrollo de



procesos que respeten la ética profesional desde el reconocimiento de la realidad estudiada, (Vargas, 2009). Lo que implica la garantía de datos de manera confidencial desde el respeto a los participantes, obtener los consentimientos informados de manera transparente, proteger la identidad e integridad de los estudiantes y asegurar que la estrategia gamificada promueva un ambiente escolar seguro, respetuoso y participativo.

En síntesis, la investigación aplicada lleva a consolidar un proceso donde la comprensión profunda de un fenómeno real se articule con la creación, desarrollo y evaluación de una solución innovadora. Lo que se ajusta plenamente a la naturaleza del proyecto ya que se orienta hacia la solución de una situación de interés en un contexto determinado. Es de este modo como se busca articular investigación cualitativa, investigación creación e investigación aplicada para comprender la motivación hacia la lectura desde una experiencia estudiantil diferente, a partir del diseño de una estrategia gamificada y contextualizada, evaluar su impacto en cuanto a la generación de conocimiento y transformación de las prácticas educativas que generen impacto positivo en el quehacer docente y en la forma de aprender de los estudiantes.

Técnicas de recolección de información

Para el presente proyecto se emplean diversas técnicas de recolección de información, orientadas no solo a diagnosticar la realidad del contexto de estudio, sino también para sustentar el proceso creativo de la propuesta y evaluar la experiencia de los estudiantes. A continuación, se describen los instrumentos seleccionados para dar cumplimiento a los objetivos específicos.

Para identificar las percepciones de los estudiantes frente a la lectura y su comprensión, se seleccionó el mapa de empatía. Según Vallecillo et al., (2022), esta herramienta, originaria del



mundo empresarial, ha sido adaptada al ámbito educativo para permitir que el docente se ponga “en el lugar del discente”, logrando un conocimiento profundo de su entorno, comportamiento, inquietudes y aspiraciones. Por su parte, Velandia (2023) destaca que el mapa de empatía se constituye como una estrategia que favorece el aprendizaje desde el reconocimiento de la diferencia individual y grupal.

En concordancia con lo anterior, se busca a través del mapa de empatía realizar un cartografiado comprensivo con el fin de analizar las percepciones relacionadas con la motivación hacia la lectura, a través de preguntas estratégicas enmarcadas en lo que ven, oyen, piensan, sienten, dicen y hacen los estudiantes en torno a esta categoría de análisis.

Por otro lado, para el objetivo dos en el cual se busca realizar el diseño de la narrativa, las dinámicas y sistema de insignias, se emplearon dos recursos fundamentales que garantizaran la estructura pedagógica y la validez de la propuesta. Uno de estos recursos corresponde al canvas de gamificación, el cual, de acuerdo con López (2020), se utiliza como una herramienta para la generación de proyectos de innovación docente, facilitando el diseño de experiencias que involucren al estudiante en procesos complejos mediante elementos motivadores del juego. De esta manera, se articula coherentemente los protagonistas, el propósito, la narrativa, las mecánicas y los componentes estéticos de la estrategia gamificada. Este instrumento se relaciona con la categoría diseño y creación de la estrategia.

Luego, se realizó un juicio de expertos que, de acuerdo con Garrote y del Carmen (2015), se constituye como un método de validación esencial para verificar la fiabilidad y validez de contenido de una investigación cualitativa. En este se solicita una opinión informada sobre la



propuesta diseñada a personas con trayectoria en el tema, garantizando la factibilidad y viabilidad antes de su implementación.

Para ello, se utilizó el modelo LORI (Learning Object Review Instrument), ampliamente utilizado para la evaluación de recursos educativos digitales. Este modelo permite valorar la calidad de la propuesta a partir de múltiples dimensiones, entre las que se destacan la calidad del contenido, la motivación, el diseño y presentación, la usabilidad, la accesibilidad y la reusabilidad. A través de estos criterios, los expertos pudieron emitir juicios de una manera estructura, favoreciendo resultados confiables.

El tercer objetivo del proyecto busca evaluar la experiencia de los estudiantes con la estrategia y su influencia en la motivación. Para ello se utilizó la entrevista semiestructurada. Tonon y Ospina (2009) la definen como un encuentro entre sujetos orientado a descubrir subjetividades y sentidos ocultos en los discursos de los participantes. Según Bautista (2011), este procedimiento de conversación libre permite, mediante preguntas abiertas y reflexivas, clarificar conductas, estados emocionales y sistemas de valores en el propio marco de referencia del entrevistado. Este instrumento se vincula con la categoría evaluación de impacto y experiencia, donde a través de un guion flexible, se profundiza sobre las percepciones y experiencia de los estudiantes.

Técnicas de análisis de información

Para el procesamiento y la interpretación de los datos recolectados en el proyecto, se ha seleccionado la técnica de análisis temático, la cual permite garantizar el rigor científico y la profundidad analítica exigida por la investigación cualitativa y el paradigma de investigación-



creación. Se toma como punto de partida el registro y la sistematización de la información, lo que resulta esencial para transformar las percepciones, sentimientos y vivencias de los estudiantes en conceptos y hallazgos pedagógicos sólidos.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), este análisis no busca evaluar modelos preconcebidos, sino desarrollar interpretaciones a partir de las relaciones halladas en los registros de las experiencias habladas y conductas observables en el aula. El análisis temático, es definido por Braun & Clarke (2006) como un método para identificar, organizar y reportar patrones o temas a partir de una lectura minuciosa de la información. Este proceso permite que el análisis sea amplio y sistémico sin ser rígido, facilitando que los datos se dividan en unidades significativas manteniendo su conexión con el fenómeno estudiado.

Para el presente proyecto, el análisis temático permite organizar las voces de los 29 participantes, garantizando su anonimato mediante el uso de seudónimos para identificar patrones recurrentes en torno a la motivación y el progreso en la comprensión lectora. Paralelamente, se aplica un proceso de decodificación inductiva, el cual consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado partiendo directamente de los datos extraídos de los estudiantes, sin categorías previas obligatorias. Según Boyatzis (1998), este tipo de codificación permite que emerjan subcategorías vitales para la comprensión integral del estudio, tales como los obstáculos cognitivos y los motivadores específicos detectados en las fases de diagnóstico y evaluación.

Para enriquecer la interpretación, se utiliza la triangulación como técnica para contrastar el problema planteado y los hallazgos con los referentes teóricos y la propia interpretación



analítica del docente investigador. Autores como Ñaupas et al., (2018) subrayan que la triangulación es imprescindible para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales y situar el conocimiento construido.

Producto o resultado esperado

El producto principal de esta investigación es el diseño, desarrollo y validación de una estrategia didáctica gamificada orientada a transformar la experiencia de aprendizaje, específicamente la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey, configurándose como una acción innovadora e integrando una estructura pedagógica completa alojada en la plataforma Seppo, diseñada específicamente para convertir al estudiante en el protagonista activo de su proceso formativo.

En concordancia con esto, se espera integrar elementos propios del juego mediante una narrativa inmersiva y atrapante que funcione como motor motivacional frente al hábito lector, una estructura de misiones y retos secuenciales de comprensión literal, inferencial y crítica, unas mecánicas de juego y sistema de recompensas que desarrolle un entorno lúdico mediante la acumulación de puntos, retroalimentación inmediata y rankings grupales, y finalmente, un modelo de trabajo colaborativo mediante roles que permitan integrar y fomentar la co-construcción de significados entre los estudiantes.

En definitiva, se espera que este producto sea una solución replicable y sostenible que aporte al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Jesús Rey,



demostrando que es posible articular los intereses de los jóvenes con el desarrollo de competencias específicas.

Descripción de la población y muestras

La población objeto de estudio de esta investigación son estudiantes de la Institución Educativa Jesús Rey de la ciudad de Medellín, una entidad de carácter oficial ubicada en la comuna 7. El contexto escolar se sitúa en un entorno urbano de estrato socioeconómico medio-bajo, limitando con zonas marcadas por problemáticas sociales y factores que impactan la dinámica de los jóvenes. La muestra se compone por adolescentes que cursan la educación media, quienes, a pesar de estar inmersos en la era digital y poseer acceso a dispositivos móviles, perciben los procesos de enseñanza tradicionales como ajenos a sus intereses.

De esta población, se seleccionó una muestra de 29 estudiantes de grado décimo. El muestreo es no probabilístico por conveniencia y disponibilidad, lo que permitió un enfoque participativo en el desarrollo y aplicación de la estrategia gamificada. El grupo se caracteriza por una heterogeneidad en sus niveles de desempeño académico.

El manejo de la muestra se realizó bajo estrictos criterios éticos de confidencialidad y anonimato, asignando seudónimos para el procesamiento de la información (estudiante 1 al 29), garantizando la protección de su identidad durante todas las fases de la investigación.

Procedimiento: fases o momentos definidos para desarrollar el proyecto

El procedimiento o fases para el desarrollo del proyecto se fundamenta en el modelo de investigación-creación que permite integrar la teoría con la acción pedagógica innovadora.



Siguiendo los planteamientos de Córdoba (2019), la investigación se estructura en tres fases fundamentales que permiten transitar desde el diagnóstico de la realidad hasta la evaluación de la transformación lograda: el cartografiado, el prototipado y la documentación reflexiva. Este diseño metodológico permite que el conocimiento se genere a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente, asumiendo que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino una construcción de significados en un contexto social y tecnológico específico.

El primer momento, denominado cartografiado, se constituye como la fase de diagnóstico, orientada a identificar las necesidades, percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la lectura y su comprensión. Para llevar a cabo este reconocimiento de la realidad, se emplea el mapa de empatía como instrumento principal de recolección de información. Este, permite realizar una exploración previa de los 29 estudiantes participantes, capturando lo que dicen y hacen, pero fundamentalmente lo que piensan, sienten, ven y oyen en su entorno social respecto al hábito lector.

El segundo momento corresponde al prototipado, fase donde se materializa la acción transformadora mediante el diseño y desarrollo de la propuesta pedagógica. En este proceso creativo, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en co-productores, ya que sus gustos por géneros de misterio y sus demandas de mecánicas de juego (puntos, niveles, insignias) son los insumos para configurar la narrativa inmersiva titulada “Los Secretos de Bruma Vieja”.

Aquí se incluye el uso de Canvas de gamificación para articular los elementos lúdicos con los estándares de lengua castellana y la creación de un entorno virtual en la plataforma



Seppo. La estrategia se despliega a través de siete misiones secuenciales que abordan ejercicios a nivel literario, inferencial y crítico de la lectura, integrando roles colaborativos (rastreador, archivista, analista y observador) fundamentados en la teoría de Vygotsky (1979) para reducir la ansiedad de exposición y de este modo integrar el trabajo colaborativo. Para garantizar el rigor científico de esta fase, se realiza una validación de expertos que califica la propuesta como factible, viable y pedagógicamente estructurada antes de su implementación.

El tercer momento, definido como la documentación reflexiva, se orienta a evaluar la experiencia de los estudiantes y el impacto de la estrategia en su motivación hacia la comprensión lectora. El procedimiento para esta fase final implica la recolección de las vivencias subjetivas de los participantes tras haber cumplido los desafíos de Bruma Vieja, utilizando para ello entrevistas semiestructuradas previamente validadas. Dichas entrevistas se conciben como un encuentro dialógico entre sujetos donde afloran emociones, recuerdos y nuevas percepciones.

La información recolectada se sometió a un riguroso análisis temático que permite identificar patrones recurrentes sobre la experiencia de usuario y el progreso en la construcción de significados. Como síntesis integradora de este momento, se construye un Customer Journey Map para rastrear secuencialmente la fluctuación emocional del grupo, evidenciando la transición desde la fase inicial hasta la final. Es importante recalcar que todo este proceso se desarrolla mediante la triangulación de los hallazgos con los referentes teóricos asegurando que el proyecto no solo ofrezca un producto digital, sino un verdadero espacio de generación de saber pedagógico situado, estructurado y adaptable a las realidades de la era digital.



Matriz de interesados y beneficiarios

Tabla 3

Matriz de interesados y beneficiarios

Grupo de interesados / beneficiarios	Intereses	Expectativas	Problemas previstos	Predisposición	Estrategia
Estudiantes grado décimo	Participar en actividades motivantes y lúdicas.	Aprender a través del juego, resolver las misiones y obtener recompensas	Apatía inicial, desmotivación por métodos tradicionales	Ambivalente (inicialmente) Comprometido (durante la ejecución)	Implementación de la estrategia didáctica gamificada.
Docente investigador	Fortalecer los procesos de aprendizaje mejorando la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora	Lograr un proceso significativo mediante un modelo didáctico replicable	Resistencia al cambio	Comprometido	Identificar las percepciones, prototipar la estrategia didáctica gamificada, evaluar la experiencia
Institución Educativa	Mejorar los procesos académicos en clase	Posicionar a la institución como referente de innovación educativa	Limitaciones en capacitación de docentes, limitaciones del contexto	Solidario	Alineación de la estrategia con el PEI institucional.

Fuente: elaboración propia



Recursos previstos

El desarrollo del presente proyecto ha previsto una gestión de recursos que integra el talento humano, los elementos tecnológicos existentes y materiales didácticos innovadores, garantizando la viabilidad de la propuesta. El talento humano constituye el eje central, y si bien es liderado por los investigadores en su rol de mediadores y diseñadores de la experiencia, se suman los 29 estudiantes de grado décimo, los cuales se consideran co-productores activos en el proceso, aportando sus intereses y vivencias para el desarrollo del entorno gamificado.

En cuanto a los recursos tecnológicos, el soporte principal es la plataforma Seppo, seleccionada por su versatilidad para integrar las mecánicas propias del juego en el ámbito educativo. El acceso a esta herramienta se realiza mediante el uso de dispositivos móviles, tabletas o computadores, medios que poseen los estudiantes. Así mismo, se requiere de conexión a internet, recursos disponibles en la institución educativa. Por su parte, los materiales didácticos innovadores se constituyen en el diseño en sí de la estrategia didáctica gamificada, integrando las narrativas, mecánicas de juego y sistema de recompensas.

Es importante resaltar que la propuesta no requiere de una inversión económica en infraestructura nueva, ya que se apoya de los recursos existentes facilitando la accesibilidad y usabilidad por parte de los estudiantes, lo que demuestra que la innovación pedagógica en contextos educativos como el de la Institución Educativa Jesús Rey es posible mediante el redireccionamiento creativo.



Resultados y análisis de resultados

El análisis de los resultados que se presentan a continuación constituye la fase de documentación reflexiva del proyecto, orientada a evaluar de manera integral el diseño de la estrategia didáctica gamificada implementada en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey. Este proceso se estructura en correspondencia con los tres objetivos específicos, los cuales abarcan la identificación de las percepciones iniciales de los estudiantes, el desarrollo e implementación de la propuesta gamificada y, finalmente, la valoración del impacto y la experiencia.

Para el procesamiento de la información recolectada se empleó análisis temático, el cual permitió organizar de forma sistemática y coherente las voces de los estudiantes para identificar patrones recurrentes. Así mismo, se realiza proceso de triangulación entre el problema planteado, los referentes teóricos, los hallazgos finales y la interpretación del investigador para contrastar los resultados.

Como síntesis integradora se realiza un Customer Journey Map con el fin de rastrear de manera secuencial la evolución emocional de los estudiantes, facilitando la identificación de la transición de los estados iniciales hasta el momento de finalización de la propuesta.



Figura 2

Matriz de objetivos

 MATRIZ DE OBJETIVOS			
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Diseñar una estrategia didáctica por medio de la gamificación que fortalezca la motivación frente al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey de Medellín.	 "Identificar qué percepción tienen los estudiantes frente a la lectura y su comprensión."	Motivación hacia la lectura	• Actitudes y creencias • Hábitos lectores • Autopercepción de competencia • Obstáculos y factores de distracción EMERGENTE • Preferencias y motivadores para el diseño gamificado EMERGENTE
	 "Crear la narrativa, las dinámicas y el sistema de insignias digitales de la estrategia gamificada."	Diseño y creación de la estrategia	• Narrativa • Mecánicas y dinámicas • Sistema de recompensas
	 "Evaluar la experiencia de los estudiantes con la estrategia didáctica y su influencia en la motivación hacia la comprensión lectora."	Evaluación de impacto y experiencia	• Experiencia de usuario • Proceso de la motivación • Progreso en la comprensión lectora • Aprendizaje colaborativo EMERGENTE

Nota: elaboración propia

Objetivo 1

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico de esta investigación, el cual está orientado a identificar las percepciones de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Jesús Rey frente a la lectura y su comprensión, se empleó el mapa de empatía como instrumento de recolección de información. Este recurso permitió realizar un cartografiado comprensivo de la realidad escolar, posibilitando explorar tanto sus sentimientos y experiencias como sus necesidades e influencias del entorno social en relación con el hábito lector.



Figura 3

Mapa de empatía

Mapa de empatía

Identificando pensamientos, emociones y experiencias



Nota: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, el procesamiento de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis temático, facilitando la organización sistemática de los datos y la identificación de patrones recurrentes en el discurso de los estudiantes. En consecuencia, se logró un ejercicio de inmersión estructurado a partir de una categoría general denominada “motivación hacia la lectura”. A partir de esta unidad de análisis global, se organizaron y derivaron las tres subcategorías inicialmente planteadas en la matriz de coherencia metodológica: actitudes y creencias, hábitos lectores y autopercepción de competencia. No obstante, del análisis cualitativo emergieron dos subcategorías que resultan vitales para la comprensión integral del estudio:



obstáculos y factores de distracción, así como preferencias y motivadores para el diseño gamificado.

De los hallazgos derivados de las respuestas de los participantes se desglosa a continuación la interpretación de cada subcategoría. Asimismo, este análisis se sustenta en un proceso de triangulación, contrastando las voces textuales de los estudiantes con los referentes teóricos y la interpretación analítica del investigador, garantizando la coherencia metodológica y la solidez de los resultados que fundamentan el prototipado de la estrategia didáctica gamificada. Los datos recolectados a través del mapa de empatía fueron organizados de manera lógica, garantizando el anonimato de los 29 participantes mediante la asignación de seudónimos (estudiante 1 al 29).

Actitudes y creencias

En esta subcategoría se encontraron 90 respuestas, con las cuales se procedió a realizar una codificación inductiva que permitió identificar patrones recurrentes. Uno de los hallazgos más significativos es el abismo entre la utilidad percibida y el deseo: disonancia cognitiva y apatía social que experimentan los estudiantes. Existe un reconocimiento racional y pragmático sobre la importancia de la lectura, no obstante, este se ve anulado por una reacción emocional de rechazo. El análisis textual revela que los estudiantes asocian la lectura con el éxito académico y profesional futuro, utilizando de forma masiva frases como “*Prepararme para la universidad*”, “*futuro*” “*pruebas ICFES*” y la meta de “*mejorar notas*”. Ejemplo de ello es lo expresado por el estudiante 29 y 1 en su orden:



“siento que sí, ya que eso me ayudaría a pensar más y saber cómo actuar... pero no me gusta leer”

“Mejorar notas, prepararme para la universidad y pruebas ICFES y aprender más”

Esta Postura coincide con lo expuesto por Ospina y Solarte (2021), quienes señalan que, aunque la lectura capacita para el éxito profesional y económico, requiere de un hábito que estimule el cerebro de forma integral. Sin embargo, en el contexto de la institución educativa Jesús Rey, este beneficio intelectual compite contra una actitud de apatía social generalizada. Los estudiantes perciben su entorno como un espacio donde la lectura es *“aburrida”* o *“aburrido”*, una percepción que el estudiante 8 cualifica con dureza:

“de la gente que conozco del salón hay menos del 3% que le gusta leer”

Esta desmotivación se fundamenta en lo que Tamayo y Rodríguez (2023) identifican como la preferencia por los medios audiovisuales, lo cual resulta placentero a los sentidos porque requiere un menor esfuerzo mental en comparación con el procesamiento de información escrita. En los discursos estudiantiles, esto se refleja en la palabra *“pereza”* como término clave para describir la actitud grupal.

Otro patrón crítico identificado es la asociación casi automática de la comprensión lectora con procesos de evaluación desde una perspectiva tradicional y de castigo, al ver la lectura como un ejercicio punitivo. Al ser interrogados sobre qué piensan cuando se habla de lectura en clase, las respuestas recurrentes son *“examen”* o *“preguntas”*. El estudiante 10 describe esta realidad como un ejercicio largo de leer y responder preguntas, algo repetitivo, mientras que el estudiante 23 lo resume en una secuencia pragmática:



“Que vamos a leer un libro... Para resolver preguntas”.

Este hallazgo ratifica la problemática planteada por Armijos et al. (2023), quienes sostienen que la lectura en Latinoamérica se ha convertido en un espacio obligatorio y poco atractivo, enfocado exclusivamente a la evaluación y no como una práctica que estimule el razonamiento crítico. Lo anterior evidencia que implementar estrategias metodológicas deficientes en el aula sustituye el placer de la lectura por el miedo al fracaso académico. Esta angustia evaluativa genera lo que en el estudiante 17 se podría denominar una metáfora de bloqueo: al oír la palabra lectura, manifiesta que su mente *“se me congela”*, reflejando un rechazo a nivel cognitivo frente a la actividad escolar.

El análisis de los datos permite también identificar una creencia asociada con la imposibilidad de relacionar el desarrollo de la comprensión lectora mediante metodologías activas, pues este desconocimiento absoluto genera una oportunidad de innovación con la gamificación. La idea de la lectura como un proceso lúdico es ajena a la realidad vivida de los estudiantes, dado que frases como *“no he escuchado”*, *“no he oído”* o *“no he escuchao”* saturan el corpus del diagnóstico, ejemplo de esto es el estudiante 1 que expresa:

“No, nunca he escuchado la comprensión lectora como un juego”

Esta carencia de referentes sobre la gamificación, definida como el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos para incrementar el compromiso, sugiere que las prácticas docentes en la institución permanecen ligadas a modelos descontextualizados. La teoría de Yépez y Sepúlveda (2025) resalta que estrategias como la gamificación son altamente efectivas para transformar la enseñanza en algo atractivo y significativo, rompiendo la percepción de la lectura



como una tarea tediosa que *“No les gusta o les parece aburrida”*. La ausencia de este enfoque en la vida de los estudiantes de décimo grado justifica la implementación del proyecto, pues existe una necesidad latente de redireccionar sus intereses digitales hacia fines pedagógicos, aprovechando la curiosidad que ya manifiestan. Esto se evidencia en el caso de la estudiante 27:

“La verdad no mucho, pero suena interesante”

A pesar de la apatía general, el análisis profundo segmenta dos perfiles lectores. En primera instancia, una visión utilitaria, donde la lectura se convierte en una herramienta para evitar el engaño social o asegurar el éxito laboral; por ejemplo, el estudiante 23 señala que:

“leer puede ser útil para comprender textos importantes como un contrato”

Por su parte, los estudiantes 4 y 25, respectivamente, añaden que:

“La lectura es muy útil ya que diariamente leemos y saber leer bien a largo plazo nos va a servir demasiado para el trabajo (...) las actividades de lectura son muy buenas ya que nos enseñan y nos capacitan para el día a día”

“Yo espero aprender para la vida, mejorar mis notas académicas y prepararme para un futuro”

En contraste, surge una visión de la lectura como refugio emocional. El estudiante 27 describe la lectura como un *“escape de la realidad para mí”*, y el estudiante 3 menciona que le permite *“imaginar otras formas de ver el mundo”*. Esos testimonios se alinean con los beneficios intelectuales y emocionales descritos en la literatura, donde la lectura se concibe como un proceso que estimula la imaginación y organiza las redes neuronales para un desarrollo óptimo de la parte mental y social (Ospina y Solarte, 2021).



En cuanto a otras creencias, se observa un reconocimiento positivo de los beneficios intelectuales: “aprender más”, “nuevos conocimientos” y “vocabulario”. Algunos ejemplos de dichas valoraciones se reflejan en expresiones como: *“fortalecer la ortografía... Y fortalecer conocimientos”* estudiante 22; *“sofisticado, consciente y conocedor”*, estudiante 2; *“Descubrir el mensaje del texto y reflexionar sobre su significado”* estudiante 3; o *“Mejor las notas, comprender mejor los textos y expresarme mejor”* estudiante 14. Por su parte el estudiante 18 afirma que:

“yo opino que la lectura es muy importante para la vida ya que nos ayuda a tener mejor ortografía, aumenta nuestro conocimiento y mejora la memoria” “Aprender más, prepararme para la universidad y disfrutarla”

Este reconocimiento estudiantil tiene sustento en la neurociencia cognitiva, la cual define la lectura como un fenómeno que estimula el cerebro, organizando y estructurando las redes neuronales. El hábito de leer reconfigura anatómicamente el cerebro, modificando las fibras nerviosas que unen los hemisferios y mejorando funciones como la memoria, la concentración y la rapidez en las respuestas (Ospina y Solarte, 2021). Sin embargo, los estudiantes experimentan una brecha entre saber que la lectura es beneficiosa y poseer la voluntad para practicarla, lo que refuerza la necesidad de una estrategia gamificada que actúe como puente motivacional.

En este sentido, esta valoración positiva de los resultados de leer no se traduce en una competencia lectora sólida. Como indica Tamayo y Rodríguez (2023), los niveles de comprensión (Literal, inferencial y crítico) a menudo decrecen a medida que aumenta la edad y la complejidad de los textos si no existe un proceso continuo de fomento lector. Las voces de los



participantes reflejan que, ante textos largos, surge la frustración: el estudiante 1 y 28, respectivamente, admiten sentir ansiedad al pensar que:

“nunca lo voy a terminar de leer”

“que va a ser algo largo y toca pensar mucho”

El análisis exhaustivo de la subcategoría actitudes y creencias permite inferir que los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Jesús Rey se encuentran en un estado de resistencia pasiva. Reconocen la lectura como un factor necesario para su futuro universitario o laboral, pero la asocian directamente con la monotonía del aula y el rigor del examen.

Figura 4

Resumen actitudes y creencias

ACTITUDES Y CREENCIAS		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
⦿ 1 ⦿ 4 ⦿ 12 ⦿ 18 ⦿ 19 ⦿ 25 ⦿ 29	⦿ “Prepararme para la universidad”, “futuro”, “pruebas ICFES”, “mejorar notas”.	Visión utilitaria e instrumental: Se asocia la lectura masivamente con el éxito académico y profesional futuro, desplazando el interés intrínseco por la práctica.
⦿ 1 ⦿ 5 ⦿ 11 ⦿ 29	⦿ “Siento que sí, ya que eso me ayudaría a pensar más... pero no me gusta leer”	Disonancia cognitiva y abismo entre utilidad y deseo: Existe un reconocimiento racional del valor de la lectura que es anulado por una reacción emocional de rechazo.
⦿ 6 ⦿ 7 ⦿ 10 ⦿ 23 ⦿ 25	⦿ “Un examen”, “Que va a sacar preguntas”, “Leer un libro... para resolver preguntas”.	Asociación punitiva y angustia evaluativa: El acto lector se vincula automáticamente con la evaluación tradicional y el castigo, sustituyendo el placer por el miedo al fracaso.
⦿ 5 ⦿ 7 ⦿ 8 ⦿ 9 ⦿ 10 ⦿ 15 ⦿ 18 ⦿ 20 ⦿ 23 ⦿ 27 ⦿ 29	⦿ “Es aburrido”, “De la gente que conozco hay menos del 3% que le guste leer”, “Pereza”.	Apatía social generalizada y resistencia pasiva: La lectura carece de prestigio en el entorno de pares, prefiriéndose medios audiovisuales que requieren menor esfuerzo mental.
⦿ 1 ⦿ 2 ⦿ 3 ⦿ 6 ⦿ 14 ⦿ 18 ⦿ 22 ⦿ 25	⦿ “Aprender más”, “Fortalecer ortografía”, “Vocabulario”, “Mejorar la memoria”.	Reconocimiento de beneficios intelectuales: Valoración positiva de la lectura como fenómeno que estimula, organiza y reconfigura las funciones cognitivas cerebrales.
⦿ 1 ⦿ 4 ⦿ 6 ⦿ 7 ⦿ 9 ⦿ 11 ⦿ 12 ⦿ 13 ⦿ 15 ⦿ 16 ⦿ 18 ⦿ 19 ⦿ 22 ⦿ 26 ⦿ 27 ⦿ 29	⦿ “No he escuchado”, “No he oído”, “La verdad no mucho pero suena interesante”.	Vacío metodológico y oportunidad de innovación: El desconocimiento absoluto de la lectura lúdica valida la necesidad de un puente motivacional mediante la gamificación.
⦿ 17	⦿ “Se me congela” (al oír la palabra lectura).	Metáfora de bloqueo: Manifestación de un rechazo a nivel cognitivo y una apatía frente a la actividad académica tradicional.
⦿ 3 ⦿ 16 ⦿ 27	⦿ “Escape de la realidad”, “Volar mi imaginación”, “Imaginar otras formas de ver el mundo”.	Lectura como refugio emocional: Perfil minoritario que concibe el libro como un espacio de libertad y expansión del horizonte vital.
KEYWORDS: APATÍA UTILIDAD EJERCICIO PUNITIVO BLOQUEO UTILIDAD PRAGMÁTICA DESCONOCIMIENTO RESISTENCIA PASIVA		

Nota: elaboración propia.



Autopercepción de competencia

En la codificación de esta subcategoría se analizaron 36 registros obtenidos de 21 participantes. Se identifica una tendencia marcada en la que los estudiantes presentan una autopercepción fragmentada de su competencia, donde frecuentemente confunden la capacidad de “leer en voz alta” con la capacidad de “comprender el mensaje”. Esta realidad coincide con lo planteado por González de la Torre y Jiménez (2023), quienes señalan que los estudiantes de bachillerato suelen manifestar una percepción positiva inicial que se torna en regular o mala al enfrentar tareas específicas de alta demanda cognitiva.

Por su parte, el discurso de los estudiantes está saturado por términos que reflejan inseguridad técnica y limitaciones en su proceso de comprensión y análisis de textos. Varios estudiantes expresan dificultades en la comunicación verbal empleando palabras *como* “*trabarme*”, “*pronunciación*” y “*trabo*”, términos recurrentes en los estudiantes 2, 11, 14, 26 y 29. Asimismo, se refleja un reconocimiento de incomprensión a través de frases como “*no entiendo bien*”, “*volver a leer*” y “*repetir el texto*”, en los estudiantes 1, 14, 26 y 29. Adicionalmente existen valoraciones medias y bajas del proceso de comprensión de lectura en los estudiantes, quienes emplean calificativos como “*regular*” o “*medio tirando para malo*”, definiendo su nivel autopercebido en éste. Lo anterior, se evidencia en comentarios como los del estudiante 4 y el estudiante 1, quienes expresan respectivamente:

“Para mí lo más difícil de leer un texto es entenderlo completamente”

“Hay veces me siento estresada o frustrada por no entenderlo”



Al profundizar en el análisis, se evidencian manifestaciones de ansiedad y dificultades de fondo. Esta tendencia se confirma en un grupo amplio de estudiantes con una conciencia clara de su baja comprensión. El estudiante 9 califica su nivel con un *“medio tirando para malo”*, mientras que el estudiante 29 reconoce la ineficacia de sus procesos actuales al decir:

“Tener que leer y leer para comprender, y al final no entender mucho”

En concordancia con González de la Torre y Jiménez (2023), se identifica que, si bien los estudiantes reconocen que, aunque saben leer (decodificar), carecen de las estructuras mentales para interpretar textos académicos complejos. Ante esta carencia, los estudiantes han desarrollado estrategias de compensación basadas en el apoyo externo. El estudiante 1 por ejemplo recurre al factor social con expresiones como *“pregunto alguna persona que me puede ayudar”*, mientras que el estudiante 8 integra la tecnología: *“preguntarle a ChatGPT o si es en clase a la profesora”*. El uso de la inteligencia artificial refleja lo que González de la Torre y Jiménez (2023) denominan una *“mutación de las formas de leer”* en la era digital, donde el esfuerzo individual es sustituido por agentes externos ante la falta de autonomía y comprensión lectora. El estudiante 25 expresa:

“Le pregunto a internet, a profesores y a personas que tengan buena comprensión lectora”

Otro hallazgo relevante es la fijación de los estudiantes en los aspectos prosódicos (ritmo y entonación) como medida de su éxito. El estudiante 11 manifiesta que lo más difícil es *“no trabarme”*, mientras que el estudiante 2 realiza una autocrítica severa al afirmar:

“Mi pronunciación es muy mala como si tuviera alguna deformidad me trabo mucho más cuando tengo nervios”



En este sentido, se puede decir que esta ansiedad social actúa como un inhibidor de la competencia, sugiriendo que el entorno tradicional de lectura en voz alta genera bloqueos emocionales que impiden el proceso intelectual. Esta fijación en la forma por encima del fondo es validada por la teoría, la cual indica que en el bachillerato se suelen valorar principalmente aspectos como la buena presentación o la ortografía, desplazando la comprensión o la reflexión crítica (González de la Torre y Jiménez, 2023). Esto se explica en lo expresado por el estudiante 14, el cual siente que *“está bien, pero puedo mejorar en la pronunciación... me falta parar en algunos puntos o comas”*, asumiendo que el dominio de estos elementos es el fin del proceso de comprensión.

Por otro lado, emergen casos de resiliencia cognitiva. Un caso representativo es la estudiante 27 quien afirma:

“Qué soy medio disléxica, pero tengo buena comprensión lectora y entiendo fácil los textos”

De manera similar el estudiante 28 acepta la necesidad de un proceso continuo, al hacer referencia a:

“que voy bien pero que debo leer más”.

Se puede decir entonces que en esta subcategoría la autopercepción de competencia en el grado décimo en la Institución Educativa Jesús Rey es inestable pues existe una alta demanda de estrategias que reduzcan la ansiedad, asimismo fortalecer aspectos intrínsecos al desarrollo de la comprensión lectora. En consecuencia, se identifican barreras relevantes para el diseño de la estrategia gamificada, la cual debe orientarse a transformar el “trabarme” en un desafío superable y el “no contestar” en una oportunidad de descubrimiento. Esto implica aprovechar la



disposición de los estudiantes hacia el uso de herramientas digitales y la resolución de retos para reconstruir su autoconfianza lectora.

Figura 5

Resumen autopercepción de competencia

AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
⦿ 4 ⦿ 8 ⦿ 13 ⦿ 20 ⦿ 23	⦿ "dirían que leo bien por qué soy capaz de leer un texto sin equivocarme", "se cómo leer cuando hay un punto", "Que leo muy bien".	Autopercepción fragmentada: Tendencia a confundir la decodificación mecánica (leer en voz alta sin errores) con la verdadera capacidad de comprender el mensaje.
⦿ 2 ⦿ 11 ⦿ 14 ⦿ 26 ⦿ 29	⦿ "lo más difícil es no trabarme", "mi pronunciación es muy mala", "me trabo mucho más cuando tengo nervios".	Inseguridad técnica y limitaciones en su proceso: Saturación de términos que reflejan ansiedad por el desempeño físico/mecánico, actuando como inhibidor de la competencia.
⦿ 1 ⦿ 4 ⦿ 5 ⦿ 10 ⦿ 14 ⦿ 26 ⦿ 28 ⦿ 29	⦿ "Para mí lo más difícil es entenderlo completamente", "no entiendo bien", "volver a leer", "repetir el texto".	Reconocimiento de incomprensión: Conciencia explícita de la falta de sentido. El estudiante admite que la relectura mecánica es su única herramienta ante la ineficacia de sus procesos actuales.
⦿ 7 ⦿ 9 ⦿ 16 ⦿ 22	⦿ "Que es regular", "nivel de lectura medio tirando para malo", "Leo normal ni muy fluido ni muy lento".	Valoraciones medias y bajas: Autocalificación insuficiente del nivel lector, vinculada a la dificultad autopercebida para realizar inferencias o análisis profundos.
⦿ 1 ⦿ 9 ⦿ 25 ⦿ 29	⦿ "Hay veces me siento estresada o frustrada por no entenderlo", "tener que leer y leer para comprender, y al final no entender mucho".	Ansiedad y dificultades de fondo: Manifestaciones de frustración ante tareas de alta demanda cognitiva; los estudiantes reconocen carecer de estructuras mentales para interpretar textos complejos.
⦿ 1 ⦿ 8 ⦿ 14 ⦿ 20 ⦿ 25	⦿ "pregunto alguna persona que se que me puede ayudar", "preguntarle a chat gpt o si es en clase a la profesora", "le pregunto a internet".	Estrategias de compensación por apoyo externo: Sustitución del esfuerzo individual por agentes externos o IA ante la falta de autonomía cognitiva ("mutación de las formas de leer").
⦿ 2 ⦿ 11 ⦿ 14	⦿ "mi pronunciación es muy mala como si tuviera alguna deformidad", "puedo mejorar en la pronunciación... me falta parar en algunos puntos o comas".	Fijación en los aspectos prosódicos: El éxito se mide por el ritmo y la entonación (la forma) por encima del fondo (el significado), asumiendo la fluidez como el fin último.
⦿ 27 ⦿ 28	⦿ "Qué soy medio disléxica pero tengo buena comprensión lectora", "que voy bien pero que debo leer más".	Resiliencia cognitiva: Casos donde se reconoce la necesidad de un proceso continuo o donde dificultades biológicas no impiden una percepción positiva de la capacidad de análisis.
KEYWORDS: DECODIFICACIÓN MECÁNICA BAJO NIVEL INSEGURIDAD ANSIEDAD SOCIAL FIJACIÓN PROSÓDICA FRUSTRACIÓN		

Nota: elaboración propia.

Hábitos lectores

A partir del análisis del mapa de empatía, se evidencia que el hábito lector en los estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Jesús Rey es predominantemente inconsistente y fragmentado. Las respuestas analizadas (33 en total) muestran una tendencia hacia la ausencia de una práctica lectora voluntaria y estructurada, lo que coincide con las preocupaciones planteadas por Zambrano y Bravo (2021) sobre el déficit de la lectura en bachillerato y su impacto negativo en el desarrollo del pensamiento analítico.



Dicho análisis arrojó patrones de frecuencia que definen la relación de los educandos con los textos. Algunas de las expresiones más repetidas son: *“muy pocas veces”*, *“muy de vez en cuando”* y *“casi nunca”*. Se destacan testimonios de rechazo absoluto como el del estudiante 11: *“no leo”* y el del estudiante 13: *“cada 6 meses leo”*. Por su parte, el referente más fuerte de contacto con la lectura digital proviene del uso de la aplicación Duolingo. Igualmente se encontró que cuando existen prácticas lectoras se asocia a los géneros de terror, amor o fantasía.

Un hallazgo crítico, al triangular con los planteamientos de Flores (2011), es la distinción entre la lectura recreativa literaria y la instrumental. Mientras el autor sostiene que la lectura de literatura es la que realmente potencia las competencias matemáticas, lingüísticas y científicas, los estudiantes de la investigación parecen volcarse hacia una lectura instrumental y de bajo esfuerzo cognitivo.

Lo anterior se observa en el uso recurrente de plataformas para construir significados. Por ejemplo, el estudiante 6 confiesa: *“le pregunto Chat GPT”* cuando no entiende un texto o el estudiante 24 *“busco en Google”* lo que refleja carencias en el análisis de textos. Esa realidad es advertida por Zambrano y Bravo (2021), quienes señalan que, aunque la tecnología brinda oportunidades, un alto porcentaje de estudiantes la usa más como un distractor que para enriquecer sus habilidades.

Este ejercicio diagnóstico permite identificar dos perspectivas de los estudiantes frente a la lectura. Por un lado, una mayoría que reporta pereza y abandono de la lectura: el estudiante 10 admite que *“a veces me da pereza leer todo”*, y el estudiante 29 reconoce que *“casi no leo textos largos”*. Hay quienes aseguran no concluir una lectura una vez iniciada, estudiante 8:



“La verdad yo casi no leo, nunca me he leído un libro completo siempre que lo empiezo lo dejo a la mitad”

Esta falta de persistencia es un síntoma del deficiente hábito lector que podría dificultar la capacidad de realizar inferencias y argumentar con solidez.

Por otro lado, surgió un grupo minoritario de lectores con hábitos consolidados a través de gustos específicos. El estudiante 20 afirma leer *“Enemies to Lovers, romance, dark romance”*, y el estudiante 21 expresa: *“leo porque me gusta perderme entre los textos e historias”*. Estos casos corroboran la tesis de Flores (2011) sobre cómo los textos literarios exigen una mayor integración de ideas y riqueza de vocabulario en comparación con el formato digital breve.

Para concluir con esta subcategoría, es posible inferir que el hábito lector del grupo es frágil y escaso. Existe una clara tendencia a evitar textos extensos y complejos, prefiriendo contenidos digitales rápidos o gamificados como Duolingo. Esta desconexión entre el interés juvenil y los materiales académicos tradicionales valida la necesidad de la estrategia gamificada del proyecto, la cual debe aprovechar los intereses en géneros como el terror, el misterio o el romance mencionados por los estudiantes para reconstruir el puente hacia la competencia lectora como un interés.



Figura 6

Resumen hábitos lectores

HÁBITOS LECTORES		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
1, 5, 6, 9, 13, 16, 23, 26	"muy pocas veces", "muy de vez en cuando", "casi nunca", "cada 6 meses leo".	Inconsistencia y frecuencia precaria: Patrones que definen una relación esporádica con los textos y la ausencia de una práctica voluntaria estructurada
11, 13	"no leo", "cada 6 meses leo".	Rechazo absoluto: Casos donde la práctica lectora es inexistente o tan dilatada en el tiempo que no constituye un hábito.
1, 9, 22, 24, 26, 27	"Duolingo", "Dolingo y baldís basic".	Mediación tecnológica y gamificada: El contacto más fuerte con la lectura digital proviene de aplicaciones que ofrecen contenidos rápidos y recompensas.
6, 24, 25	"le pregunto Chat GPT", "busco en Google", "le pregunto a internet".	Lectura instrumental y de bajo esfuerzo: Uso de plataformas externas para construir significados, lo que refleja carencias en el análisis individual de textos.
8, 10, 29	"nunca me he leído un libro completo", "a veces me da pereza leer todo", "casi no leo textos largos".	Falta de persistencia y abandono: Tendencia a evitar textos extensos y complejos, dejando las lecturas a la mitad por fatiga o desinterés.
2, 20, 21	"leo todos los días", "me gusta perderme entre los textos e historias", "dos lecturas largas por semana".	Hábito consolidado (Minoría): Pequeño grupo de lectores que asocia la lectura con el placer, la inmersión narrativa y la integración de ideas.
KEYWORDS: INCONSISTENCIA FRECUENCIA PRECARIA LECTURA INSTRUMENTAL BAJO ESFUERZO FALTA DE PERSISTENCIA		

Nota: elaboración propia.

Obstáculos y factores de distracción

En el análisis de esta subcategoría, se realizó una inmersión en 40 registros obtenidos de 22 participantes, en los cuales se identifica que el acto de leer es un proceso condicionado por las situaciones de aula, interferencias sociales, estructurales y psicológicas, lo que genera algunas barreras que afectan el desarrollo de la comprensión lectora. En este escenario, se resalta la influencia del entorno social como un obstáculo agudo y recurrente. Estudiantes como el 1, 8, 10, 18, 26 y 27 coinciden en que la dinámica grupal es el principal agente disruptor. Ejemplo de ello es lo expresado por el estudiante 1:

"Cuando los demás compañeros hacen bulla, me desconcentro fácilmente"

La anterior, representa una percepción que se complementa con la voz del estudiante 16, quien identifica que "el chisme" y las conversaciones ajenas interfieren en los procesos académicos, sobrepasando el interés por la lectura.



Por otro lado, se identifica una problemática intrínseca al miedo por el juicio ajeno y la ansiedad de exposición. En este sentido, la lectura pública es percibida como una amenaza a la imagen personal. El estudiante 23 manifiesta sentir *“La presión de que todo el salón me mire”*, mientras que el estudiante 3 revela un temor profundo por la estigmatización al decir: *“que digan que soy gallina al leer”*.

Lo anterior, se contrasta con lo planteado por González de la Torre y Jiménez (2023), quienes evidencian que la autopercepción de un estudiante de bachillerato se modifica drásticamente a partir del juicio que sobre sus habilidades emiten otros actores. Esta situación emocional representa una vulnerabilidad que sugiere que el modelo tradicional de lectura en voz alta actúa como un inhibidor en el desarrollo de la competencia, ya que el estudiante prioriza su estatus social frente a sus compañeros más que el procesamiento cognitivo.

Otro obstáculo identificado en el análisis tiene relación con las barreras estructurales y léxicas inherentes a las lecturas, pues los términos *“palabras difíciles”*, *“raras”* o *“complejas”* saturan el discurso de los estudiantes. Esta limitación en el vocabulario es validada por González de la Torre y Jiménez (2023), quienes identifican esta problemática lingüística como su mayor dificultad para comprender un texto. Así, el estudiante 26 señala que: *“la mayoría de libros tienen palabras por decirlo así raras”*, lo que genera un sentimiento hacia la lectura que resulta contraproducente en el hábito lector.

De manera similar, existe un rechazo sistémico hacia la extensión del material de lectura. Frases como *“textos muy largos”* o *“muy largas”* se repiten como justificación para el abandono de la tarea. Al respecto, Tamayo y Rodríguez (2023) sugieren que esta resistencia se debe a la



competencia con algunos medios que requieren menor esfuerzo en el procesamiento cognitivo de la información.

Finalmente, el análisis de esta subcategoría identifica una fatiga cognitiva y una falta de foco de atención, motivada por factores externos e intrínsecos, pues expresiones como “*pereza*” o “*sueño*” son barreras persistentes. El estudiante 25 resume esto mediante la frase “*la pereza de pensar*”, lo que refleja una negación frente a lecturas enmarcadas en metodologías tradicionales que los estudiantes perciben como repetitivas y poco atractivas, lo cual ratifica nuevamente la necesidad de orientar el desarrollo de la comprensión lectora mediante estrategias activas.

Figura 7

Resumen obstáculos y factores de distracción

OBSTÁCULOS Y FACTORES DE DISTRACCIÓN		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
⦿ 1 ⦿ 8 ⦿ 10 ⦿ 11 ⦿ 16 ⦿ 18 ⦿ 26 ⦿ 27	⦿ “Cuando los demás compañeros hacen bulla, me desconcentro fácilmente”, “el chisme”, “que hablan tanto que me desconcentran”.	Interferencia del entorno social: La dinámica grupal, el ruido y las conversaciones ajenas actúan como los principales agentes disruptores, sobrepasando el interés académico.
⦿ 3 ⦿ 13 ⦿ 23 ⦿ 26	⦿ “La presión de que todo el salón me mire”, “que digan que soy gallina al leer”, “que todos los compañeros me miran”.	Miedo al juicio ajeno y ansiedad de exposición: La lectura pública es percibida como una amenaza a la imagen personal. El modelo tradicional actúa como un inhibidor de la competencia al priorizar el estatus social sobre el proceso cognitivo
⦿ 3 ⦿ 8 ⦿ 9 ⦿ 10 ⦿ 14 ⦿ 19 ⦿ 20 ⦿ 26 ⦿ 28	⦿ “palabras difíciles”, “raras” o “complejas”, “la mayoría de libros tienen palabras por decirlo así raras”.	Barreras estructurales y léxicas: Limitación en el vocabulario identificada como la mayor dificultad lingüística para comprender, generando sentimientos contraproducentes hacia el hábito lector.
⦿ 3 ⦿ 9 ⦿ 10 ⦿ 14 ⦿ 16 ⦿ 22	⦿ “textos muy largos”, “muy largas”, “cuando leemos por mucho rato sin parar”.	Rechazo sistémico hacia la extensión: Resistencia al procesamiento cognitivo de información extensa, compitiendo con medios que requieren menor esfuerzo. Se usa como justificación para el abandono de la tarea.
⦿ 6 ⦿ 9 ⦿ 11 ⦿ 25	⦿ “pereza”, “sueño”, “la pereza de pensar”.	Fatiga cognitiva y falta de foco: Negación frente a lecturas enmarcadas en metodologías tradicionales que los estudiantes perciben como repetitivas y poco atractivas.
KEYWORDS: INTERFERENCIA MIEDO AL JUICIO ANSIEDAD ESTIGMATIZACIÓN BARRERAS LÉXICAS FATIGA COGNITIVA		

Nota: elaboración propia.

Preferencias y motivadores para el diseño gamificado

El análisis de esta categoría constituye el pilar propositivo de la investigación, debido a que permite transitar del diagnóstico de la apatía lectora hacia el diseño de una solución pedagógica pertinente y acorde a las necesidades del grupo. Al triangular los discursos de los 29



participantes con el corpus teórico aportado por autores como Venegas et al., (2021) y Suasnavas et al., (2024), se identifica un consenso general hacia la ruptura con los modelos tradicionales en favor de una didáctica dinámica y activa.

La inmersión en los registros recolectados revela que los estudiantes no rechazan la lectura per se, sino el formato monótono y punitivo en que se les presenta habitualmente. En este sentido, la voz del estudiante 1 toma gran relevancia al solicitar que la clase *“fuera más didáctica y no siempre con libros”*, o el estudiante 28 quien espera *“Que haya lecturas más interesantes y actividades más dinámicas”* lo que se complementa con la visión del estudiante 18 quien define los juegos y retos como elementos *“súper didácticos que nos motivan mucho”*. O el estudiante 4 cuando comunica:

“Me gustaría que en clase nos enseñaran la lectura de una forma más práctica y leer lo que al grupo le guste, haciendo que el grupo le preste más atención a la clase y aprendamos más”

Esta demanda de innovación no es aislada; las investigaciones de Venegas et al. (2021) corroboran que el 90% de los estudiantes prefieren explícitamente que el docente fomente la lectura a través de actividades lúdicas, lo cual reduce el estrés y la ansiedad asociados al acto de leer.

El diseño de la narrativa gamificada debe anclarse en los intereses genuinos de la población, quienes manifiestan una marcada inclinación por géneros de alta tensión emocional y cognitiva. El análisis textual identifica palabras recurrentes como *“terror”*, *“misterio”*, *“suspense”* y *“fantasía”*. Esta preferencia por lo literario recreativo es fundamental, pues como



señala Flores (2011) es precisamente este tipo de lectura la que potencia las competencias lingüísticas profundas y la capacidad de inferencia.

Además, el apoyo visual se vuelve indispensable en esta construcción; frases como *“imágenes y colores”* o la preferencia por *“cómic”* e *“historietas”* validan la tesis de Suasnavas et al. (2024) sobre el poder mediador de las ilustraciones para simplificar conceptos complejos y despertar la imaginación.

En cuanto a las mecánicas de juego, el sistema de progresión y retroalimentación inmediata se erige como el motor motivacional más potente. Los estudiantes demandan una estructura clara basada en ganar puntos, subir de nivel y desbloquear contenidos. El estudiante 10 sintetiza esta preferencia al mencionar su interés por *“apps o plataformas donde ganas puntos por leer o responder preguntas correctamente”* mientras que el estudiante 14 resalta la motivación de *“desbloquear niveles”*. Otro, como el estudiante 4, se refiere a sus gustos de la siguiente forma:

"Me llama la atención que cuando hago algo bien en una app educativa me dan una recompensa"

La retroalimentación visual del esfuerzo es clave, como lo expresa un amplio grupo de estudiantes quienes se sienten motivados por *“gemas”*, *“barra de progreso que se va llenando poco a poco”*, *“pasar de nivel”*, *“los diamantes o gemas”*, *“los puntos”*, *“moneditas”* y *“copas”*, debido a que estos *“reflejan avance”* estudiante 12. Estos hallazgos se alinean con la teoría de la calificación descrita por Yépez y Sepúlveda (2025), donde elementos como tablas de clasificación e insignias mantienen al estudiante involucrado a largo plazo y generan un sentido



de logro. Es según esto que la dimensión estética y el uso de recompensas virtuales emergen como motivadores extrínsecos fundamentales para este grupo etario.

Finalmente, la dimensión social de la gamificación reveló una tensión productiva entre la competencia y la colaboración. El estudiante 27 afirma que la competencia es un motor de esfuerzo porque *“la gente le mete más empeño a la lectura solo para ganar”*. No obstante, este deseo competitivo debe equilibrarse con el trabajo en grupo valorado por los estudiantes como una forma de apoyo mutuo. Venegas et al., (2021) confirman que el aprendizaje cooperativo y las dinámicas grupales fomentan un ambiente participativo que mitiga la intimidación de la evaluación tradicional.

En conclusión, las preferencias de los estudiantes se inclinan hacia un sistema gamificado que combine narrativas de misterio y terror, una estética visual de cómic, mecánicas de puntos y niveles con recompensas como gemas y espacios sociales para la competencia amistosa y el debate. Esta estructura no solo responde a sus necesidades lúdicas, sino que, en palabras del estudiante 4, haría que *“el grupo le preste más atención a la clase y aprendamos más”*.



Figura 8

Resumen preferencias y motivadores para el diseño gamificado

PREFERENCIAS Y MOTIVADORES PARA EL DISEÑO GAMIFICADO		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
Al 1 Al 4 Al 5 Al 9 Al 18 Al 28	“Que fuera más didáctica y no siempre con libros”, “una forma más práctica”, “actividades más dinámicas”.	Ruptura con modelos tradicionales: Demanda de una didáctica dinámica y activa que reduzca el estrés y la ansiedad asociados al formato monótono y punitivo.
Al 1 Al 3 Al 13 Al 15 Al 18 Al 20 Al 27 Al 29	“terror”, “misterio”, “suspense”, “fantasía”, “amor”, “mitología griega”.	Narrativas de alta tensión emocional: Inclinação por géneros literarios recreativos que potencian competencias lingüísticas profundas y la capacidad de inferencia.
Al 8 Al 10 Al 12 Al 14 Al 22 Al 23 Al 28	“imágenes y colores”, “cómic”, “historietas”, “lecturas ilustradas”.	Poder mediador del apoyo visual: Validación de las ilustraciones y formatos gráficos como herramientas para simplificar conceptos complejos y despertar la imaginación.
Al 1 Al 4 Al 5 Al 8 Al 10 Al 12 Al 14 Al 16 Al 26	“ganar puntos”, “subir de nivel”, “desbloquear contenidos”, “que me den una recompensa”.	Mecánicas de progresión: El sistema de niveles y puntos actúa como motor motivacional al permitir una visualización clara del esfuerzo y el avance acumulado.
Al 2 Al 3 Al 5 Al 6 Al 7 Al 9 Al 10 Al 12 Al 15 Al 16 Al 19 Al 20 Al 22 Al 25	“gemas”, “diamantes”, “moneditas”, “copas”, “escudos”, “barra de progreso”, “avatares”.	Dimensión estética y motivadores extrínsecos: Uso de recompensas virtuales y elementos visuales (como avatares) que generan un sentido de logro y mantienen el compromiso a largo plazo.
Al 10 Al 27 Al 28	“la gente le mete más empeño... para ganar”, “trabajos en grupo”, “apoyo mutuo”.	Dimensión social (Competencia vs. Colaboración): Tensión productiva donde la competencia impulsa el esfuerzo, equilibrada por el trabajo grupal que mitiga la intimidación evaluativa.
Al 3 Al 4 Al 8 Al 10 Al 11 Al 19 Al 20 Al 23 Al 29	“apps”, “plataformas digitales”, “videojuegos”, “Quizziz”, “Duolingo”.	Disposición hacia la mediación tecnológica: Oportunidad de redireccionar los intereses digitales y el uso de herramientas tecnológicas de los estudiantes hacia fines pedagógicos.
KEYWORDS: DIDÁCTICA RUPTURA CON LO TRADICIONAL SUSPENSO/MISTERIO APOYO VISUAL PROGRESIÓN RECOMPENSAS COMPETENCIA COLABORACIÓN AUTONOMÍA		

Nota: elaboración propia.

Objetivo 2

El diseño y desarrollo de la estrategia didáctica gamificada para la Institución Educativa Jesús Rey surge como una respuesta directa a una problemática estructural detectada en los estudiantes de grado décimo, quienes, según el mapa de empatía, manifiestan una marcada desmotivación y apatía hacia los procesos de desarrollo de la comprensión lectora. Esta necesidad se fundamenta en el cartografiado de grupo que revela una disonancia cognitiva: aunque los jóvenes reconocen racionalmente que la lectura es de gran importancia para su éxito académico y profesional, también experimentan un rechazo emocional profundo, asociando el acto de leer con el aburrimiento, el castigo y la evaluación punitiva.



El análisis del objetivo uno, centrado en las percepciones estudiantiles, fue el pilar para establecer un diagnóstico objetivo basado en las opiniones, creencias y gustos de los estudiantes para el diseño de una estrategia de lectura estructurada, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes prefiere contenidos digitales, géneros de misterio o terror y mecánicas de progreso similares a las de aplicaciones como Duolingo, además, demandan un fuerte interés por apoyos visuales con imágenes y colores llamativos. Esta realidad justifica el uso de la gamificación no solo como un recurso metodológico, sino como un elemento motivacional indispensable para redireccionar sus intereses digitales hacia fines pedagógicos, transformando el miedo al fracaso en un deseo de descubrimiento.

Para materializar la propuesta, se seleccionó la plataforma Seppo como el entorno digital acorde a las necesidades, debido a su capacidad para reconfigurar el aprendizaje en una experiencia interactiva y dinámica fundamentada en el juego. Seppo permite la creación de tableros de juego interactivos en los cuales los estudiantes visualizan desafíos distribuidos estratégicamente, fomentando la autonomía y la exploración activa. También, permite vincular narrativas mediante recursos visuales, crear misiones de manera creativa, ejecutar las actividades con retroalimentación en tiempo real e incluir todas las mecánicas de juego como progresos, sistema de recompensas, rankings grupales, entre otras.

Mediante este recurso, la evaluación no es un proceso final, sino un seguimiento formativo continuo, donde el docente puede revisar respuestas en tiempo real y asignar puntajes de manera inmediata. La retroalimentación es un componente central, ya que permite al profesor proporcionar comentarios directos sobre cada actividad, ayudando a los estudiantes a comprender sus aciertos y áreas de mejora en el momento en que se produce el aprendizaje.

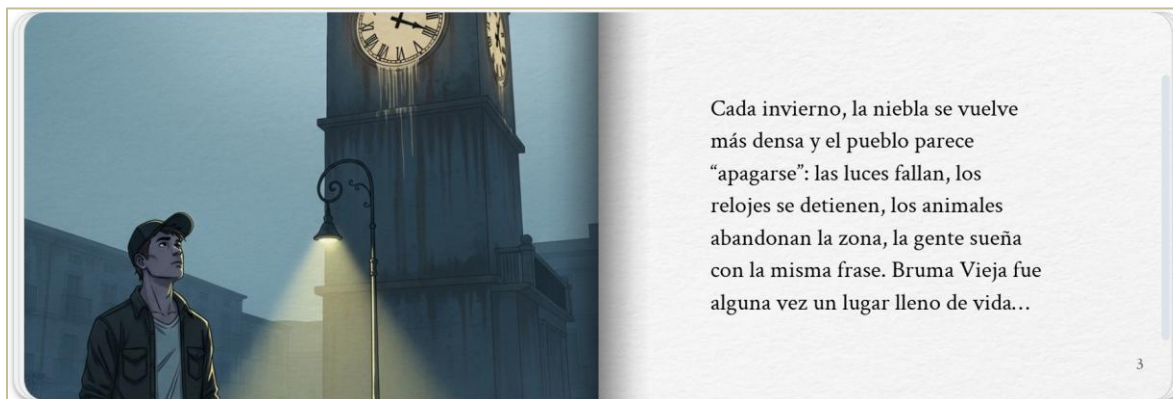


Además, la plataforma integra un sistema de rankings e insignias que actúan como recompensas simbólicas, incrementando el compromiso y reconociendo el esfuerzo colectivo.

La propuesta se articula a través de una narrativa inmersiva titulada: “Los secretos de Bruma Vieja”, la cual situó a los jugadores en un pueblo montañoso donde la niebla parece detener el tiempo y las historias han quedado fragmentadas. El núcleo del misterio gira en torno al “Espejo de las mil voces”, un artefacto creado para guardar la memoria colectiva que falló porque el pueblo dejó de escucharse, dejando voces atrapadas en fragmentos de papel, grabaciones y testimonios.

Figura 9

Visualización narrativa



Nota: página de ejemplo de lectura de la narrativa “Los Secretos de Bruma Vieja”. elaboración propia.

Esta narrativa fue diseñada específicamente para conectar con las preferencias de misterio y suspenso manifestadas por los estudiantes en el diagnóstico inicial. Por su parte, el tablero de juego sitúa a los estudiantes en el pueblo de Bruma Vieja, representando visualmente escenarios



clave como la biblioteca antigua, el lago helado, la estación de policía y el taller del relojero, cada uno custodiando una pieza del rompecabezas narrativo. De esta manera, los estudiantes deben conectar los hallazgos clave de cada lugar, identificando literalidad, inferencias, metáforas, para finalmente realizar un análisis crítico de los sucesos del pueblo.

Figura 10

Tablero de juego



Nota: Vista del tablero de juego con las respectivas ubicaciones del pueblo. elaboración propia.

Para navegar esta historia, se crearon cuatro personajes y roles colaborativos que representan diferentes dimensiones de la comprensión lectora. Elías (el rastreador), encargado de la exploración física y pistas visuales; Marena (la archivista), experta en decodificar manuscritos



y textos complejos; Rurik (el analista), encargado de la lógica y la conexión de pistas dispersas; y Seren (la observadora), quien interpreta los detalles emocionales y no verbales. Este enfoque se centra en el trabajo colaborativo y fundamentado en la teoría de Vygotsky (1979) sobre el aprendizaje social, el cual permite que los estudiantes se apoyen mutuamente, reduciendo la ansiedad de exposición que muchos reportan en el mapa de empatía.

Al trabajar en equipo, la comprensión lectora deja de ser una carga individual para convertirse en una herramienta necesaria para avanzar en el juego, en tanto que se formaron equipos para la exploración del mapa y abordaje de los diferentes retos o misiones y a la vez generan un entorno inmersivo por medio de roles y personajes que puede resultar motivante y dinamizador.

La estrategia se desarrolla a través de siete misiones secuenciales diseñadas para potenciar competencias literales, inferenciales y críticas. Cada misión tiene un puntaje mínimo que conduce al equipo a alcanzar una insignia grupal cuando se alcanza cada objetivo. Las misiones están descritas de la siguiente forma:

En la misión 1, “La bruma llama”, los estudiantes deben reconstruir una carta rasgada identificando información faltante. Aquí, luego de analizar la narrativa, los estudiantes deben completar textos con palabras que den sentido y coherencia al relato.

En la misión 2, “La biblioteca que recuerda”, actúan como arqueólogos literarios ordenando párrafos de un manuscrito antiguo. Para este ejercicio deben jugar con la estructura del texto y el misterio del pueblo, incluso analizar semántica y gramaticalmente su contenido.



La misión 3, “Ecos del bosque”, exige un análisis comparativo de 3 fuentes diferentes: testimonio, recorte de periódico y nota manuscrita, al leer los tres recursos, los personajes deben evaluar la fuente más confiable de información para ir reconstruyendo la historia y desarrollar el misterio que envuelve al pueblo.

Mientras que la misión 4, “El lago helado habla”, utiliza un texto invertido que debe leerse mediante un reflejo para interpretar metáforas profundas conectadas con preguntas de inferencia y comprensión.

En la misión 5, “Archivos fríos”, los estudiantes producen una noticia en formato de vídeo basada en informes censurados, aquí, luego de analizar la narrativa, los estudiantes deben realizar un reportaje y exponer mediante una noticia lo que han descubierto, las censuras que hay en la historia, los hechos y posibles razones del misterio de Bruma Vieja, lo que permite a los estudiantes generar las primeras hipótesis de los hechos.

En la misión 6, “El relojero y su secreto”, deben unir diagramas y símbolos para construir un mapa del misterio mediante un rompecabezas que revela pistas fundamentales para dar cierre a la historia desde la comprensión general del relato.

Finalmente, la misión 7, “La voz final”, culmina con la creación de un podcast donde cada personaje aporta su interpretación cerrando la historia de Bruma Vieja desde una investigación de todos los hechos que generaron el misterio hasta la resolución de este.



Figura 11

Resumen misiones

MISIONES DE BRUMA VIEJA COMPRENSIÓN LECTORA		
MISIÓN / LUGAR	EVIDENCIA	OBJETIVOS
M01 La Bruma Llama Plaza Central	 "Carta rasgada con líneas faltantes sobre "voces atrapadas"."	- Identificar idea principal - Inferir información - Reconstruir secuencias
M02 La Biblioteca que Recuerda Biblioteca Antigua	 "Página suelta con notas marginales y fragmentos de texto."	- Notas al margen - Símbolos y fragmentos - Contexto histórico
M03 Ecós del Bosque Cabaña del bosque	 "Testimonio, recorte de periódico viejo y nota manuscrita."	- Lectura inferencial - Identificar ideas - Contradicciones
M04 El Lago Helado Habla Lago de Bruma Vieja	 "Cofre con nota críptica: "El espejo no refleja lo que ves"."	- Interpretación metáforas - Relación texto + imagen
M05 Archivos Fríos Estación de Policía	 "Testimonio incompleto con tachones y cambios de versión."	- Lectura crítica - Información confiable - Hipótesis
M06 El Relojero y su Secreto Taller del relojero	 "Imágenes y diagramas que conectan las pistas anteriores."	- Textos discontinuos - Ideas y descripciones - Argumentar
M07 La Voz Final Casa del cronista	 "Grabación transcrita con la confesión del creador."	- Análisis de tono - Inferencias - Análisis crítico

Nota: elaboración propia.

A continuación, se presenta el diseño de las insignias otorgadas a los estudiantes de acuerdo con el nivel alcanzado durante el proceso de evaluación de cada misión. Estas insignias representan un segmento del sistema de recompensas que, según los resultados evidenciados en

el mapa de empatía, permiten incrementar el nivel de motivación frente al desarrollo de actividades de comprensión. Asimismo, estas fueron diseñadas con colores llamativos, pero conservando el estilo de las animaciones de los personajes, el tablero de juego y las imágenes de la narrativa.

Figura 12

Diseño de las insignias



Nota: Diseño de insignias como parte del sistema de recompensas. elaboración propia.

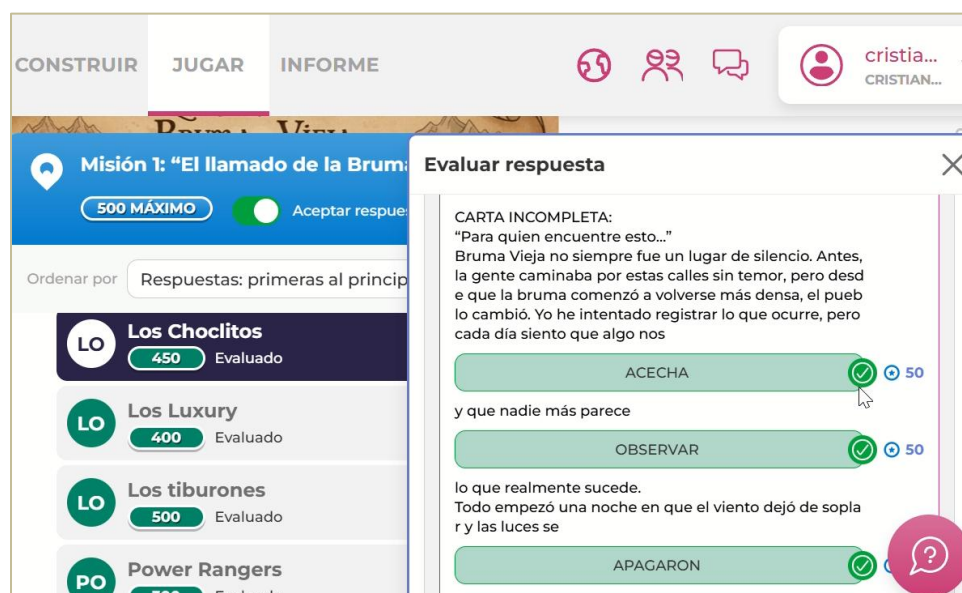
Este diseño pedagógico se sustenta con referentes teóricos sólidos que validan su eficacia. En consonancia con Solé (1992), la propuesta fomenta el uso de estrategias cognitivas previas, simultáneas y posteriores a la lectura, permitiendo que los estudiantes monitoreen su propia comprensión. Según Cassany (2006), la comprensión lectora en este proyecto se entiende como

un proceso activo de construcción de significados y negociación de sentidos entre el lector y el texto.

Como se mencionó anteriormente, la plataforma Seppo permite realizar un proceso de evaluación formativo, en el cual se retroalimenta en tiempo real y de manera continua, favoreciendo un acompañamiento constante del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados finales para enfocarse en el proceso, permitiendo al docente identificar avances y dificultades en las competencias de comprensión. En consecuencia, la herramienta presenta la posibilidad de asignar puntajes y brindar comentarios específicos para fortalecer la autorregulación, identificar sus errores y mejorar de forma progresiva.

Figura 13

Visualización proceso de evaluación



Nota: retroalimentación de las misiones a través de la plataforma Seppo. elaboración propia.



Por su parte, la gamificación se sustenta en autores como Ramírez (2014) y Torres y Ruiz (2019), quienes la definen como la aplicación de mecánicas de juego en contextos no lúdicos para influir en la conducta y potenciar la motivación intrínseca y extrínseca. La incorporación de insignias digitales como “guardián de manuscrito” o “voz de bruma vieja” responde a la necesidad de retroalimentación visual del esfuerzo, algo que los estudiantes valoran positivamente en el diagnóstico.

El desarrollo metodológico se realizó una validación de expertos que calificó la propuesta como excelente, determinando su factibilidad y viabilidad para fomentar espacios de clase atractivos para los estudiantes y pedagógicamente estructurados. La estrategia es además altamente replicable en otros contextos educativos y áreas del conocimiento, ya que su estructura basada en retos, narrativas inmersivas y roles puede ajustarse a diferentes niveles de complejidad y contenidos curriculares.

En conclusión, la propuesta no solo busca fortalecer la motivación frente al desarrollo de habilidades en la comprensión de lectura, sino también transformar la autopercepción del estudiante, logrando que el no entender se convierta en una oportunidad de descubrimiento y la lectura en una experiencia de aprendizaje significativa y adaptada a la era digital.

Objetivo 3

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico de esta investigación, el cual se orienta a evaluar la experiencia de los estudiantes con la estrategia didáctica y su influencia en la motivación hacia la comprensión lectora, se emplearon entrevistas semiestructuradas como instrumento principal de recolección de información.



Este recurso fue validado por un experto, y su implementación se debe a la posibilidad de acceder a las subjetividades de los participantes tras la implementación, facilitando un proceso de análisis reflexivo y la identificación de las nuevas percepciones, emociones y el nivel de inmersión alcanzado en la propuesta pedagógica.

Como se ha mencionado antes, el procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante la técnica de análisis temático, lo que permitió identificar patrones recurrentes que dan cuenta de su impacto. En consecuencia, se estructuró una categoría general denominada “evaluación de impacto y experiencia”. De esta unidad global de análisis se derivaron tres subcategorías inicialmente planteadas: experiencia de usuario, proceso de la motivación y progreso de la comprensión lectora, no obstante, del análisis cualitativo emergió con fuerza una subcategoría importante: el aprendizaje colaborativo, la cual evidencia cómo la interacción social potenció los procesos cognitivos y emocionales de los jóvenes.

Figura 14

Nube de palabras



Nota: elaboración propia.



Como síntesis visual, se presenta una nube de palabras derivada de las voces de los estudiantes, la cual revela la construcción conceptual de los resultados obtenidos. El término “misiones” fue mencionado debido a su hilo conductor en la mecánica del juego. Le siguen palabras de carga emocional como “intriga”, “misterio”, “motivación” y “felicidad”, lo cual contrarresta de manera radical los términos de “pereza” y “aburrimiento” reportados en la fase diagnóstica del mapa de empatía.

Por su parte, los términos “comprensión”, “claridad” y “colaboración” reflejan el resultado de la estrategia, indicando que el aprendizaje dejó de ser un acto individual y punitivo para configurarse en un proceso de co-construcción dinámico y significativo para los estudiantes. Esta red semántica confirma que la gamificación no solo capturó la atención de los estudiantes, sino que sirvió como ancla para fortalecer su eficiencia lectora a través de una experiencia inmersiva.

Experiencia de usuario

El análisis de la presente subcategoría, enmarcada en el tercer objetivo de la investigación, permite comprender cómo la implementación de la estrategia didáctica gamificada transformó la experiencia de los estudiantes frente al proceso de desarrollo de la comprensión lectora, reconfigurando las percepciones y el compromiso identificado en la fase inicial de cartografiado. Esta subcategoría se centra en el análisis de la interacción del estudiante con el entorno gamificado y las mecánicas implementadas, trascendiendo a la subjetividad de los participantes, los niveles de inmersión y la resignificación de la práctica.



En este sentido, la experiencia de usuario se constituye como un proceso dinámico donde las narrativas, las estrategias digitales y el juego convergen para desplazar la apatía generalizada identificada en la fase diagnóstica hacia una disposición activa.

Al contrastar estos hallazgos con los resultados del objetivo 1, se evidencia una ruptura significativa con la inicialmente expuesta disonancia cognitiva experimentada por los estudiantes, ya que, mientras en dicho momento se manifestó que los procesos lectores eran aburridos mediante la metodología tradicional, la experiencia con la estrategia gamificada generó una valoración completamente opuesta. Ejemplo de ello es lo expresado por el estudiante 2 y el estudiante 1, respectivamente:

“mi experiencia fue muy buena, ya que casi no se hacen actividades de este tipo y cuando se hacen son muy entretenidas”

"fue una experiencia bastante entretenida y me ayudó a fomentar mucho la lectura"

Esta transición de la apatía al disfrute valida lo expuesto por Espinosa (2017), quien propone entender la gamificación desde un sentido experiencial capaz de resignificar la educación a partir de vivencias concretas del estudiante. La ruptura entre el modelo tradicional permitió que el aprendizaje dejara de ser percibido como una obligación punitiva para convertirse en un espacio de satisfacción y emoción, así como lo expresa el estudiante 1:

“esta estrategia me motivó más a leer, ya que no lo vi tan aburrido como solo leer páginas y páginas, sino que todo lo que leía tenía mucho más sentido y se entrelazaba con la historia”

Esto se apoya en lo expuesto por el estudiante 5, quien resalta que:



“la diferencia es que como esta clase es dinámica y no siempre las clases son dinámicas, daba como ese sentir o esa satisfacción porque es algo que nunca, nunca se hace, entonces es algo mejor”

Por su parte, el protagonismo estudiantil emergió como un componente esencial de la experiencia de usuario positiva, debido a que la estrategia permitió que los estudiantes dejaran de ser receptores pasivos para convertirse en agentes activos en el proceso de aprendizaje. El estudiante 1, por ejemplo, manifestó que *“me pude sentir parte de la historia”*, mientras que el estudiante 2 destacó que *“logré expresar todo lo que sentía a través de la historia”*. Este sentimiento de empoderamiento e inmersión resulta fundamental para el presente análisis, pues el estudiante asume un rol protagónico en la ejecución de las dinámicas del juego, involucrándose de manera activa en el proceso lector. Autores como Yépez y Sepúlveda (2025) identifican este apartado como un factor clave para el éxito de la gamificación, permitiendo dar respuesta a los intereses del usuario.

Uno de los hallazgos más importantes en la presente subcategoría es el poder que la narrativa inmersiva ejerce sobre el interés del estudiante, configurándolo como un eje articulador durante el proceso didáctico. Las voces de los participantes coinciden en que el misterio de Bruma Vieja actuó como un imán que atrajo y mantuvo la atención. Estudiantes como la 1 expresó que:

“lo que más me llamó... fue como los misterios que tenía el pueblo... como se iban desarrollando”



De manera similar, el estudiante 5 destacó la *“muchacha intriga”* que le generaban los textos, despertando el deseo de *“seguir leyendo”*:

“la intriga que me daba la actividad y la historia... los juegos me ayudaban a seguir”

Esta inmersión narrativa se correlaciona con los planteamientos de Suasnavas et al., (2024), quienes señalan que estos elementos favorecen a crear un ambiente en el que la lectura es concebida como una actividad interesante y satisfactoria, lo que puede aumentar la motivación de los estudiantes, por tanto, es imperativo utilizar recursos que capturen la atención del lector a través de experiencias multisensoriales. En consecuencia, el suspenso y la intriga no fueron elementos aislados, sino el motor que, en palabras del estudiante 3, hizo que se concentraran más porque *“era el suspenso y todas las cosas”*, dando como resultado una lectura que aleja la pasividad del aula tradicional.

En cuanto a los componentes didácticos de la estrategia y las misiones, los estudiantes identificaron elementos que funcionaron como articuladores de aprendizaje, ya que consideran que la variedad de las actividades les permitió integrar de manera armoniosa la lectura con las competencias. La vinculación de actividades orientadas a unir partes, realizar vídeos o relacionar cartas fueron elementos recordados. El estudiante 1, por ejemplo, afirmó: *“lo que yo más recuerdo es la actividad del rompecabezas”*, y el estudiante 5 resaltó que las misiones le gustaron por la *“creatividad que daba”*. El estudiante 3 recordó las actividades como algo nuevo y que le generó bienestar, al emitir expresiones como:

“Me sentí muy bien, ya que fue una actividad diferente y se me fue el tiempo muy rápido”

“hacer el video... fue algo muy diferente... que siempre es algo muy teórico”



"me gustaron mucho porque fue algo muy diferente y no fue tan normal a lo que normalmente hacemos"

Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Suasnavas et al., (2024), quienes señalan que la utilización de herramientas digitales enriquece la experiencia de lectura, adaptándola a las preferencias de los jóvenes actuales. Esto facilitó los procesos de deducción que son esenciales para alcanzar niveles profundos de comprensión lectora. El estudiante 5 lo señala al afirmar:

"Las misiones me hacían querer seguir y tenían pues buenas formas de hacer que la historia sea mejor"

El estudiante 1 coincide con esta postura al expresar:

"me agradaron mucho las misiones, ya que siento que son mucho más didácticos... me permitió ser mucho más didáctico y participar más"

Por otro lado, la implementación de la estrategia no estuvo exenta de desafíos para los estudiantes, los cuales tuvieron que gestionar la frustración para llegar a un estado de resiliencia. El estudiante 5 confesó que la actividad le generó *"frustración en algunas partes y felicidad cuando pues lograba resolverlas"*. Esta dicotomía emocional es característica del flujo de juego, donde el equilibrio entre el reto y la habilidad mantiene al sujeto involucrado.

El estudiante 2 también mencionó haber sentido frustración en algún punto, pero aclaró que *"no me rendí y me motivé más"*. Este hallazgo es fundamental, pues demuestra que la gamificación fortalece la flexibilidad cognitiva, definida por Orozco (2025) como la capacidad de adaptar estrategias frente a desafíos académicos nuevos. Por ende, la dificultad de las



misiones invitó a los estudiantes a realizar procesos analíticos complejos, superando la “pereza de pensar” que se reportaba en el mapa de empatía.

La comparación constante con la clase tradicional resaltó como un tema recurrente en el discurso de los estudiantes, lo que subraya la pertinencia de la implementación de la estrategia. El estudiante 5 fue enfático al decir que esta *metodología “promueve más la participación”* porque *“no es solamente transcribir o leer un texto y copiarlo en otra hoja”*. Esta percepción de dinamismo responde a la necesidad planteada en la justificación del proyecto de cerrar la brecha entre los intereses de los jóvenes y las dinámicas escolares.

También el estudiante 3 valoró que la actividad fuera *“algo muy diferente”*, resaltando además que *“normalmente no participo por pena... En cambio, en esta vez participé más”*. Al contrastar esto con Venegas et al., (2021), se confirma que las actividades lúdicas reducen el estrés y la ansiedad, permitiendo a los estudiantes abordar los textos con una actitud más abierta y positiva.

En conclusión, la presente subcategoría experiencia de usuario demuestra que la gamificación de la lectura a través de la propuesta didáctica logró transformar un proceso percibido como tedioso y punitivo en una vivencia atrapadora, consolidando la experiencia como una alternativa eficaz a la monotonía del aula identificada inicialmente.

La narrativa funcionó como fuente de motivación, mientras que el protagonismo y los elementos lúdicos permitieron a los estudiantes reconstruir su disposición frente a los procesos de comprensión lectora. La triangulación entre las voces de los estudiantes, los autores y la



interpretación confirma la validación de la estrategia, así como su efectividad en el proceso motivacional.

Figura 15

Resumen interpretación experiencia de usuario

EXPERIENCIA DE USUARIO		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
1 2 5	“Lo que más llamó la atención... es el misterio y la atención que se generaba” “Lo que más me llamó... fue como los misterios que tenía el pueblo... como se iban desarrollando” “Los textos... me dan mucha intriga y quería pues seguir leyendo la historia”	Poder de la narrativa inmersiva: el suspenso atrae y sostiene el interés, motivando en el acto lector.
1 2 4	“En el video... me pude sentir parte de la historia” “Logré expresar todo lo que sentía a través de la historia” “Mi nivel de participación fue muy alto... guiaba al grupo a que pudiéramos trabajar mejor”	Consolidación del protagonismo: El estudiante se convierte en un agente activo.
1 2 3 5	“Lo que yo más recuerdo de la actividad es lo del rompecabezas” “Lo que más recuerdo... fue cuando eh nos tocó hacer la realización del video” “Lo más interesante que me pareció de la historia fue las cartas”	Hitos de memoria significativa: Las actividades lúdicas facilitan el proceso de análisis y comprensión del contenido.
3 5 1	“Me gustaron mucho porque fue algo muy diferente y no fue tan normal a lo que normalmente hacemos” “No es solamente transcribir o leer un texto y copiarlo en otra hoja” “Siento que son mucho más didácticos”	Ruptura con el modelo tradicional: La transición de la teoría pasiva a la acción lúdica elimina la monotonía y la fatiga cognitiva diagnosticada inicialmente.
3 1	“Me sentí muy bien, ya que fue una actividad diferente y se me fue el tiempo muy rápido” “Fue una experiencia bastante entretenida” “Daba como ese sentir o esa satisfacción”	Estado de inmersión: El disfrute y la novedad influyen positivamente en la percepción del tiempo y el compromiso emocional.
4 3	“Dificultad... cuando estábamos haciendo el video” “Teníamos que repetir lo que decíamos... como nos equivocábamos, teníamos que repetir muchas veces”	Gestión del reto y persistencia: Los desafíos fortalecen la resiliencia y la atención al detalle.
3 4	“Participé más porque éramos el grupito de nosotros... no sentí tanta atención presión como en las otras clases” “Guiaba al grupo a que pudiéramos trabajar mejor”	Seguridad emocional y liderazgo: El entorno colaborativo en grupos pequeños reduce la ansiedad social y permite el surgimiento de roles proactivos.
KEYWORDS: NARRATIVA PROTAGONISMO AGENCIA ROMPECABEZAS INMERSIÓN DIDÁCTICA		

Nota: Resumen de las voces textuales y la interpretación. elaboración propia.

Proceso de la motivación

El análisis de esta subcategoría, enmarcada en la evaluación de impacto, permitió vivenciar la manera como se fueron transformando las percepciones estudiantiles y actitudes frente al acto de leer a través de la experiencia a lo largo del desarrollo del proyecto.



Aquí la investigación va más allá de la disposición que puede generar el juego en un espacio de clase, busca profundizar en la forma como la motivación, entendida por Beltrán (1996) como el conjunto de procesos que inician, dirigen y mantienen la conducta hacia una meta, se convierte en un recurso fundamental para alcanzar el aprendizaje significativo propuesto en este proyecto.

La entrevista con estudiantes revela una transformación profunda desde un escenario completamente apático revelado en el mapa de empatía frente al hábito lector, hacia una voluntad de acción impulsada por la curiosidad, el reto y el involucramiento emocional.

Para comprender mejor este cambio en la mentalidad de los adolescentes a través de las nuevas dinámicas de clase, es necesario realizar una triangulación con los hallazgos del primer objetivo, donde inicialmente se identificó una marcada resistencia y pasividad frente al acto de leer. En aquel momento, los estudiantes asociaban la lectura con la “pereza”, el “examen” y la monotonía, sin embargo, al implementar la estrategia gamificada, el discurso de los mismos sujetos se transformó radicalmente.

Afirmaciones como *"me motivó más a leer, ya que no lo vi tan aburrido como solo leer páginas y páginas"* o *"nos permite ver los temas de una forma diferente, la cual nos impulsaría más a seguir aprendiendo"* manifestadas por el estudiante 1, validan la postura de Gilbert (2005), quien sostiene que motivar en el aula implica crear condiciones para que el estudiante encuentre sentido y disfrute de la actividad académica, superando la visión tradicional de la obligación punitiva. Por otro lado, la ruptura con el modelo tradicional expresado claramente por el estudiante 5:



"los juegos promueven la emoción de resolver las cosas, así uno... está más motivado a leer y a comprender más"

Esto, permitió que la motivación fluyera de manera natural al dotar a la lectura de un propósito lúdico claro.

Un hallazgo central en este proceso es la importancia de la narrativa inmersiva como elemento esencial para fomentar la curiosidad. La historia de “Bruma Vieja” funcionó como un generador de interés intrínseco, donde el misterio, el suspenso y la intriga fueron componentes esenciales del diseño creativo de la estrategia que capturaron la atención sostenida. El estudiante 1 destacó que la historia le *“generó mucha intriga... me parecía muy interesante, muy atrapadora”*, mientras que el estudiante 5 comentó que lo que más le llamó la atención fueron los textos porque le daban *“mucha intriga y quería pues seguir leyendo”*. Esta observación es congruente con lo expuesto por Rivera et al., (2018) en los textos sobre pedagogías emergentes, donde se señala que la curiosidad genera expectación e interés, aumentando drásticamente la atención hacia la obtención del conocimiento.

Esto permite asegurar que al transformar la lectura en una investigación para resolver un misterio, se activó en los estudiantes un deseo genuino por descifrar el contenido textual superando la lectura superficial y fragmentada que reportaban en el diagnóstico.

La gamificación, al integrar mecánicas de juego en un contexto pedagógico, facilitó la inmersión de los participantes en las dinámicas planteadas, es así como los estudiantes reportaron niveles de concentración superiores a los de una clase regular, lo cual es una consecuencia directa de una motivación bien encauzada:



"Noté en que quería saber más del texto y entonces quería entenderlo" (estudiante 4).

El estudiante 2 afirmó que *"logré estar contenta en todas las actividades"* y el estudiante 3 complementó esta idea al señalar que en la actividad gamificada *"hubo más concentración y más disposición de todos"*. Por su parte, el estudiante 5 expresó interés por el conjunto de narrativa y misiones:

"me motivó más a leer, ya que por una parte la historia era intrigante... y por otra pues estaban las misiones".

Incluso los mismos estudiantes compararon la aplicación de la estrategia con otros escenarios, haciendo valoraciones respecto a la disposición por aprender: *"presté mucha más atención que cuando estoy en una clase regular"*, *"me sentía mucho más animada... normalmente siempre estoy aburrida"* (estudiante 1). Este fenómeno lo explican Rodríguez y Santiago (2015) desde la neurociencia educativa, donde se argumenta que la diversión y la lúdica liberan dopamina, un neurotransmisor que impacta directamente en la motivación, permitiendo mayor atención e interés en la tarea.

La percepción de que *"el tiempo se fue muy rápido"*, expresada por el estudiante 3, es un indicador cualitativo de que el estudiante no sólo estaba motivado, sino plenamente involucrado en su proceso de aprendizaje, otro aspecto de gran importancia en el análisis de la resiliencia frente al reto y la gestión de las emociones.

A diferencia de la frustración paralizante detectada en el objetivo uno ante textos largos, la frustración dentro del entorno gamificado se percibió como un obstáculo superable y motivador. El estudiante 2 relató: *"en algunos puntos sentí frustración, pero no me rendí y me*



motivé más”, mientras que el estudiante 5 mencionó una oscilación emocional entre la *“frustración en algunas partes y felicidad pues lograba resolverlas”*, refiriéndose con esto último a las misiones planteadas en torno a la comprensión del texto. Este ciclo de reto recompensa es lo que Espinoza (2017) identifica como un factor clave para consolidar la percepción de logro y el compromiso estudiantil.

La motivación extrínseca, representada por la meta de *“sacar una buena calificación”* expresada por el estudiante 3, se equilibró con la satisfacción intrínseca de superar los desafíos de las misiones, como lo comunicó la misma estudiante: *“me sentí más dispuesta y quería aprender más y conocer más del tema para poder resolver las preguntas”* demostrando que la gamificación puede armonizar ambos tipos de motivadores para mantener el esfuerzo a largo plazo.

El impacto de la estrategia en la disposición por aprender de diferentes maneras constituye un hallazgo propositivo de gran valor para la tesis. Los estudiantes reconocieron la innovación didáctica como una solución a la monotonía del aula. El estudiante 1 interpretó que la función de la estrategia es:

“permitir que los estudiantes en vez de ver una clase así como aburrida... sea motivarlos y aprender de diferentes maneras”.

Esa apertura hacia nuevas metodologías se traduce en lo que el estudiante 4 describió como un cambio actitudinal prospectivo:

“mi interés cambiaría mucho porque ahí sí prestaría más atención y participaría más en clase”.



Este testimonio ratifica la premisa de Solé (2007) sobre la importancia de que el estudiante reconozca en las actividades un valor personal y significativo para que surja la motivación real. La estrategia no solo enseñó comprensión lectora, sino que rehabilitó la confianza de los jóvenes frente a sus propias capacidades académicas, haciéndolos sentir, en palabras del estudiante 5 “*mejor o más capacitado*”.

Finalmente, es necesario destacar la dimensión social de la motivación, evidenciada en el deseo de participación y colaboración grupal. El estudiante 3 comentó que a diferencia de otras clases donde no participaba por “*pena a equivocarme*”, en esta ocasión se sintió más participativa porque “*éramos el grupito de nosotros... fue algo más dinámico*”. La seguridad emocional que brinda el entorno gamificado y el trabajo colaborativo reduce la ansiedad social y potencia el compromiso con la tarea común.

El estudiante 5 reforzó esta idea al señalar que los juegos promueven la “*emoción de resolver las cosas*” y que eso hace que el grupo esté “*más unido y más motivado*”. Esta manera de ver el trabajo en equipo, sumado a los elementos de la narrativa, constituyen un proceso integral relacionado con la motivación puesto que no solo moviliza el pensamiento, sino que involucra emociones, sentidos, atención y cooperación, cumpliendo así con las exigencias de una educación adaptada a la era digital.

En conclusión, el análisis de esta subcategoría demuestra que la estrategia “Los Secretos de Bruma Vieja” logró minimizar las barreras de apatía y miedo al fracaso antes identificadas, confirmando que la gamificación en la lectura es una vía efectiva para transformar al estudiante de un receptor pasivo a un protagonista activo.

La intriga narrativa, el flujo de atención, la resiliencia ante el reto y la satisfacción por el logro colectivo se consolidaron como los pilares de un proceso motivacional que no solo facilitó la comprensión de textos complejos, sino que devolvió a los estudiantes el placer de aprender, validando la tesis de que la motivación es, en efecto, el engranaje fundamental para el éxito de cualquier innovación pedagógica.

Figura 16

Resumen interpretación proceso de la motivación

PROCESO DE LA MOTIVACIÓN		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
1 2 3 5	“Me generó mucha intriga en la historia. Me parecía muy interesante, muy atrapadora” “Lo más interesante fue la intriga del caso que se estaba tratando de resolver” “Los textos... me dan mucha intriga y quería pues seguir leyendo”	La narrativa como incentivo de curiosidad: El misterio funciona como motor de curiosidad que transforma la lectura en un proceso activo, superando la apatía detectada en el mapa de empatía.
1 2 5	“Me motivó más a leer, ya que no lo vi tan aburrido como solo leer páginas y páginas” “No es solamente transcribir o leer un texto y copiarlo en otra hoja. Eso promueve más la participación” “En una clase tradicional siempre es un texto largo y uno se aburre”	Superación de la resistencia pasiva: Se valida una ruptura con el modelo tradicional de “bajo esfuerzo” y “pereza de pensar”, dotando al acto lector de un propósito lúdico que fomenta la voluntariedad.
1 2 3 5	“Logré estar concentrada en todas las actividades” “Presté mucha más atención que cuando estoy en una clase regular” “Me concentré más... porque era el suspenso y todas las cosas”	Estado de inmersión cognitiva: El entorno gamificado reduce las distracciones del entorno social identificadas inicialmente y facilita un enfoque mental sostenido.
2 4 3 5	“En algunos puntos sentí frustración, pero no me rendí y me motivé más” “Me generó frustración en algunas partes y felicidad cuando pues lograba resolverlas” “Ansiedad porque hay veces no nos alcanzaba el tiempo y también felicidad porque sacábamos buenos puntajes”	Resiliencia y gestión emocional: El ciclo reto-recompensa genera una tensión que fortalece la persistencia ante la dificultad, transformando la frustración en motivación de logro.
3 4 5	“Queríamos sacar una buena calificación” “Eso nos motivaba a tener un buen puntaje... nos hacíamos nos motivando para poder terminar” “Los elementos de juego me parecieron motivadores... demasiado”	Equilibrio de motivadores: Coexisten incentivos extrínsecos con la satisfacción intrínseca del juego, lo que garantiza el esfuerzo a largo plazo y el compromiso.
4 3 1	“Mi interés cambiaría mucho porque ahí sí prestaría más atención y participaría más” “No me voy a cansar tanto al leer, va a ser más dinámico” “Nos impulsaría más a seguir aprendiendo”	Visión de interés: La estrategia reconstruye la autoconfianza y la disposición de los jóvenes hacia futuras experiencias de aprendizaje.
KEYWORDS: INTRIGA CURIOSIDAD RESILIENCIA FLUJO CONCENTRACIÓN VOLUNTARIEDAD		

Nota: Resumen de las voces textuales y la interpretación. elaboración propia.



Progreso en la comprensión

La subcategoría progreso en la comprensión lectora surge como un eje articulador del tercer objetivo específico de la investigación. Tras analizar este componente se puede evidenciar una transformación en procesos cognitivos de comprensión de los estudiantes una vez implementada la estrategia gamificada. Este avance no se limita a la mejora en la lectura como la decodificación de signos, sino que representa un salto cualitativo hacia la construcción de significados, la realización de inferencias y la apropiación crítica del texto.

Al contrastar los resultados con el ejercicio diagnóstico, se pudo hallar que la gamificación permitió a los participantes pasar de una postura pasiva e indiferente en clase, hacia un ejercicio lector activo, estratégico y dinámico, tal como lo proponen autores como Johnston (1989) y Snow (2001).

Para dimensionar mejor este progreso, es fundamental referenciar algunos hallazgos del primer objetivo, como por ejemplo aquellos escenarios donde se identificó que los estudiantes poseían una autopercepción de competencia inestable y a menudo confundían el leer en voz alta con el comprender, igualmente predominaron expresiones de rechazo y trasfondo emocional como “me trabo”, “no entiendo bien” o la necesidad de “volver a leer y al final no entender mucho”. Sin embargo, tras la intervención, los participantes manifestaron no solo desde los desempeños en las misiones sino también a través de sus voces y experiencia un mayor progreso en la comprensión general del texto.

El estudiante 1 señaló que “*todo lo que leía tenía mucho más sentido y se entrelazaba con la historia*”, lo que demuestra una mejora en la coherencia textual y en la capacidad de integrar



información. Por su parte el estudiante 2 asoció directamente la comprensión de la historia con las misiones al expresar que:

“están relacionadas con los textos, entonces era más claro comprenderlos”

Esta evolución es respaldada por Orozco (2025) quien sostiene que la gamificación mejora no solo la motivación, sino también la capacidad de inferencia y la memoria de trabajo al desafiar al estudiante mediante actividades de alta demanda cognitiva.

Uno de los pilares de este progreso fue la relación entre el juego y el texto, pues se complementaban para inducir al estudiante a un ejercicio inmersivo y consciente, así, estos percibieron que el diseño de las actividades les facilitaba la interpretación de contenidos que, en formatos tradicionales, les resultaba aburridos, descontextualizados y poco atractivos. El estudiante 2 afirmó que las misiones:

“me ayudaron a entender mejor la historia... ya que eran más claras que los textos cuando se leían”

Esto sugiere que el componente lúdico actúa como un facilitador del sentido. Del mismo modo, el estudiante 1 destacó que:

“las actividades están entrelazadas con los textos, le dan mucha más coherencia a lo que leía”

Estos testimonios validan la tesis de Venegas et al., (2021), quienes subrayan que las actividades lúdicas permiten relacionar los contenidos académicos con cargas emocionales positivas, reduciendo la ansiedad y permitiendo un abordaje más abierto de los textos.



El análisis de las respuestas de los participantes revela además que la estrategia gamificada activó procesos inferenciales y deductivos que trascienden la lectura literal. Actividades específicas como “rearmar la carta” o “proponer un final para la historia” indujeron a los estudiantes a realizar predicciones y a movilizar sus esquemas mentales previos. El estudiante 1 explicó que:

“tuve mucha mejor comprensión lectora al (...) intentar leer y leer más para poder entender “

Esto se traduce en un ejercicio que implica análisis sintáctico y semántico profundo. Por su parte, el estudiante 5 relató cómo debían:

“hacer un posible final en base a lo que nosotros llevamos viendo de la historia”

En este sentido se requiere de una síntesis informativa y un nivel de comprensión crítica según la clasificación de Cassany (2006). Este tipo de retos transforma la lectura en un proceso de predicción y confirmación, tal como lo describe Goodman (1996) al definir la naturaleza psicocognitiva del acto lector.

Otro hallazgo clave es el aumento en la persistencia y la retención de información. En el diagnóstico inicial, la extensión de los textos era un obstáculo que generaba frustración y abandono de la tarea. En contraste, bajo el entorno gamificado, los estudiantes reportaron una disposición a la lectura motivada por el deseo de avanzar en el juego. El estudiante 4 manifestó:

“en la lectura mejoré...leí mucho, entonces retenía muy bien lo que leía”



Esta mejora en la retención se debe a que el estudiante no lee por obligación, sino para obtener información útil que le permita superar una misión. El estudiante 3 reforzó esta idea al hablar de la interrelación entre las misiones propuestas:

“era como una secuencia y todo tenía que estar relacionado... para poder seguir”.

Este comportamiento refleja el modelo de comprensión basada en estructuras de Kintsch (1998), donde el lector organiza mentalmente la información según su significado para aplicarla en contextos diversos.

La secuencialidad en las dinámicas de juego también desempeñó un papel determinante en el proceso porque como lo expresó el estudiante 3:

“cada una tenía que ver con la otra y ordenadamente se iban resolviendo”

Esta interconexión de elementos facilitó a los estudiantes construir una representación mental de la narrativa, evitando la fragmentación del conocimiento o desconexión con el contenido y por su parte construyendo estructuras mentales lógicas y coherentes. Al respecto, Solé (1992) enfatiza la importancia de las estrategias metacognitivas para planificar y controlar la comprensión, algo que los estudiantes de grado décimo lograron ejercitar a través de la ruta de misiones planteada.

Otro aspecto revelado a través del análisis de la subcategoría en cuestión es la importancia del diálogo y debate grupal a la hora de construir significados. Ante retos como “ordenar las palabras” u “organizar los párrafos”, los estudiantes se vieron obligados a justificar sus interpretaciones o negociar significados dentro de su equipo de trabajo. El estudiante 2 relató que la misión más difícil fue ordenar el texto porque *“unos decían que ciertas palabras iban en*



un lugar y otros en otro”, lo que generó un conflicto socio-cognitivo que obligó al grupo a analizar el texto con mayor rigor para llegar a un consenso. El estudiante 5 coincidió en que debían:

“encontrar las palabras que más se ajustaban al texto y así que todo tuviera como sentido”.

Este trabajo colaborativo según Vygotsky (1979), potencia el desarrollo de la comprensión lectora al situarlo en un contexto de andamiaje pedagógico entre pares.

Igualmente, este análisis refleja una notable mejora en la autoeficiencia y la percepción de logro. Los estudiantes que al inicio se sentían estresados o frustrados por no entender o que calificaban su nivel como *“medio tirando para malo”*, terminaron la intervención con una visión empoderada de sus capacidades. El estudiante 5 afirmó con seguridad *“yo mejoré mucho la comprensión lectora”* y el estudiante 3 destacó *“creo que me ayudó más a comprender y a leer”*. El estudiante 2 ratificó este éxito al declarar que *“fue una experiencia muy buena, ya que nos ayudó a entender mucho mejor lo de la comprensión lectora”*. Esta resignificación del éxito académico es destacable, pues como señala Beltrán (1996), la motivación condiciona el aprendizaje al dirigir la atención y sostener el esfuerzo, cerrando así el ciclo virtuoso.

Es por todo lo anterior, que el progreso en la comprensión lectora alcanzado demuestra que la estrategia ideada e implementada refleja efectividad en tanto que moviliza procesos cognitivos de orden superior de los estudiantes, pues en su conjunto el uso de narrativas, retos y espacios de debate colaborativo no solo no dio lugar a la apatía generalizada hacia el proceso de lectura, sino que generó herramientas para enfrentar textos con mayor autonomía, coherencia y



sentido crítico, sentando las bases para un mejor desempeño académico y una formación lectora en creciente construcción.

Figura 17

Resumen interpretación progreso en la comprensión

PROGRESO EN LA COMPRENSIÓN		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
	“Todo lo que leía tenía mucho más sentido y se entrelazaba con la historia” “Las misiones... eran más claras que los textos cuando se leían” “Están relacionadas con los textos, entonces era más claro comprenderlos”	Simbiosis Juego-Texto: El diseño lúdico actúa dando claridad y facilita la decodificación, permitiendo que la lectura sea percibida como útil y lógica.
	“Actividad de la carta... poner las palabras me permitió comprender qué cuál era la carta” “Mirar la imagen pudimos analizar y entender” “Hacer un posible final en base a lo que nosotros llevamos viendo de la historia”	Procesos inferenciales: Las misiones de alta demanda cognitiva obliga al estudiante a realizar deducciones, predicciones y síntesis de información de nivel profundo.
	“Tuve mucha mejor comprensión lectora al seguir intentar leer y leer más para poder entender” “En la lectura mejoré... leí mucho, entonces retenía muy bien lo que leía”	Mejora en la retención y persistencia: La motivación genera una práctica de lectura más intensa y consciente, lo que se traduce en mayor capacidad de síntesis.
	“La misión más difícil fue la de ordenar el texto, ya que unos decían que ciertas palabras iban en un lugar y otros en otro” “Justificábamos las respuestas” “Encontrar las palabras que más se ajustaban al texto y así que todo tuviera como sentido”	Negociación social de significados: El conflicto en retos fuerza el debate argumentado, el análisis sintáctico y la construcción colectiva del sentido del texto.
	“Yo mejoré mucho la comprensión de la lectura” “Nos ayudó a entender mucho mejor lo de la comprensión lectora” “Hace que uno se sienta mejor o más capacitado” “Pude estar más atenta a lo que leía”	Transformación de la autoeficacia: Se evidencia un cambio en la percepción de logro; los estudiantes pasan de la inseguridad inicial a una visión empoderada de su propia competencia lectora.
	“Me facilitaron la comprensión ya que las actividades eran como una y cada una tenía que ver con la otra” “Están entrelazadas... le dan mucha más coherencia a lo que leía”	Valor de la secuencialidad: La organización lógica y ordenada de las misiones ayuda al estudiante a estructurar mentalmente la información y a no perder el hilo del aprendizaje.
KEYWORDS: COHERENCIA INFERENCIA DEDUCCIÓN CLARIDAD RETENCIÓN SENTIDO		

Nota: Resumen de las voces textuales y la interpretación. elaboración propia.

Aprendizaje Colaborativo

El análisis de las entrevistas evidenció una subcategoría emergente denominada aprendizaje colaborativo, la cual permite evidenciar cómo la mediación social y la interacción entre los pares se constituyeron como un pilar importante durante la implementación de la



estrategia gamificada. En este sentido, esta subcategoría trasciende la simple organización de grupos para relacionarse con lo que Lucero (2003) define como un proceso de transformación social donde la confluencia de interactividad y comunidades de aprendizaje genera un crecimiento grupal e individual.

Al contrastar los testimonios de los estudiantes identificados en el mapa de empatía, se observa una transición significativa, puesto que el entorno social inicialmente fue percibido como un obstáculo cargado de distractores y miedo al juicio social, no obstante, se transformó en un espacio de seguridad y co-construcción de significados.

De esta manera, estudiantes como el 3 confirman esta percepción al confesar que, a diferencia de la clase tradicional donde no participaba por *“pena a equivocarme”*, en esta experiencia se sintió más activa:

“éramos el grupito de nosotros... no sentí tanta atención [presión] como en las otras clases”

Esta percepción de cambio sugiere que la gamificación, al fomentar grupos de trabajo reducidos y metas compartidas, mitiga la intimidación de la evaluación tradicional, validando lo expuesto por Venegas et al., (2021) sobre cómo el aprendizaje cooperativo fomenta un ambiente participativo y seguro.

Un hallazgo central en este apartado es la función de la mediación social como motor motivacional. Los estudiantes no solo valoraron el juego, sino la posibilidad de interactuar de forma propositiva. El estudiante 2 destacó:

"en estas actividades, se lee en grupo y se pues uno se motiva más"



Por su parte, el estudiante 1 señaló que

"fue una actividad mucho más didáctica y me podía hacer integrarme más con mis compañeros"

"las diferencias... sería en la colaboración del equipo y más los ánimos del grupo"

El estudiante hace alusión a la diferencia con la clase regular, evidenciando una sinergia coherente con los planteamientos de Vygotsky (1979) quien subraya la influencia del entorno social en el desarrollo de la motivación y el aprendizaje. En consecuencia, la lectura dejó de ser un acto tedioso para convertirse en lo que, en palabras del estudiante 4:

"no solamente era leer, sino que también resolver entre todos"

El estudio profundo de las voces de los participantes refleja que ante retos complejos surgieron divergencias que obligaron a los estudiantes a recurrir al análisis del texto y la argumentación. El estudiante 2 por ejemplo relató que en una misión *"unos decían que ciertas palabras iban en un lugar y otros en otro"*, lo que generó un estado de debate. No obstante, esto no derivó en fracaso, sino en argumentación y contrastación de la información. El estudiante 4, por ejemplo, expresó que:

"Para solucionar aportar cada uno lo que pensábamos y después cuestionar cuál era la más práctica"

Por su parte, el estudiante 5 explicó que el paso para solucionar estas dificultades fue:

"encontrar las palabras que más se gustaban [ajustaban] al texto y así que todo tuviera como sentido".

Así mismo, el estudiante 3 complementó esta idea al afirmar que:



“mediante el diálogo empezamos a hablar... cuando no estábamos de acuerdo eh justificábamos las respuestas”.

Este proceso de dar significado es precisamente lo que Orozco (2025) identifica como un beneficio de la gamificación, ya que favorece la interacción social y la cooperación para resolver problemas complejos de alta demanda cognitiva. Esto, generó un sentimiento de agrado, como lo expresó el estudiante 4:

"Me sentí muy bien, ya que mi equipo entre todos podíamos hablar y opinar y todos escuchaban"

"Fue muy bueno porque entre todos aportábamos y escuchábamos del uno al otro"

La interdependencia positiva, elemento central del aprendizaje según Lucero (2003), se manifestó claramente en el deseo de los estudiantes de contribuir al éxito común. El estudiante 1 por ejemplo expresó sentirse:

“muy animada a integrarme con mi equipo y a poner un granito de mi parte”

Mientras que el estudiante 3 resaltó que en equipo:

“todos colaboraban... todos íbamos por el bien común”.

Este sentimiento de unidad hacia una meta compartida alineó los intereses individuales con los colectivos, incrementando el nivel de participación porque como lo expresó el estudiante 4 *“guiaba al grupo a que pudiéramos trabajar mejor”*, lo cual permitió una distribución de roles y responsabilidad compartida, fomentando una estrategia eficaz donde los actores educativos interactúan de forma flexible y dinámica en el aula.



Asimismo, el análisis cualitativo permitió identificar el trabajo de habilidades blandas fundamentales para el desarrollo integral del ser y para la vida. Los estudiantes reconocieron una mejora en su capacidad de escucha y empatía. El estudiante 1 por ejemplo interpretó que para resolver las misiones debieron:

“escucharnos, prestarnos más atención y ser un poco más cooperativos”

Estos testimonios coinciden con lo planteado por Lucero (2003), quien sostiene que el ambiente social colaborativo pone a los estudiantes en situaciones donde aprenden la habilidad de escucha, esencial para la convivencia armónica y la construcción de nuevo conocimiento. Dicho de otro modo, la gamificación funcionó no solo como una estrategia para contribuir al desarrollo de la motivación hacia la comprensión lectora, sino también como un espacio de competencias ciudadanas y sociales.

Por otra parte, la percepción de apoyo mutuo redujo la resistencia pasiva identificada inicialmente, transformando la lectura instrumental de bajo esfuerzo en una práctica social activa donde, como indica el estudiante 4, el objetivo era *“poner en práctica lo que leemos y trabajar en grupo”*. La cooperación actuó entonces como un andamiaje que permitió a los estudiantes apoyarse en el desempeño para avanzar en la narrativa.

En conclusión, el análisis de esta subcategoría demuestra que la estrategia didáctica gamificada contribuyó a revertir la apatía social y aislamiento detectados en la fase inicial del proyecto. La triangulación de la información confirma que la gamificación es intrínsecamente social, integrando elementos como el diálogo, la escucha activa, la negociación de significados,

el análisis crítico y la argumentación, facilitando no solo el progreso en la comprensión lectora sino también reconstruyendo el clima de aula.

Figura 18

Resumen interpretación aprendizaje colaborativo

APRENDIZAJE COLABORATIVO		
ESTUDIANTES	LO QUE DICEN	INTERPRETACIÓN
1 2	"Fue una actividad mucho más didáctica y me podía hacer integrarme más con mis compañeros" "En estas actividades, se lee en grupo y se pues uno se motiva más"	La mediación social como motor motivacional: La interacción con pares actúa como un catalizador de la disposición hacia la lectura, reduciendo la apatía.
4 3	"No solamente era leer, sino que también resolver entre todos" "Mi equipo todos colaboraban... todos íbamos por el bien común" "Pudimos hallar el resultado de la historia"	Ruptura del individualismo lector: Se transita a un proceso de co-construcción de significados.
3 5	"Mediante el diálogo empezamos a hablar... justificábamos las respuestas" "Encontrar las palabras que más se ajustaban al texto y así que todo tuviera como sentido"	Significados y argumentación: El desacuerdo impulsa el uso de la evidencia textual para convencer a los pares, fortaleciendo el pensamiento crítico y la coherencia.
1 4	"Para resolver misiones escucharnos, prestarnos más atención y ser un poco más cooperativos" "Entre todos podíamos hablar y opinar y todos escuchaban"	Desarrollo de habilidades blandas: La estrategia permite potenciar la escucha activa y la valoración de perspectivas.
1 3	"Me sentí muy animada a integrarme con mi equipo y a poner un granito de mi parte" "Traté de apoyar lo más posible a mis compañeros"	Interdependencia positiva: Se manifiesta un compromiso individual hacia la meta colectiva, donde cada integrante reconoce que su aporte es vital para el éxito.
4 5	"Este tipo de clases me ayuda a mejorar mucho a trabajar en equipo" "El grupo siento que puede estar más unido y más motivado a resolver la actividad"	Cohesión y clima de aula positivo: El entorno lúdico reduce la ansiedad social y las barreras de distracción, creando un sentimiento de unidad y bienestar.
4 5	"Guiaba al grupo a que pudiéramos trabajar mejor" "Sentía que podía aportar más a mi grupo"	Surgimiento de liderazgos: La seguridad emocional permite mayor iniciativa en el proceso y que otros aumenten su autoconfianza social.
KEYWORDS: COLABORACIÓN SINERGIA DIÁLOGO CONSENSO NEGOCIACIÓN INTERDEPENDENCIA		

Nota: Resumen de las voces textuales y la interpretación. elaboración propia.



Customer Journey Map

Figura 19

Coustumer Journey Map

CUSTOMER JOURNEY MAP				
ETAPA	ACCIÓN DEL ESTUDIANTE / PIENSA	QUÉ SIENTE / EMOCIÓN	FRICCIÓN DETECTADA	OPORTUNIDAD DE MEJORA
1 Diagnóstico inicial	“ Piensa en la lectura como “examen”, “preguntas” o “castigo”. Cree que es algo monótono para “mejorar notas”.	🙄 Apatía y aburrimiento. Siente “pereza” y bloqueo cognitivo (“mente congelada”).	Asociación directa de la lectura con la evaluación punitiva y el rigor del aula.	Desmitificar la lectura como obligación mediante un encuadre lúdico desde el inicio.
2 Descubrimiento estrategia	“ Escucha sobre una nueva propuesta. Piensa: “será una actividad más de lectura”, pero nota que es algo diferente.	👁️ Desinterés y curiosidad. Expresa: “no mucho, pero suena interesante”.	Resistencia pasiva por desconocimiento absoluto de la lectura como juego.	Presentar la plataforma Seppo y los elementos visuales (colores, imágenes).
3 Inmersión narrativa	“ Conoce la historia de “Bruma Vieja” y asume un rol (Elias, Marena, Rurik o Seren).	🔮 Intriga y misterio. Se siente “parte de la historia” y con deseos de “seguir leyendo”.	Incertidumbre inicial ante el uso de herramientas digitales nuevas.	Reforzar el suspenso de la narrativa para mantener la atención sostenida.
4 Desarrollo de misiones	“ Realiza las primeras misiones en la plataforma Seppo.	🚀 Motivación y entusiasmo. Siente que la clase es “más didáctica” y entretenida.	Dificultad con “palabras raras” o léxico complejo en los fragmentos.	Integrar apoyos visuales y pistas para facilitar la decodificación.
5 Desafíos alta demanda	“ Enfrenta retos complejos como interpretar metáforas o producir reportajes en video.	🔧 Frustración intermitente que se transforma en motivación al no rendirse.	Resistencia ante la extensión de los textos o la complejidad de las inferencias.	Equilibrar el reto con la habilidad para mantener el “flujo de juego”.
6 Interacción y debate	“ Negocia significados con su equipo para resolver retos como “ordenar el texto”.	🗣️ Seguridad emocional. Disminuye la “pena” o miedo al juicio social de la clase tradicional.	Conflictos socio-cognitivos por discrepancias en la interpretación del texto.	Fomentar la argumentación y escucha activa como herramientas de resolución.
7 Feedback y recompensas	“ Recibe gemas, puntos, insignias y comentarios en tiempo real del docente.	★ Satisfacción y felicidad. Siente alegría al ver que “logró resolverlas”.	Ansiedad por la validación inmediata del esfuerzo realizado.	Automatizar respuestas y rankings para una retroalimentación más ágil.
8 Cierre y logro	“ Crea el podcast final con la resolución del misterio y valora su propio progreso.	🏆 Orgullo y empoderamiento. Siente que “mejoró mucho” y se percibe capaz.	Temor a retornar a la metodología tradicional tras finalizar el proyecto.	Proyectar la estrategia hacia otros contenidos para mantener el hábito lector.

Nota: elaboración propia.

A través del anterior Customer Journey Map se evidencia un seguimiento detallado de la fluctuación emocional de los estudiantes durante el proceso de desarrollo del presente proyecto, mostrando una transformación desde el diagnóstico hasta el cierre. La trayectoria del mapa resalta el cambio emocional experimentado por los participantes, transitando desde un estado de apatía y aburrimiento a uno de intriga, entusiasmo y motivación. Esta evolución es congruente con lo expuestos por Venegas et al., (2021), quienes sostienen que la mediación lúdica permite

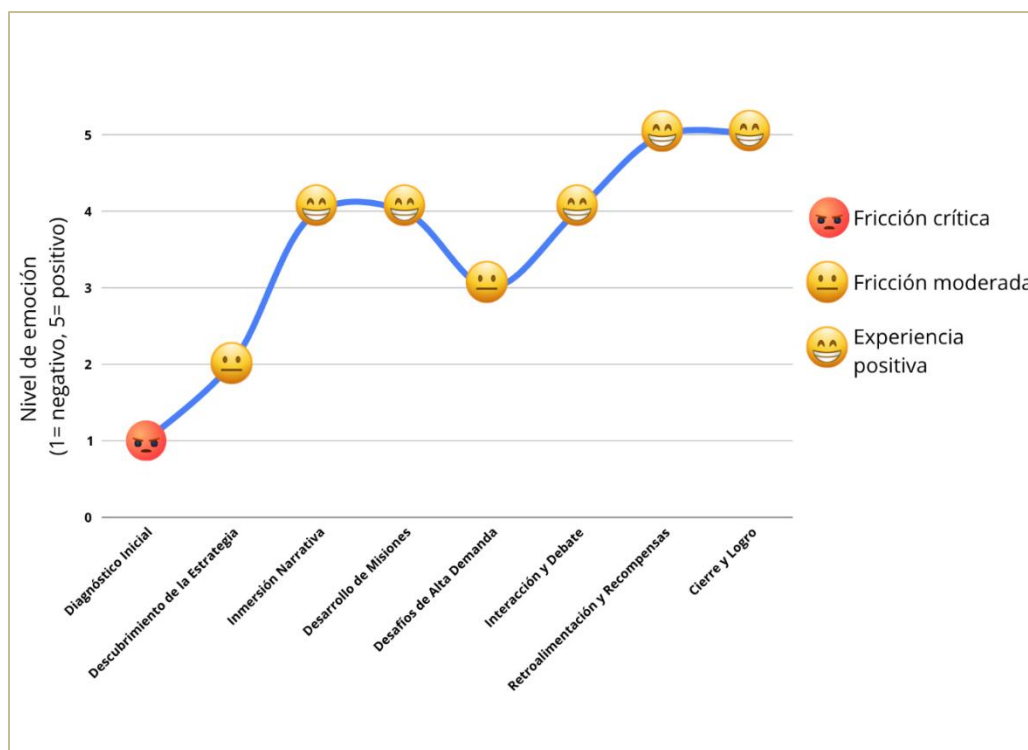


vincular los contenidos académicos con cargas emocionales positivas, logrando que el estudiante deje de ser un receptor pasivo para involucrarse en un rol activo.

Por otro lado, el análisis de los hallazgos evidenciados en los tres objetivos devela que el progreso no fue lineal, sino que incluyó momentos de frustración intermitente ante desafíos de alta demanda cognitiva, siendo este un motivador extra para superar las misiones. El paso por las etapas de retroalimentación y recompensas consolidó un ciclo de gratificación. Este hallazgo confirma la efectividad de la estrategia en el proceso de motivación hacia el desarrollo de la comprensión lectora.

Figura 20

Mapa de emociones





Nota: Seguimiento de las emociones reportadas durante la aplicación. Elaboración propia.

Conclusiones

La culminación del presente proyecto de investigación permite establecer una serie de conclusiones fundamentales que dan cuenta del cumplimiento de su propósito central y de cada uno de los objetivos específicos planteados. A través de un enfoque cualitativo, la investigación-creación y la investigación aplicada, se ha logrado no solo diseñar una estrategia didáctica innovadora, sino también transformar la percepción y disposición de los estudiantes frente al acto de leer, reconfigurando su papel como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en un contexto de vulnerabilidad social.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las percepciones de los estudiantes frente a la lectura y su comprensión, se concluye que existe una marcada disonancia cognitiva en la población estudiantil. Los jóvenes de grado décimo reconocen de manera racional y pragmática que la lectura es una herramienta indispensable para el éxito académico, la preparación para las pruebas ICFES y el acceso a la educación superior. Sin embargo, este reconocimiento entra en conflicto por una reacción emocional de rechazo, apatía y lo que los mismos participantes denominan “pereza”. El diagnóstico permitió determinar que esta resistencia no es hacia la lectura en sí misma, sino hacia el formato tradicional, monótono y punitivo en el que se les presenta habitualmente en el aula. La asociación casi automática entre lectura y procesos de evaluación tipo examen genera una angustia evaluativa y bloqueos cognitivos que inhiben el placer de leer y el desarrollo de competencias críticas.



Asimismo, las conclusiones derivadas del diagnóstico inicial revelan que los estudiantes poseen una autopercepción de competencia inestable, donde frecuentemente confunden la capacidad de decodificar o leer en voz alta con la capacidad de comprender profundamente un mensaje. Esta fijación en los aspectos prosódicos como ritmo o entonación por encima de la construcción de significados, sumada a la ansiedad social por el juicio de sus pares, actúa como una barrera que limita la autonomía lectora. Por tanto, se deduce que el hábito lector del grupo es frágil y fragmentado, caracterizado por una tendencia a evitar textos extensos y una preferencia por contenidos digitales rápidos de bajo esfuerzo cognitivo. Estos hallazgos validaron la necesidad imperativa de una estrategia didáctica orientada a incrementar la curiosidad y redirigir los intereses digitales de los jóvenes hacia fines pedagógicos.

Frente al segundo objetivo específico, centrado en la creación de la narrativa, las dinámicas y el sistema de insignias de la estrategia gamificada, se concluye que el diseño de “Los secretos de Bruma Vieja” en la plataforma Seppo constituye una respuesta didáctica pertinente y estructurada. El éxito de este prototipo radica en su capacidad para integrar los intereses lúdicos de los estudiantes, específicamente su atracción por géneros de suspenso, misterios y terror con los estándares curriculares de lengua castellana. Se concluye así que la gamificación, lejos de ser un mero recurso superficial, permite reconfigurar la evaluación como un proceso de seguimiento formativo continuo y de retroalimentación en tiempo real, transformando la percepción del error en una oportunidad de descubrimiento y mejora progresiva.

La estructura de la propuesta, basada en siete misiones secuenciales, permitió afirmar que la narrativa inmersiva actúa como el motor de la motivación sostenida. Al situar la lectura dentro



de un misterio que debe resolverse para avanzar en el juego, el texto deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta necesaria para la acción. Además, la implementación de roles colaborativos (rastreador, archivista, analista y observadora) fundamentados en la teoría de Vygotsky resultó ser una estrategia eficaz para reducir la ansiedad de exposición y fomentar un ambiente de seguridad emocional en el aula, incentivando el trabajo en equipo y la cooperación. Se establece que el sistema de recompensas visuales, como insignias digitales, proporciona la gratificación necesaria para mantener el compromiso a largo plazo, satisfaciendo la necesidad de reconocimiento del esfuerzo que los jóvenes valoran en los entornos digitales.

Respecto al tercer objetivo específico, que buscaba evaluar la experiencia de los estudiantes y su influencia en la motivación, los resultados permiten concluir que la intervención generó una transformación emocional y actitudinal profunda. El paso de un estado de apatía y aburrimiento a sentimientos de intriga, felicidad y satisfacción confirma que la gamificación pedagógicamente estructurada es capaz de revertir la resistencia pasiva detectada inicialmente.

Los estudiantes reportaron niveles de concentración y retención de información significativamente superiores a los de la clase tradicional, lo que se explica desde la neurociencia educativa por la liberación de dopamina ante el ciclo de reto y recompensa. Se infiere que la frustración, que antes paralizaba al estudiante ante textos largos, se transformó en un impulso resiliente dentro del entorno lúdico, motivando al educando a persistir hasta resolver el desafío planteado. En este sentido, la lectura dejó de ser un acto individual y tedioso para convertirse en una práctica social activa y compartida, fortaleciendo además habilidades blandas como la escucha y la empatía.



A nivel general de la estrategia y del proyecto, se concluye que la gamificación es una vía efectiva para cerrar la brecha entre los intereses de las nuevas generaciones y las exigencias de la educación formal en instituciones oficiales. El proyecto demuestra que no es suficiente con introducir dispositivos móviles en el aula; la clave del éxito reside en el diseño de experiencias de aprendizaje que respeten la identidad digital de los jóvenes y les otorguen un rol protagónico. La plataforma Seppo, integrada con una narrativa sólida y mecánicas de juego coherentes validó ser una solución replicable y adaptable que mejora significativamente el clima de aula y la disposición hacia el saber académico.

Finalmente, el proyecto permite afirmar que la investigación-creación es un modelo pertinente para la innovación educativa, ya que posibilita que el docente genere conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre su propia práctica y la validación directa con sus estudiantes.

Se determina que el fortalecimiento de la comprensión lectora en el siglo XXI requiere de metodologías activas que trasciendan la decodificación literal para avanzar hacia la construcción de sentidos en entornos interactivos y motivantes. Los estudiantes de la Institución Educativa Jesús Rey demostraron que, cuando se les ofrece una propuesta didáctica que dialoga con sus sentidos y emociones, son capaces de superar las barreras de la desmotivación y alcanzar niveles de comprensión y análisis críticos indispensables para su formación integral y éxito futuro.

Visión prospectiva del proyecto

Tras la implementación de la estrategia didáctica gamificada se han consolidado diversas lecciones aprendidas que ayudan a reconfigurar el panorama educativo y el quehacer docente en



contextos como el de la Institución Educativa Jesús Rey. Reconocer que la desmotivación estudiantil no es intrínseca a las competencias curriculares sino una respuesta al formato tradicional, monótono y punitivo permite abrir la puerta a la implementación de nuevas metodologías que actúen como eje motivacional, generando oportunidades de descubrimiento y reto.

En este proyecto, se destaca la potencia de la implementación de mecánicas del juego en el escenario educativo a través de narrativas inmersivas que funcionan como elemento motivador. Lograr captar la atención de los participantes, desplazando emociones negativas asociadas con la apatía frente al acto de leer por expresiones de agrado relacionadas con curiosidad e interés, reafirman las fortalezas de este tipo de metodologías, lo cual es ampliamente valorado por los jóvenes.

Se sugiere para la comunidad educativa transitar definitivamente hacia metodologías activas que dialoguen con los intereses de los jóvenes en medio de esta era digital. Es imperativo señalar que el diseño de las clases debe acercarse a propuestas que involucren los sentidos, las emociones y la creatividad. Asimismo, se hace un llamado a la formación docente en TIC, no solo en el uso instrumental de dispositivos, sino en la implementación de estrategias que inviten a desarrollar procesos didácticos efectivos. Se recomienda ampliar la implementación de esta estrategia en otras áreas del conocimiento y otros contextos educativos.

Finalmente, esta visión abre la posibilidad de nuevas ideas que pueden escalar el impacto de la presente investigación, como la creación de nuevas propuestas que utilicen la lúdica, sistemas de recompensas, proyectos de co-creación o integración de inteligencia artificial. El



éxito de este proyecto en la Institución Educativa Jesús Rey confirma que la innovación pedagógica es posible y necesaria para fomentar el placer de aprender y el sentido crítico en el mundo actual.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló exclusivamente con fines académicos, respetando la integridad de los participantes desde el compromiso del investigador con la responsabilidad profesional y el rigor académico, en el marco del proceso formativo y buscando aportar al conocimiento pedagógico. Para garantizar la transparencia y la legalidad del proceso, se contó con los consentimientos informados firmados por los padres de familia o acudientes legales de los 29 participantes. En estos documentos se explicó de manera clara la naturaleza del estudio, sus objetivos y los procedimientos a realizar, asegurando la participación voluntaria.

En cumplimiento con la protección de datos personales, se respetó estrictamente la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes. Los datos recolectados a través de los instrumentos fueron organizados de manera lógica, sustituyendo las identidades reales por seudónimos.

Igualmente, la implementación de la estrategia didáctica gamificada no generó afectaciones negativas en los participantes ni en la comunidad educativa. Las actividades no interfirieron negativamente en la dinámica institucional, más bien, actuaron como un recurso innovador que fortaleció el clima de aula y promovió la innovación pedagógica.



Referencias

- Aguas Díaz, J. A., & Negrete Agámez, G. I. (2022). El aprendizaje basado en juegos como estrategia para fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial mediante el uso de Classcraft en los estudiantes del grado cuarto tres de la Institución Educativa Fundadores del municipio de Medellín [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Cartagena]. Universidad de Cartagena.
- Alba, G., y Buenaventura, J. G. (2020). Cruce de caminos: Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (79), 21–49. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi79.3675>
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Ediciones Morata
- Arias Maldonado, M. I., Gutiérrez González, C. M., & Rodríguez López, J. D. (2021). *La gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Armijos, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas



Baldiris, S., Avila, C., Fabregat, R., Potes, E., Cuesta, J., Muñoz, T., & Cardona, S. (2015). CO-

CREARIA: Modelo de co-creación de recursos educativos abiertos inclusivos y accesibles (REA-IA). *Ingeniería e Innovación*, 3(2), 39–48.

<https://doi.org/10.21897/23460466.859>

Barca, A. (2009). Motivación y aprendizaje en contextos educativos. *Revista de Psicodidáctica*,

14(2), 239-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=398149>

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bonilla Estévez, H. A., Cabanzo, F., Delgado, T. C., Hernández Salgar, O. A., Niño Soto, A. S., & Salamanca, J. (2019). Investigación-creación en Colombia: Formulación del nuevo modelo de medición para la producción intelectual en artes, arquitectura y diseño. *Revista KEPES*, 16(20), 673–704.

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 85-104.

<https://doi.org/10.35362/rie5421676>

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



Bucheli Córdoba, C. O., Mejía Díaz, M. Á., & Perea Mosquera, J. J. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica alojada en un blog interactivo dirigido a estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle – Medellín* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Cartagena]. Universidad de Cartagena.

Cabero Almenara, J. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2018). *Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios*. *Aula Abierta*, 47(3), 327–336. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.327-336>

Cacheiro González, M. L. (2018). *Educación y tecnología*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cantor-Galindo, C., & Santos-Arroyo, Y. E. (2020). *Estrategia pedagógica basada en gamificación para estimular la motivación frente a los procesos de comprensión lectora de niños y niñas en edad preescolar* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES.
<https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/3d2849a2-1d24-4346-a3d6-e40f94d6b1c5>

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299809>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.



- Chipantiza Tuapanta, L. E. (2023). *La gamificación para la redacción de textos argumentativos* (Trabajo de grado de maestría). Universidad Central del Ecuador.
- Córdoba-Cely, C. (2019). *Guía de investigación-creación* [Documento de trabajo]. Universidad de Nariño. <https://doi.org/10.22267/madis.1>
- Cusme-Vélez, L. (2023). Análisis de la Educación tradicional en el siglo XXI. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(1), 57-67.
- Delgado, T. C., Beltrán, E. M., Ballesteros, M., & Salcedo, J. P. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17), 10–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6302065>
- Espinosa, R. S. C. (2017). Gamificación en escenarios educativos: Revisando literatura para aclarar conceptos. *Experiencias de gamificación en aulas*, 15(1), 11–17.
- Fernández Bohórquez, A. M., Villamizar Castro, A. A., Orrego Gutiérrez, D. F., y Arias Salomé, L. F. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de secuencias didácticas mediadas por el uso de las TIC en los estudiantes del grado quinto A de la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla de la ciudad de Medellín Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/18941>
- Fernández, J. T. (2000). *Estrategias didácticas para adquirir conocimientos*. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 491–513. <https://www.jstor.org/stable/23765822>
- Fernández, T. D. (2020). Taxonomía de transformación digital. *Revista Cubana de transformación digital*, 1(1), 4-23. <https://rctd.uic.cu/rctd/article/view/62>



Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones pirámide.

Flores, J. G. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación xx1*, 14(1), 117-134.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf>

Galarza, M. G. P., Guadalupe, J. V. E., Murillo, J. D. P., & Bayas, S. I. J. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(2), 231-243.

<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2563>

Gallego, F., Molina, R., & Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas en el aprendizaje*. En *XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*.

[https://rua.ua.es/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(definicio%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(definicio%CC%81n).pdf)

García Fraile, J. A., & Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para la formación por competencias*. Cuadernos Unimetanos, 20, 16–18.

García-Mogollón, M., & Mogollón-Rodríguez, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 5(1), 127-142.

<https://doi.org/10.25214/27114406.997>



- Garrote, P. R., y del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar* (Vol. 178). Grupo Planeta (GBS).
- González de la Torre, Y., & Jiménez Mora, J. (2023). Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>
- Goodman, K. (1996). *La lectura: Proceso, programa y práctica*. Ediciones Morata.
- Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. (2023). *Estrategias didácticas en la educación*. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758–772.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hoyos, M. P., & Betancur, T. G. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/841>
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Paidós.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° Calendario A 2024*.



Jaramillo Palacio, CC (2023). *Gamificación como estrategia pedagógica para la promoción de lectura de adolescentes: estudio de caso gamificando la Biblioteca Pública Piloto de Medellín*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11407/7671>.

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Aprendizaje Visor.

Junco Herrera, I. (2010). Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9).
<http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7207.pdf>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 89–105. <https://doi.org/10.35362/rie460718>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Londoño, C. O., & Noguera, Y. V. (2020). *El Juego Como Estrategia Didáctica, Mediado por la Plataforma Educaplay, Para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Tercer Grado de Básica Primaria en la Ciudad de Medellín* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría, Universidad de Santander, Medellín. Fonte: <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/f11298b0-c4e3-4fb3-8705-4c85577db9a1>).

Londoño, L. M., & Rojas, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y educadores*, 23(3), 493-512.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000300493&script=sci_arttext



- López, C. E. (2020). *Aulas innovadoras en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria* (Vol. 290). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Martínez, I., & Suñé, X. (2011). *Manual imprescindible de la escuela 2.0 en tus manos: panorama, instrumentos y propuestas*. Madrid: Anaya Multimedia.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mendonça de Sá Araújo, C. M., Miranda Santos, I., Dias Canedo, E., & Favacho de Araújo, A. P. (2019). Design thinking versus design sprint: A comparative study. In *Design, User Experience, and Usability. Design Philosophy and Theory: 8th International Conference, DUXU 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part I 21* (pp. 291-306). Springer International Publishing.
- Menta, J. L. U., Gualán, M. R. A., Gualán, F. F. A., Solorzano, S. E. M., Solórzano, L. M. E. S., & Rivera, J. M. M. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica: Gamification as a didactic strategy to strengthen motivation in elementary school students. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 74.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586560>



- Mosquera Peñaloza, J. de J., Ropero Hernández, L. M., y Correa Mena, Y. (2023). *La gamificación y el uso de las TIC como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.^a ed.). Ediciones de la U.
- Ordoñez-Tulcan, M. L. (2022). *Mejora de la comprensión lectora mediante una propuesta pedagógica basada en el desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes de grado quinto* [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. Repositorio Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8945>
- Orozco, W. J. (2025). Gamificación en la educación superior: Impacto en la comprensión lectora y la flexibilidad cognitiva. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 27–34.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.119>
- Ortiz, T. (2009). Emoción y motivación. En *Neurociencia y educación* (pp. 173–185). Alianza Editorial.
- Ospina, L. D. V., & Solarte, A. I. V. (2021). Beneficios de la lectura en distintas etapas de la vida de las personas. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 26(28), 125–134.
<https://tiemposnuevos.unicesmag.edu.co/index.php/TiemposNuevos/es/article/view/42>
- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. En A. Vogliotti, N. E. Mainero, & E. Medina (Eds.), *Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje*. Editorial Brujas.



- Peña G., S. (2018). El desafío de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-52. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación: Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Alpha Editorial.
- Rivera-Vargas, P., Neut, P., Luccini, P., Pascual, S., & Prunera, P. (2018). *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*. Liberlibro Ediciones.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula* (pp. 5–19). Digital-Text.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Ediciones Aljibe.
- Roig-Vila, R. (2016). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Barcelona: Editorial Octaedro*, 106.
- Rosales, J. (2007). *Estrategias didácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
Recuperado de http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf
- Salinas Palma, A. E., Lugmaña Achig, B. F., & Argotty Cordova, I. E. (2025). *Herramientas digitales y comprensión lectora en estudiantes de educación básica media en el Ecuador*. Universidad Estatal de Milagro.
<https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/7547>



- Sarzosa, S. M. Z., & Toaza, H. G. S. (2025). Gamificación con herramientas digitales para potenciar el aprendizaje y la motivación en el entorno educativo. *Revista Social Fronteriza*, 5(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)620](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)620)
- Sedeño, A. (2022). *La investigación-creación como metodología para las ciencias de la comunicación: retos, perspectivas y criterios de aplicación en evaluación de la investigación*. Universidad de Málaga.
- Snow, C. E. (2001). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. *RAND Education & Science and Technology Policy Institute*.
- Solé, I. (2007). Motivación y aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1–10.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. *Graó*.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Solórzano, L. S. Z., Malán, E. G. A., Lino, N. A. L., Jiménez, S. M. M., & Vera, C. I. T. (2024). Estrategias Efectivas para la Animación a la Lectura en la Educación Básica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 10622-10631.
- Suasnavas, J. N. C., Lara, M. E. F., Arpi, D. Y. B., y Obregón, L. A. M. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(1), 5-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9698318>
- Sullivan, G. (2006). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Sage Publications.



- Tamayo, A. A. T., y Rodríguez, J. Z. (2023). La Importancia de la Comprensión Lectora: Un Análisis en Alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9988-10009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7760
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Tonon, G., Alvarado, S., & Ospina, H. (2009). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo. Buenos Aires*, 47-65.
- Torres, J. M. M., & Ruiz, J. O. (2019). La gamificación en ámbitos educativo y de marketing. *Tecnología Investigación y Academia*, 7(1), 11-15.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/12743>
- Vallecillo, N. R., Ligorred, V. M., & Rodríguez, M. C. (2022). Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato. *Observar*, (16), 70-85.
<https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/422244>
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(2), 155–170.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Velandia, J. V. S. (2023). Mapa de empatía, trabajo colaborativo: estrategia para el aprendizaje y reconocimiento de la diferencia. *Bio-grafía*, 16(Extraordinario).
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20533>



Venegas Álvarez, G., Proaño Rodríguez, C., Tello Cóndor, G., & Castro Bungacho, S. (2021).

Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 502-514. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Furio S., trad.). Editorial Crítica.

Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología de la educación*. Prentice Hall.

Yépez, V. V. V., & Sepúlveda, M. B. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11553641>

Zambrano, D. I., y Bravo, G. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1285–1301

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126(1), 128-138.