

Señores
Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI-USTA
Universidad Santo Tomás

Estimados Señores:

Nosotros,

1. _____ identificado con C.C.
2. _____ identificado con C.C.
3. _____ identificado con C.C.

, autores del trabajo de grado titulado:

, presentado y aprobado en el año _____ como requisito para optar al título de

, SI () NO () autorizamos al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado / tesis en buscadores de indexación del país, del exterior y del CRAI-USTA, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás.
- Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,

C.C. _____ de _____ C.C. _____ de _____

C.C. _____ de _____

Bogotá D.C., 26 de junio de 2026

Señores

**Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI-USTA
Universidad Santo Tomás**

Respetados Señores:

Me permito informarles que el (los) siguiente(s) estudiante(s):

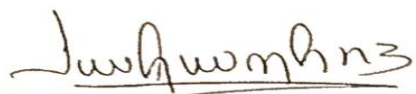
- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Eliana Patricia Aguas Mercado | identificada con C.C. 64869084 |
| 2. Yadith Castillejo Rodríguez | identificada con C.C. 49725275 |
| 3. Laura Carolina Cepeda Olivieri | identificada con C.C. 1010145747 |

del programa: Maestría en Tecnología e Innovación Educativa.

Cumple(n) con los requisitos para ingresar en el Repositorio Institucional, la última versión de su Trabajo de Grado titulado: **Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la ejecución de actividades gamificadas en los estudiantes de segundo grado en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, incrementando su motivación hacia la lectura en el aula.**

el cual se encuentra aprobado por las instancias de este programa.

Cordialmente,



Yeimy Julieth Moreno Jiménez
Coordinadora de Programa
Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la ejecución de actividades gamificadas en los estudiantes de segundo grado en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, incrementando su motivación hacia la lectura en el aula

Este proyecto aporta a la inclusión social y al fortalecimiento de las competencias comunicativas en estudiantes de primaria en colegios públicos, mejorando el acceso a estrategias de aprendizaje innovadoras y motivadoras.

Este proyecto es innovador porque utiliza la gamificación y el enfoque de Design Thinking para transformar el proceso de aprendizaje lingüístico, promoviendo la creatividad, la colaboración y la motivación estudiantil.

Autor(es):

Eliana Patricia Aguas Mercado

Correo Institucional: eliana.mercadoagu@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6716-7189>

Google Scholar: Eliana Aguas Mercado - Google Académico

Yadith Castillejo Rodríguez

Correo Institucional: yadithcastillejo@usantotomas.edu.co

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000

2317110

Laura Carolina Cepeda Olivieri

Correo Institucional: laura.cepeda@usantotomas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3085-2453>

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000186

0867

Google Scholar: [Laura Carolina Cepeda Olivieri - Google Académico](#)

Fecha de presentación: 17 de Noviembre de 2024

Tabla de contenido

Índice de tablas	7
Tabla de figuras.....	8
Introducción	13
1. CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Contextualización institucional.....	15
1.1.1. Preliminares	16
1.2 Planteamiento del problema.....	17
1.2.1 El problema de la investigación.....	23
1.2.2 Pregunta de investigación	27
1.2.3. Preguntas específicas	27
1.2.3 Justificación	27
1.2.4 Objetivos de la investigación	30
1.2.4. Objetivos específicos	30
1.3. Propósitos.....	31
1.4. Plan de Actividades Didácticas Gamificadas	32
1.5. Impacto educativo y social:	35
2. Marco de referencia	37
2.1. Marco contextual	37
2.2. Revisión de estado del arte	39
2.2.1. Gamificación en la comprensión lectora en educación primaria	39

2.2.2. Gamificación en lenguas extranjeras y lengua castellana.....	40
2.2.4. Herramientas digitales y gamificación.....	42
2.2.5. Experiencias internacionales comparativas	43
2.2.6 Síntesis analítica.....	45
2.3. Marco teórico	46
2.3.1. Comprensión lectora desde el enfoque cognitivo	46
2.3.2. Comprensión lectora desde el enfoque sociocultural.....	47
2.3.3. Comprensión lectora desde el enfoque semiótico.....	48
2.3.4. Gamificación como estrategia pedagógica	49
2.4. Marco conceptual.....	51
2.4.1. Comprensión lectora	51
2.4.2. Herramientas digitales y estrategias lúdicas	54
2.4.3. La gamificación, como estrategia de aprendizaje dinámico,	56
2.4.4. Motivación y aprendizaje significativo.....	61
2.5 Marco legal y normativo	64
2.6. Marco de trabajo creativo y de innovación.....	66
3. Marco metodológico	69
3.1. Tipo de investigación.....	69
3.2. Diseño	70
3.3. Población y muestra.....	71
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	73

3.5. Validez y confiabilidad	75
3.6. Consideraciones éticas	75
3.7. Matriz de interesados y beneficiarios	77
3.8. Cronograma.....	78
4. Resultados y análisis de resultados	81
Técnica de análisis y proceso de triangulación.....	81
4.1. Análisis de Comprensión Lectora	82
4.1.1 Resultados del PRE-TEST	83
4.2. Propuesta didáctica gamificada.....	105
4.2.1. Denominación de la propuesta.....	106
4.2.2 Descripción de la propuesta	106
4.2.3. Fundamentación de la propuesta.....	107
4.2.4. Objetivos de la propuesta.....	108
4.2.5. Componentes generales de la propuesta pedagógica gamificada	109
4.5.5. Secuencia Didáctica Gamificada	109
4.3. Implementación de la propuesta gamificada en el aula	114
4.4. Resultados del POST – TEST	120
4.4.1. Hallazgos y patrones emergentes.....	143
4.3. Discusión de los resultados	146
Conclusiones	151
Visión Prospectiva del Proyecto	155

Fortalezas	155
Oportunidades de Mejora.....	155
Recomendaciones	156
Ideas de Nuevos Proyectos	156
Consideraciones Éticas	157
Referencias.....	159
1. Anexos	164

Índice de tablas

Tabla 1 plan de actividades diseñado para la implementación de la estrategia de gamificación.....	34
Tabla 2 Objetivos específicos, contexto de impacto, indicadores y medios de verificación	36
Tabla 3 . Normatividad educativa aplicable al proyecto.....	64
Tabla 4 Instrumentos y técnicas de análisis en cada etapa del proyecto.....	76
Tabla 5 Intereses, expectativas y estrategias de los grupos de interesados del proyecto	77
Tabla 6. Intereses, expectativas y estrategias de los grupos de interesados del proyecto	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Cronograma de actividades del proyecto (2024–2025)	78
Tabla 8 Triangulación de resultados	82
Tabla 9 Componentes generales de la propuesta pedagógica gamificada	109
Tabla 10 Resumen de la estrategia.....	110
Tabla 11 Sistema general de gamificación ajustado	112
Tabla 12 Sistema general de gamificación	113
Tabla 13 Secuencia didáctica general de cada mundo	113

Tabla de figuras

Figura 1 Relaciones entre las causas y efectos de las dificultades lingüísticas	24
Figura 2 Gamificación en el aula	60
Figura 3 Resultados pregunta 1	83
Figura 4 Pregunta 2 pretest	84
Figura 5 Pregunta 3 pretest	85
Figura 6 Pregunta 4 pretest	86
Figura 7 Pregunta 5 pretest	87
Figura 8 Pregunta 6 pretest	88
Figura 9 Pregunta 7 pretest	89
Figura 10 Pregunta 8 pretest	90
Figura 11 Pregunta 9 pretest	91
Figura 12 Pregunta 10 pretest	92
Figura 13 Pregunta 11 pretest	93
Figura 14 Pregunta 12 pretest	94
Figura 15 Pregunta 13 pretest	95
Figura 16 Pregunta 14 pretest	96
Figura 17 Pregunta 11 pretest	97
Figura 18 Pregunta 16 pretest	98
Figura 19 Pregunta 17 pretest	99
Figura 20 Pregunta 18 pretest	100
Figura 21 Pregunta 19 pretest	101
Figura 22 Pregunta 20 pretest	102
Figura 23 Descripción del análisis cuantitativo	103

Figura 24 Pregunta 1 posttest.....	121
Figura 25 Pregunta 2 posttest.....	122
Figura 26 Pregunta 3 posttest.....	123
Figura 27 Pregunta 4 posttest.....	124
Figura 28 Pregunta 5 posttest.....	125
Figura 29 Pregunta 6 posttest.....	126
Figura 30 Pregunta 7 posttest.....	127
Figura 31 Pregunta 8 posttest.....	128
Figura 32 Pregunta 9 posttest.....	129
Figura 33 Pregunta 10 posttest.....	130
Figura 34 Pregunta 11 posttest.....	131
Figura 35 Pregunta 12 posttest.....	132
Figura 36 Pregunta 13 posttest.....	133
Figura 37 Pregunta 14 posttest.....	134
Figura 38 Pregunta 15 posttest.....	135
Figura 39 Pregunta 16 posttest.....	136
Figura 40 Pregunta 17 posttest.....	137
Figura 41 Pregunta 18 posttest.....	138
Figura 42 Pregunta 19 posttest.....	139
Figura 43 Pregunta 20 posttest.....	140
Figura 44 Resultados finales posttest.....	142
Figura 45 Tendencia de mejora en los niveles de comprensión lectora	144

Lista de anexos

Anexo A . Fotografías de autoría propia tomadas a los estudiantes en la aplicación del proyecto.....	165
Anexo B Rúbrica de Evaluación de las Actividades Gamificadas	167
Anexo C Rúbrica de Participación y Satisfacción para Estudiantes de Primaria.....	169

Resumen

La investigación abordó las dificultades de comprensión lectora presentes en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Durante el diagnóstico inicial se identificaron debilidades en los niveles literal, inferencial y crítico. También se evidenció baja motivación hacia las actividades de lectura y dificultades para expresar ideas de forma verbal y escrita. El objetivo del estudio fue Analizar el impacto de la implementación de actividades gamificadas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. La propuesta integró herramientas digitales como Educaplay y Quizlet, además de dinámicas de juego orientadas a mejorar la participación y el interés de los estudiantes. La investigación se desarrolló desde el paradigma mixto. Se empleó un diseño estudio de caso para analizar las dinámicas lectoras del grupo participante. La población estuvo conformada por estudiantes entre 6 y 8 años. Para la recolección de información se aplicaron pre-test, post-test, observación pedagógica y rúbricas de evaluación. Los resultados evidenciaron avances significativos en los niveles de comprensión lectora después de la implementación de la estrategia gamificada. Se concluye que la gamificación mediada por recursos digitales fortaleció el proceso de comprensión lectora y promovió experiencias pedagógicas más motivadoras en el aula. La propuesta aportó estrategias innovadoras que favorecieron el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

Palabras clave: comprensión lectora, gamificación, cartilla digital, semiótica, habilidades comunicativas.

Abstract

The research addressed reading comprehension difficulties identified in second-grade students at Santa Teresita Educational Institution, Óscar Mogollón Jaimes campus. During the initial diagnosis, weaknesses were identified in the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension. Low motivation toward reading activities and difficulties expressing ideas orally and in writing were also observed. The objective of the study was to analyze the impact of implementing gamified activities on strengthening reading comprehension in second-grade students at Santa Teresita Educational Institution, Óscar Mogollón Jaimes campus. The proposal integrated digital tools such as Educaplay and Quizlet, as well as game-based dynamics aimed at improving student participation and interest. The research was developed under the qualitative paradigm. An ethnographic design and a case study approach were used to analyze the reading dynamics of the participant group. The population consisted of students between 6 and 8 years old. Data collection included pre-tests, post-tests, pedagogical observation, and evaluation rubrics. The results showed significant progress in reading comprehension levels after the implementation of the gamified strategy. It was concluded that gamification mediated by digital resources strengthened the reading comprehension process and promoted more motivating pedagogical experiences in the classroom. The proposal contributed innovative strategies that fostered meaningful learning and the development of communicative skills among students.

Keywords: reading comprehension, gamification, digital booklet, semiotics, communicative skills.

Introducción

La educación actual enfrenta múltiples cambios derivados del avance tecnológico y las nuevas dinámicas sociales. Estos cambios han llevado a las instituciones educativas a replantear sus prácticas pedagógicas y a fortalecer competencias esenciales para la formación integral de los estudiantes. Entre ellas, la comprensión lectora ocupa un lugar fundamental, ya que permite interpretar, analizar y comunicar ideas en distintos contextos.

En la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca, se identificaron dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado. Los diagnósticos iniciales evidenciaron debilidades en el nivel inferencial, limitaciones para interpretar textos y dificultades para expresar ideas de manera oral y escrita. Estas situaciones afectaban el desempeño académico y reducían el interés por las actividades relacionadas con la lectura.

Frente a esta problemática, la investigación propuso la implementación de una estrategia didáctica basada en la gamificación y el uso de herramientas digitales. La propuesta se desarrolló mediante la cartilla digital *El Tesoro Perdido del Océano*, diseñada con actividades interactivas, retos y dinámicas de juego orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora y la motivación estudiantil.

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto con apoyo del método estudio de caso. La investigación permitió analizar las dinámicas lectoras dentro del contexto escolar y comprender las experiencias de los estudiantes durante la implementación de la estrategia. Para la recolección de información se utilizaron observación participante, entrevistas semiestructuradas y pruebas diagnósticas iniciales y finales.

Los resultados evidenciaron mejoras en los niveles de comprensión lectora, especialmente en la interpretación de textos y la participación en actividades de lectura.

También se observó mayor motivación, trabajo colaborativo y disposición hacia el aprendizaje mediado por herramientas digitales. Las actividades gamificadas favorecieron ambientes más dinámicos y participativos dentro del aula.

El documento se organiza en varios capítulos. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. Posteriormente, se desarrollan los referentes teóricos y metodológicos relacionados con comprensión lectora, gamificación y TIC. Luego, se describe la propuesta pedagógica y el proceso de implementación. En efecto, se presentan los resultados, el análisis de los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones del estudio.

1. CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización institucional

La Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, se ubica en el municipio de Arauca, departamento de Arauca. Su contexto escolar responde a una realidad pública, diversa y atravesada por necesidades pedagógicas propias de la educación básica primaria. En este escenario, el grado segundo representa una etapa clave para consolidar habilidades lectoras iniciales. Allí, los estudiantes empiezan a pasar de la decodificación básica a procesos de interpretación, relación de ideas y expresión oral o escrita.

La población focalizada está conformada por 26 estudiantes entre 6 y 8 años. Durante las observaciones y diagnósticos iniciales se identificaron dificultades para reconocer información relevante, realizar inferencias sencillas y expresar ideas con claridad. También se evidenció bajo interés hacia algunas actividades de lectura. Esta situación se relaciona con prácticas escolares poco dinámicas, escasez de recursos didácticos adaptados y limitada integración de herramientas digitales en el aula.

Por tanto, el problema no se reduce al desempeño individual de los estudiantes. También se vincula con las condiciones del entorno educativo y con la necesidad de fortalecer las mediaciones pedagógicas. En consecuencia, la comprensión lectora se convierte en una prioridad formativa para la institución, ya que incide en el aprendizaje del lenguaje y en el rendimiento en otras áreas. Esta realidad justifica la implementación de una estrategia gamificada que favorezca la motivación, la participación activa y el desarrollo progresivo de competencias lectoras.

La práctica docente tradicional, caracterizada por actividades repetitivas y poco interactivas, no logra captar el interés de los estudiantes ni fomentar su pensamiento autónomo. Esta situación se agrava por la escasa integración de herramientas digitales y estrategias didácticas dinámicas que respondan a sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.

Frente a este contexto, se plantea la gamificación como una alternativa metodológica innovadora, capaz de transformar el entorno de aprendizaje en un espacio más participativo, lúdico y centrado en el estudiante. Mediante el diseño y ejecución de actividades gamificadas se busca estimular la comprensión lectora, promover la motivación intrínseca y fortalecer las habilidades comunicativas en un ambiente de colaboración, creatividad y juego.

1.1.1. Preliminares

El anteproyecto se centra en el desarrollo de actividades lúdicas orientadas a la gamificación para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. La propuesta surge ante la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más dinámicas y motivadoras dentro del área de Lengua Castellana, especialmente en los procesos relacionados con la interpretación y comprensión de textos.

La gamificación se reconoce como una estrategia innovadora que favorece la participación activa de los estudiantes y transforma las prácticas pedagógicas tradicionales. Al respecto, Minnaard (2019) señaló que “la gamificación se presentó como una alternativa a generar un cambio significativo en el accionar de los docentes; estos elementos pueden ser utilizados en todos los niveles educativos” (p.23). Desde esta perspectiva, la incorporación de dinámicas de juego en el aula permite incentivar el aprendizaje y fortalecer el interés de los educandos frente a las actividades académicas.

En consecuencia, la investigación busca el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes entre 7 y 8 años. Asimismo, se pretende mejorar el desempeño académico en el área de lenguaje mediante actividades interactivas, retos pedagógicos y recursos digitales que promuevan experiencias significativas de aprendizaje.

1.2 Planteamiento del problema

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo. No se limita a reconocer palabras ni a decodificar signos escritos. Implica interpretar, relacionar ideas y construir significados a partir del texto. También exige activar conocimientos previos, formular inferencias y comprender la intención comunicativa del autor. Desde esta perspectiva, Solé (1992) plantea que leer comprensivamente supone una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto. Por tanto, la lectura requiere estrategias que permitan organizar la información, controlar la comprensión y otorgar sentido a lo leído.

Asimismo, Van Dijk (1990) sostiene que comprender un texto implica construir representaciones mentales que integran información explícita e implícita. Esto significa que el lector no solo recupera datos literales. También establece relaciones, interpreta sentidos y elabora conclusiones. En consecuencia, las dificultades en comprensión lectora no deben entenderse solo como fallas lingüísticas. También expresan limitaciones en procesos inferenciales, pensamiento crítico, atención y mediación pedagógica. Esta comprensión resulta clave para orientar la presente investigación.

La comprensión lectora continúa siendo uno de los principales desafíos de los sistemas educativos en América Latina. Diversos organismos internacionales han advertido sobre las dificultades que presentan los estudiantes para interpretar textos, establecer inferencias y reflexionar críticamente sobre la información leída. Según la UNESCO (2021), los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) evidenciaron bajos niveles de desempeño lector en educación primaria, especialmente en habilidades inferenciales y críticas. Esta situación se agravó después de la pandemia, debido al aumento de las brechas educativas y a las dificultades de acceso a procesos de aprendizaje continuos.

De igual manera, el Banco Mundial (2022) indicó que cerca del 80 % de los estudiantes latinoamericanos no logra comprender un texto simple al finalizar la educación primaria. Este

fenómeno ha sido denominado “pobreza de aprendizaje”. La problemática afecta directamente el desarrollo académico, social y comunicativo de los estudiantes. Además, limita sus posibilidades futuras de participación educativa y laboral. Por su parte, la OCDE (2023) reportó en los resultados de PISA 2022 que los países latinoamericanos continúan ubicándose por debajo del promedio internacional en comprensión lectora. Los estudiantes presentan dificultades para interpretar información, analizar contenidos y establecer relaciones entre ideas.

Estas condiciones reflejan problemas estructurales relacionados con desigualdad educativa, limitaciones tecnológicas y permanencia de metodologías tradicionales centradas en la memorización. Asimismo, el Banco Interamericano de Desarrollo (2024) señaló que la inversión educativa por estudiante en América Latina sigue siendo inferior a la de los países pertenecientes a la OCDE. Esta situación afecta la calidad de los recursos pedagógicos, el acceso a estrategias innovadoras y la formación docente en metodologías activas. En consecuencia, la comprensión lectora se ha convertido en una preocupación prioritaria para los sistemas educativos de la región.

En Colombia, la comprensión lectora también representa una dificultad persistente dentro de los procesos de formación escolar. Aunque en los últimos años se han implementado políticas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas, los resultados nacionales continúan mostrando debilidades importantes en lectura crítica e interpretación textual. El Ministerio de Educación Nacional (2021) señaló que, pese a que Colombia se ubicó por encima del promedio regional en ERCE 2019, una proporción significativa de estudiantes permanece en niveles básicos de lectura. Esta situación evidencia dificultades para comprender textos, relacionar ideas y construir interpretaciones más profundas.

Asimismo, el Banco Mundial (2024) indicó que el 51 % de los niños colombianos se encuentra en condición de pobreza de aprendizaje. Esto significa que más de la mitad de los

estudiantes no logra comprender un texto sencillo al finalizar la primaria. De igual manera, la OCDE (2023) reportó que solo el 49 % de los estudiantes colombianos alcanzó el nivel mínimo esperado en lectura en las pruebas PISA 2022, mientras que el promedio de los países de la OCDE fue del 74 %. Estos resultados reflejan limitaciones en habilidades de análisis, inferencia y reflexión textual.

Por otra parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023) destacó que la lectura crítica continúa siendo uno de los componentes con mayores dificultades en las pruebas Saber. Los estudiantes presentan debilidades para argumentar, interpretar información y establecer relaciones entre distintos contenidos. Entre las causas más frecuentes se encuentran el uso de metodologías tradicionales, la escasa incorporación de estrategias didácticas innovadoras y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos. Como consecuencia, muchos estudiantes presentan bajo rendimiento académico, dificultades comunicativas y limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años escolares.

En el departamento de Arauca, las dificultades en comprensión lectora presentan características particulares asociadas a las condiciones sociales, económicas y educativas del contexto. Los informes de la Secretaría de Educación Departamental de Arauca (2025) evidenciaron bajos niveles de desempeño lector en estudiantes de básica primaria, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Una parte considerable de los estudiantes se ubicó en desempeños mínimos, situación que refleja debilidades en la interpretación de textos, el análisis de información y la construcción de inferencias.

Además, las condiciones del entorno educativo influyen directamente en estos resultados. En varias instituciones del departamento persisten limitaciones relacionadas con conectividad, acceso a recursos tecnológicos y disponibilidad de materiales pedagógicos innovadores. También se identifican dificultades asociadas a la dispersión geográfica y a las

desigualdades sociales presentes en algunos sectores del territorio. Estas situaciones afectan la continuidad de los procesos de aprendizaje y reducen las oportunidades de fortalecer competencias lectoras desde los primeros grados escolares.

Esta realidad también se evidenció en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, donde los estudiantes de segundo grado presentaron dificultades para comprender textos, identificar ideas principales y expresar opiniones de manera clara. Los diagnósticos iniciales mostraron debilidades en comprensión inferencial, baja motivación hacia la lectura y escasa participación durante las actividades relacionadas con el lenguaje. Asimismo, se observaron prácticas centradas en ejercicios repetitivos y poca incorporación de estrategias didácticas mediadas por herramientas digitales. En consecuencia, surgió la necesidad de implementar una propuesta pedagógica innovadora que fortaleciera la comprensión lectora mediante actividades gamificadas y recursos tecnológicos adaptados al contexto escolar.

Las dificultades en comprensión lectora presentes en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, se relacionan con diversos factores pedagógicos y contextuales. Una de las principales causas corresponde al predominio de prácticas tradicionales de enseñanza centradas en la repetición y la memorización. Estas metodologías reducen la participación activa del estudiante y limitan los procesos de interpretación y análisis textual. Al respecto, Cassany (2021) afirmó que la enseñanza de la lectura no puede limitarse a ejercicios mecánicos de decodificación, debido a que comprender implica interactuar críticamente con el texto y construir significados desde diferentes contextos.

Asimismo, se identificó una baja incorporación de estrategias didácticas innovadoras y herramientas digitales dentro del aula. Esta situación afecta la motivación y disminuye el interés de los estudiantes hacia las actividades de lectura. Según Area y Adell (2021), la

integración pedagógica de tecnologías digitales favorece ambientes de aprendizaje más participativos y significativos, especialmente en los primeros años escolares. Sin embargo, cuando estas herramientas no son utilizadas de manera adecuada, los procesos de enseñanza continúan desarrollándose bajo dinámicas poco atractivas para los estudiantes contemporáneos.

Otro factor relevante corresponde a las dificultades relacionadas con la motivación lectora. Durante las observaciones iniciales se evidenció que varios estudiantes mostraban apatía frente a la lectura y poca disposición para participar en actividades de comprensión textual. Esta situación coincide con lo planteado por Ryan y Deci (2020), quienes sostienen que la motivación influye directamente en el compromiso del estudiante con el aprendizaje y en su permanencia dentro de las actividades académicas. De igual manera, las limitaciones del contexto educativo, como la escasez de materiales interactivos y el acceso restringido a recursos tecnológicos, dificultan el fortalecimiento de experiencias pedagógicas dinámicas y contextualizadas.

Las dificultades en comprensión lectora han generado efectos significativos en el proceso académico de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Una de las principales consecuencias corresponde al bajo desempeño en actividades relacionadas con interpretación textual, identificación de ideas principales y formulación de inferencias. Estas limitaciones afectan no solo el área de Lengua Castellana, sino también el aprendizaje en otras asignaturas que requieren comprensión y análisis de información escrita. Al respecto, Solé (2020) señaló que las debilidades lectoras durante los primeros años escolares repercuten directamente en la adquisición de nuevos aprendizajes y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, las dificultades lectoras han incidido en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas de manera oral y escrita. Durante el diagnóstico inicial se evidenció inseguridad al participar en conversaciones, limitaciones en la construcción de argumentos y poca

coherencia en algunas producciones verbales. Esta situación coincide con lo planteado por Pérez Gómez (2021), quien afirmó que la comprensión lectora constituye la base de los procesos comunicativos y del desarrollo de competencias cognitivas superiores. Por tanto, cuando existen debilidades en lectura, también se afectan habilidades relacionadas con análisis, argumentación y resolución de problemas.

De igual manera, el problema ha impactado la motivación y la participación dentro del aula. Algunos estudiantes mostraban desinterés frente a las actividades de lectura y evitaban participar en ejercicios escritos o dinámicas grupales. Estas conductas generaban menor interacción pedagógica y afectaban el ambiente de aprendizaje. Según UNESCO (2021), las dificultades persistentes en lectura durante la educación primaria incrementan el riesgo de rezago académico y reducen las oportunidades de participación efectiva en los procesos educativos. En consecuencia, la problemática identificada en la institución hizo necesaria la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que fortalecieran tanto las competencias lectoras como la motivación hacia el aprendizaje.

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca, departamento de Arauca. El estudio se focalizó en los estudiantes de segundo grado de básica primaria, conformados por una población de 26 niños entre 6 y 8 años. La selección de este grupo respondió a las dificultades identificadas durante los diagnósticos iniciales en comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, así como en los procesos de interpretación y expresión oral y escrita.

La investigación se centró en analizar cómo las actividades gamificadas mediadas por una cartilla digital podían contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora y al incremento de la motivación hacia la lectura dentro del aula. Para ello, se diseñó e implementó la estrategia pedagógica *El Tesoro Perdido del Océano*, estructurada mediante retos, misiones

y actividades interactivas apoyadas en herramientas digitales. La propuesta se aplicó durante las clases del área de Lengua Castellana, atendiendo las características pedagógicas y contextuales de la institución.

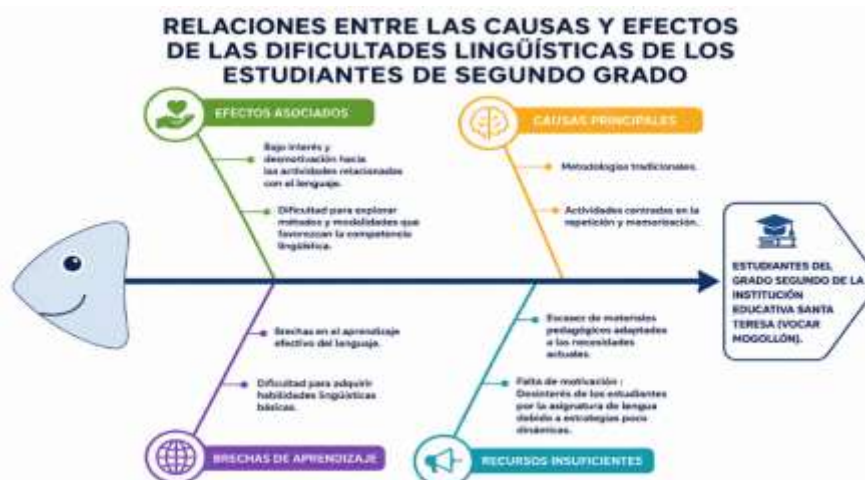
En consecuencia, el estudio delimitó su alcance al fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes de segundo grado dentro de un contexto educativo específico. Asimismo, se enfocó en evaluar los cambios relacionados con comprensión textual, participación, motivación y desempeño lector después de la implementación de la estrategia gamificada. De esta manera, la investigación buscó aportar alternativas pedagógicas innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en educación básica primaria.

1.2.1 El problema de la investigación

La investigación de esta problemática se muestra a través de un diagrama de espina de pescado, en el cual se representa de la siguiente manera:

Figura 1

Relaciones entre las causas y efectos de las dificultades lingüísticas



1

Segunda opción



Nota. Castillejo, Y. (2025). Infografía “Relaciones entre las causas y efectos de las dificultades lingüísticas”

La Figura 1 muestra las relaciones entre las causas y los efectos de las dificultades lingüísticas identificadas en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa

¹ Castillejo, Y. (2025). Infografía “Relaciones entre las causas y efectos de las dificultades lingüísticas” [Elaboración propia]. https://www.canva.com/design/DAGWm-HXrgg/B8aa0qjkiNirg6ZCMIp_9w/edit?utm_content=DAGWm-HXrgg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. El esquema permite comprender cómo diferentes factores pedagógicos y contextuales afectan el desarrollo de las competencias lectoras y comunicativas en los estudiantes (Castillejo, 2025).

Entre las principales causas se encuentran las metodologías tradicionales y las actividades centradas en la repetición y la memorización. Estas prácticas reducen la participación activa y dificultan la comprensión significativa de los textos. También se evidenció escasez de materiales pedagógicos adaptados y poco uso de estrategias dinámicas dentro del aula.

Asimismo, la figura evidencia problemas relacionados con la motivación estudiantil. Muchos estudiantes mostraban desinterés frente a las actividades del área de lenguaje. Esta situación afectaba la participación, la comprensión textual y el desarrollo de habilidades básicas de comunicación.

Como consecuencia, se identificaron brechas en el aprendizaje y dificultades para fortalecer la competencia lingüística. También se observó bajo interés hacia las actividades lectoras y limitaciones para interpretar información de manera adecuada. En este sentido, la figura justifica la necesidad de implementar estrategias gamificadas que favorezcan ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y significativos.

Esta realidad se ilustra específicamente en el ejemplo de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes en el municipio de Arauca, donde los estudiantes de segundo grado enfrentan serios problemas para comprender textos narrativos e inferenciales, identificar ideas principales, relacionar información y expresar coherentemente sus interpretaciones. A partir de observaciones en el aula, pruebas de diagnóstico y, posteriormente, exámenes pedagógicos, también se detectó una baja motivación en las actividades de lectura y escritura, mostrando apatía, desinterés y baja participación hacia las tareas, junto con la imitación de conceptos sin los procesos de comprensión necesarios.

Este estado de cosas está vinculado a la limitada adopción de técnicas de instrucción creativas, las prácticas de enseñanza-aprendizaje limitadas de medios técnicos de vanguardia y la continuación del contexto de aprendizaje estático. En ese sentido, investigaciones recientes realizadas por Jesús Valverde Berrocoso (2020) muestran que la ausencia de métodos activos conduce a una disminución en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje efectivo, principalmente en aplicaciones escolares relacionadas con la institucionalidad y la conectividad. Las características contextuales de la escuela también son un factor importante en la creación del problema.

La escuela intenta desarrollar una metodología de enseñanza innovadora, sin embargo, continúan las limitaciones respecto al acceso permanente a Internet, la disponibilidad de cibertecnología, el tipo de formación docente orientada al uso pedagógico de metodologías activas. Investigaciones recientes de Linda Castañeda (2021) muestran que las brechas tecnológicas y pedagógicas tienen un impacto directo en la calidad de los procesos de aprendizaje y la capacidad de las instituciones para adaptarse a la situación educativa actual. Es por esto que los estudiantes carecen de habilidades en comunicación básica, capacidad para interpretar información en diferentes dominios del conocimiento y una sólida base en pensamiento crítico y reflexivo.

Esto impulsa la urgencia de enfoques educativos que reaccionen dinámicamente a las motivaciones concretas de los estudiantes, fomentando estrategias pedagógicas innovadoras. En este sentido, la gamificación surge como un sustituto didáctico relevante para afectar radicalmente la enseñanza y el funcionamiento de la pedagogía, y mejorar la comprensión lectora utilizando actividades lúdicas, interactivas y centradas en el estudiante. La evidencia reciente de Juan González González (2022) demostró cómo el uso de elementos de juego en el entorno educativo mejora la motivación, la motivación para participar y el compromiso de los estudiantes en asuntos académicos.

Asimismo, el estudio de Noemí Peña Trapero (2023) revela que las estrategias gamificadas mejoran el proceso de comprensión lectora a favor de un aprendizaje interactivo, autónomo y significativo. Esta investigación deriva en la necesidad de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, la sede de Óscar Mogollón Jaimes, ofreciendo actividades gamificadas para ser aplicadas con el fin de construir motivación entre ellos para la lectura y al mismo tiempo desarrollar sus habilidades comunicativas y capacidad cognitiva.

1.2.2 Pregunta de investigación

Las preguntas de investigación planteadas son:

¿Cómo influye la implementación de actividades gamificadas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes?

1.2.3. Preguntas específicas

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes antes de la implementación de la estrategia gamificada?

¿Qué criterios pedagógicos orientan el diseño de una propuesta gamificada para el fortalecimiento de la comprensión lectora?

¿Cómo se implementa la estrategia gamificada en el aula y qué dinámicas se desarrollan durante su ejecución?

¿Qué cambios se evidencian en la comprensión lectora y la motivación de los estudiantes después de la intervención?

1.2.3 Justificación

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial en el proceso educativo. Su desarrollo permite interpretar, analizar y construir significados a partir de diferentes textos.

Además, favorece el pensamiento crítico y la comunicación. Solé (1992) señala que leer implica un proceso activo en el que el estudiante relaciona conocimientos previos, formula inferencias y regula su comprensión. Sin embargo, estas habilidades no se desarrollan de manera espontánea. Requieren acompañamiento pedagógico constante y estrategias acordes con las necesidades del contexto escolar.

En Colombia, las dificultades lectoras continúan siendo una preocupación educativa. El Banco Mundial (2024) reportó que gran parte de los niños presenta pobreza de aprendizaje. Esto significa que no logran comprender textos simples al finalizar la educación primaria. Del mismo modo, los resultados de PISA 2022 evidenciaron bajos niveles de desempeño en lectura en estudiantes colombianos (OCDE, 2023). Esta situación también se reflejó en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Allí se identificaron dificultades en comprensión inferencial, poca motivación hacia la lectura y escasa participación en las actividades del área de Lengua Castellana.

Asimismo, se observaron prácticas pedagógicas centradas en la repetición y el uso limitado de recursos tecnológicos. Estas condiciones reducen el interés de los estudiantes y afectan el aprendizaje significativo. La UNESCO (2021) advierte que la falta de acceso a materiales innovadores y estrategias activas impacta directamente la calidad educativa. Por esta razón, surgió la necesidad de implementar una propuesta que respondiera a las características del grupo y fortaleciera los procesos de comprensión lectora desde una perspectiva dinámica y participativa.

En este sentido, la gamificación se asumió como una alternativa pedagógica pertinente. Este enfoque incorpora elementos del juego en contextos educativos para aumentar la motivación, la interacción y el compromiso estudiantil. Deterding et al. (2011) afirman que la gamificación resulta efectiva cuando se integra de manera coherente con los objetivos pedagógicos. A partir de ello, la investigación propuso el diseño e implementación de una

cartilla digital gamificada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado.

La investigación posee relevancia teórica porque fortalece el campo de estudio relacionado con la comprensión lectora y las metodologías activas mediadas por recursos digitales. El estudio retoma aportes de Isabel Solé (1992), quien plantea que la lectura implica un proceso estratégico de construcción de significado. Asimismo, se apoya en Vygotsky (1979), quien destaca el valor de la interacción social y la mediación pedagógica en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la investigación permite comprender cómo la gamificación puede integrarse al desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de básica primaria. Además, amplía la discusión académica sobre el uso de estrategias innovadoras en contextos escolares con limitaciones pedagógicas y tecnológicas.

En el plano metodológico, la investigación adquiere importancia porque propone una intervención pedagógica organizada mediante actividades gamificadas y recursos digitales contextualizados. La propuesta no se limitó al diseño de una cartilla digital. También contempló procesos de diagnóstico, aplicación, observación y evaluación de resultados. Esto permitió identificar cambios en la motivación, la participación y la comprensión lectora de los estudiantes. De igual forma, el estudio aporta una ruta metodológica que puede ser adaptada en otras instituciones con características similares. Tim Brown (2009) sostiene que las propuestas educativas innovadoras deben partir de las necesidades reales de los usuarios. Por ello, la estrategia se construyó desde las dificultades observadas en el grupo participante y no desde supuestos descontextualizados.

La investigación también presenta relevancia práctica y pedagógica. La implementación de la cartilla digital permitió transformar parcialmente las dinámicas tradicionales de enseñanza en el área de Lengua Castellana. Las actividades gamificadas promovieron mayor interés por la lectura y favorecieron la participación activa durante las

clases. Elementos como insignias, retos, niveles y recompensas simbólicas fortalecieron la motivación estudiantil. Según Deterding et al. (2011), la gamificación incrementa el compromiso de los estudiantes cuando se articula de forma coherente con los objetivos educativos. En consecuencia, la propuesta ofreció alternativas didácticas para mejorar las prácticas docentes y generar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas.

Desde el componente social, la investigación resulta pertinente porque responde a una problemática que afecta el desempeño académico y comunicativo de los estudiantes. Las dificultades en comprensión lectora limitan la capacidad de interpretar información, argumentar ideas y participar activamente en diferentes contextos escolares y sociales. En instituciones donde predominan metodologías repetitivas y pocos recursos innovadores, estas dificultades suelen profundizarse. Por esta razón, el estudio aporta una estrategia orientada al fortalecimiento de competencias esenciales para la formación integral de los niños. Además, la investigación se articula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (ONU, 2021).

1.2.4 Objetivos de la investigación

1.2.4.1 Objetivo general

Analizar la influencia de la implementación de actividades gamificadas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

1.2.4. Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, identificando sus fortalezas y dificultades.

Diseñar una propuesta didáctica gamificada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en lengua castellana.

Implementar la propuesta gamificada en el aula mediante actividades pedagógicas progresivas que fomenten la participación y el análisis textual.

Evaluar el impacto de la propuesta gamificada en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

1.3. Propósitos

El propósito de este proyecto es contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, mediante la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en la gamificación. La propuesta busca transformar prácticas tradicionales de enseñanza que han limitado la motivación y la participación estudiantil. De esta manera, se pretende favorecer procesos de aprendizaje más dinámicos, significativos y contextualizados dentro del área de Lengua Castellana.

En este sentido, la investigación procura generar ambientes de aprendizaje interactivos que estimulen el interés por la lectura y fortalezcan las habilidades comunicativas de los estudiantes. La implementación de actividades gamificadas permite que los niños participen activamente en el proceso formativo. Asimismo, promueve la exploración, la resolución de retos y la construcción de significados a partir de experiencias lúdicas y digitales. Según Deterding et al. (2011), la gamificación incrementa el compromiso de los estudiantes cuando integra objetivos pedagógicos claros y dinámicas motivadoras.

La propuesta también busca fortalecer competencias cognitivas, lingüísticas y socioemocionales desde una perspectiva participativa. La comprensión lectora no solo implica decodificar textos. También requiere interpretar, inferir, argumentar y relacionar ideas con experiencias previas. Solé (1992) sostiene que la lectura es un proceso interactivo en el que el

estudiante construye significado mediante estrategias de comprensión. Por esta razón, las actividades diseñadas en la cartilla digital se orientan al desarrollo progresivo de los niveles literal, inferencial y crítico.

La elección del área de Lengua Castellana responde a su importancia en los primeros años de escolaridad. Esta asignatura constituye una base esencial para el desarrollo del pensamiento, la comunicación y el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento. Además, favorece el fortalecimiento de competencias relacionadas con el uso adecuado del lenguaje oral y escrito en diferentes contextos escolares y cotidianos. En consecuencia, la propuesta se enfoca en mejorar los procesos lectores desde actividades cercanas a los intereses y características de los estudiantes.

De igual forma, el proyecto pretende aportar al campo de la innovación educativa mediante el uso de recursos digitales y metodologías activas. La experiencia desarrollada con los estudiantes permitió evidenciar que muchos niños enfrentaban las actividades de lectura con desinterés, inseguridad y baja motivación. Frente a esta realidad, la gamificación se asumió como una alternativa pedagógica para resignificar el aprendizaje y convertir la lectura en una experiencia atractiva y participativa. Así, la investigación no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer la relación de los estudiantes con la lectura y el aprendizaje escolar.

1.4. Plan de Actividades Didácticas Gamificadas

En concordancia con los objetivos de la investigación, se diseñó un plan de actividades didácticas gamificadas orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado. La propuesta integró herramientas digitales, recursos visuales y dinámicas lúdicas adaptadas a las características del grupo participante. Su diseño respondió a la necesidad de transformar prácticas tradicionales centradas en la repetición y la memorización, las cuales habían generado desinterés y baja participación en las actividades de lectura.

La estrategia se fundamentó en principios del aprendizaje significativo y la gamificación educativa. Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas y situaciones cercanas al estudiante. Por esta razón, las actividades fueron contextualizadas mediante retos, personajes, narrativas y misiones vinculadas con el mundo fantástico de “El Tesoro Perdido del Océano”. Esta narrativa permitió que los estudiantes asumieran el rol de exploradores submarinos encargados de superar desafíos lectores para rescatar a la Princesa Coral y encontrar el tesoro escondido.

Asimismo, la propuesta incorporó elementos propios de la gamificación con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso estudiantil. Según Deterding et al. (2011), la gamificación consiste en integrar mecánicas y dinámicas de juego en contextos no lúdicos para favorecer la participación y el aprendizaje. En consecuencia, el plan incluyó acumulación de puntos, insignias de reconocimiento, niveles progresivos, recompensas simbólicas y desafíos individuales y grupales. Cada mundo representó un nivel de avance dentro de la aventura. Los estudiantes obtenían puntos al resolver correctamente preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica. Además, recibían insignias digitales por participación, creatividad, cooperación y superación de retos.

El desarrollo de las actividades también se apoyó en herramientas digitales como Genially, Educaplay y Quizizz. Estas plataformas facilitaron la interacción con lecturas dinámicas, juegos de asociación, preguntas de selección múltiple, ruletas lectoras y misiones narrativas. El uso de recursos audiovisuales permitió captar la atención de los estudiantes y fortalecer la comprensión de los textos trabajados. De igual manera, las actividades fueron organizadas de forma progresiva. Cada nivel presentó nuevos retos y obstáculos que exigían mayor análisis textual y participación activa.

La estructura de la propuesta se organizó en cuatro mundos gamificados: “La orilla misteriosa”, “Entre corales y peces”, “El barco hundido” y “El laberinto de medusas”. Cada uno integró dos misiones o retos relacionados con los niveles de comprensión lectora. En cada mundo, los estudiantes debían resolver preguntas, interpretar pistas, ordenar secuencias, completar desafíos y tomar decisiones para avanzar hacia el siguiente nivel. Este sistema permitió fortalecer la motivación intrínseca, el trabajo colaborativo y la autonomía durante el proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta el plan de actividades diseñado para la implementación de la estrategia gamificada de comprensión lectora..

Tabla 1

Plan de actividades diseñado para la implementación de la estrategia de gamificación

Actividad	Objetivo de la Actividad	Recursos	Modalidad	Producto esperado
1. "Aventura de palabras" (Juego en Educaplay)	Ampliar el vocabulario de los estudiantes a partir de actividades lúdicas.	Computador, Internet, Educaplay	Virtual (sala de sistemas)	Lista de nuevas palabras aprendidas con ejemplos.
2. "Caza de errores" (Quiz interactivo en Wordwall)	Mejorar el uso correcto de la gramática a través de ejercicios de corrección.	Computador, Internet, Wordwall	Virtual	Registro de aciertos y errores corregidos.
3. "Cuenta la historia" (Taller con guías impresas)	Fortalecer la expresión oral y escrita mediante la creación de cuentos.	Guías impresas, lápices de colores	Presencial (aula)	Creación de un cuento corto.

4. "Misiones de lectura" (Lectura gamificada con retos)	Desarrollar la comprensión lectora e inferencial resolviendo retos.	Lecturas impresas, Rúbrica de desafíos	Presencial (aula)	Solución de retos y fichas de lectura.
5. "Desafío Kahoot"	Evaluar conocimientos adquiridos de manera divertida a través de un juego de preguntas y respuestas.	Computador, Internet, Kahoot	Virtual	Puntuación final y ranking de estudiantes.

Nota. Se presentan las actividades gamificadas implementadas en el proyecto.

1.5. Impacto educativo y social:

La Tabla 2 organiza los objetivos específicos de la investigación junto con los contextos de impacto, los indicadores de cumplimiento y los medios de verificación. Su propósito es mostrar la relación entre las metas del estudio y las acciones desarrolladas durante la implementación de la estrategia gamificada. Además, permite evidenciar cómo se realizó el seguimiento del proceso pedagógico y de los avances obtenidos en comprensión lectora.

Asimismo, la tabla presenta los instrumentos utilizados para validar los resultados de la propuesta. Entre ellos se encuentran el pre-test, post-test, rúbricas, encuestas, registros de observación y evidencias digitales. Estos elementos permitieron identificar cambios en la motivación, la participación y el desempeño lector de los estudiantes. De esta manera, la tabla resume el impacto educativo y social alcanzado mediante la aplicación de las actividades gamificadas en el aula.

Tabla 2*Objetivos específicos, contexto de impacto, indicadores y medios de verificación*

Objetivos específicos	Contexto de impacto	Indicadores de cumplimiento de impacto	Medios de verificación
Desarrollar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresa (Oscar Mogollón).	Revisar el nivel de comprensión lectora inicial.	Verificar los resultados del diagnóstico inicial.	Realizar diferentes pruebas de diagnóstico, encuestas a estudiantes y docentes.
Ejecutar actividades gamificadas para mejorar la comprensión y expresión lectora.	Diseñar actividades que se implementen la gamificación.	Actividades diseñadas y revisadas por expertos en el campo de la educación	Realizar la documentación de las actividades y verificar la aprobación del diseño.
Anexar actividades relacionadas con la gamificación para el aprendizaje de las competencias en lengua castellana.	Implementación de gamificación en el aula de clase.	Implementar un número de actividades aplicadas, y tener presente la participación de los estudiantes	Llevar un registro de actividades en el aula, y así mismo la lista de asistencia de los estudiantes.
Examinar el impacto de las actividades gamificadas en cuanto a la motivación y rendimiento lingüístico de los alumnos.	Estimular el rendimiento de los estudiantes en el área de lengua castellana.	Obtener los resultados de evaluaciones de desempeño antes durante y después de implementar la gamificación en las clases.	Desarrollar pruebas de rendimiento, observación y encuestas.

Nota. Objetivos específicos, contexto de impacto, indicadores y medios de verificación

2. Marco de referencia

El marco de referencia es el conjunto de bloques de construcción teóricos, conceptuales, contextuales y normativos que sustentan científicamente la investigación y permiten comprender el fenómeno analizado desde diferentes tipos de ángulos analíticos. En la formulación de Roberto Hernández Sampieri, el marco de referencia proporciona la integración de teorías, antecedentes y otras variables conceptuales que ayudan a delimitar el problema, interpretar los resultados y desarrollar la consistencia del procedimiento investigativo (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Así, esta parte permite la fundamentación de premisas epistemológicas y metodológicas desde el establecimiento del estudio relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora a través de actividades gamificadas en estudiantes de segundo grado.

Así, hay varios elementos estructurales fundamentales que incluye el marco referencial: un antecedente investigativo para ubicar la literatura existente en el campo y identificar investigaciones asociadas con el tema de investigación; un marco contextual que proporciona una visión de la realidad institucional y educativa en la que se realizó el estudio; un marco teórico para apoyar las principales categorías de la investigación a través de autores y teorías especializadas; un marco conceptual; y un marco legal sobre el cual se establecen los marcos normativos y de política educativa que sustentan el estudio y la significancia de la investigación en el contexto educativo colombiano.

2.1. Marco contextual

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca, departamento de Arauca. La institución fue creada mediante el Decreto 020 del 13 de enero de 2005 y se encuentra identificada con el NIT 834000166-1. Su labor educativa se orienta a la formación integral de los estudiantes mediante principios académicos, sociales y valores de tradición teresiana.

La institución atiende población estudiantil proveniente de distintos sectores del municipio. Muchos estudiantes pertenecen a familias de estratos socioeconómicos bajos y medios. En varios casos, las familias presentan limitaciones económicas que afectan el acceso permanente a recursos tecnológicos y materiales educativos complementarios. Estas condiciones influyen directamente en los procesos de aprendizaje y en las oportunidades de acompañamiento escolar desde el hogar.

En el componente tecnológico, la institución cuenta con algunos recursos digitales para el desarrollo de actividades académicas. Sin embargo, el acceso a equipos y conectividad es limitado en determinados espacios escolares. Esta situación dificulta la implementación continua de estrategias mediadas por TIC dentro de las aulas. A pesar de ello, la institución ha mostrado interés por fortalecer prácticas pedagógicas innovadoras que favorezcan el aprendizaje activo y el uso educativo de herramientas digitales.

La investigación se focalizó en un grupo de 26 estudiantes de segundo grado de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años. Durante las observaciones iniciales se identificaron dificultades en comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico. También se evidenció baja motivación hacia las actividades de lectura y escritura. Algunos estudiantes presentaban inseguridad para participar oralmente y dificultades para expresar ideas de manera organizada.

En cuanto a la infraestructura educativa, la sede cuenta con aulas de clase, espacios administrativos y algunas áreas destinadas al desarrollo de actividades pedagógicas y recreativas. No obstante, persisten limitaciones relacionadas con materiales didácticos innovadores y recursos tecnológicos suficientes para todos los estudiantes. Estas condiciones

hicieron pertinente el diseño de una propuesta gamificada que integrara recursos digitales, dinámicas lúdicas y actividades participativas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto escolar.

2.2. Revisión de estado del arte

La gamificación en educación ha adquirido relevancia durante las últimas décadas debido a su capacidad para fortalecer la motivación y favorecer experiencias de aprendizaje más dinámicas. Su incorporación en procesos de lectura y enseñanza del lenguaje ha permitido transformar prácticas tradicionales centradas en la repetición. Diversos estudios evidencian que las actividades lúdicas mediadas por tecnologías digitales favorecen la participación estudiantil y mejoran el interés hacia la lectura.

2.2.1. Gamificación en la comprensión lectora en educación primaria

Las investigaciones desarrolladas por Bohórquez (2021) y Campo (2018) aportan evidencias relevantes sobre el uso de la gamificación para fortalecer la comprensión lectora en educación primaria. En el caso de Bohórquez (2021), el estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental con estudiantes de básica primaria. La intervención incorporó retos narrativos, dinámicas de juego y actividades digitales orientadas al fortalecimiento de la comprensión literal e inferencial. Los resultados evidenciaron mejoras en la interpretación de textos, la participación en clase y el rendimiento académico en el área de Lengua Castellana. Por su parte, Campo (2018) desarrolló una investigación aplicada con estudiantes de primaria, utilizando actividades lúdicas y recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje. Los hallazgos mostraron un incremento en el interés por la lectura y una mayor disposición hacia las actividades de comprensión textual.

Asimismo, ambas investigaciones coincidieron en señalar que la incorporación de elementos propios de la gamificación, tales como desafíos, recompensas, niveles y metas

progresivas, favorece la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso lector. Los participantes mostraron mayor interacción con los textos y una actitud más positiva frente a las actividades académicas. Estos resultados respaldan los planteamientos de Deterding et al. (2011), quienes sostienen que las dinámicas de juego pueden incrementar la participación cuando se articulan adecuadamente con los objetivos educativos.

No obstante, los estudios revisados también presentan algunas limitaciones. La mayoría centró su análisis en los resultados académicos obtenidos después de la intervención. Sin embargo, dedicaron poca atención a variables relacionadas con el contexto institucional, las condiciones tecnológicas disponibles y las características particulares de los estudiantes. Del mismo modo, varios de estos trabajos fueron desarrollados en contextos urbanos con mayor acceso a recursos digitales, situación diferente a la realidad de muchas instituciones educativas públicas del país.

Por esta razón, la presente investigación busca ampliar el conocimiento existente mediante una propuesta contextualizada en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca. La investigación se diferencia de los antecedentes revisados porque integra el análisis de las condiciones reales del contexto escolar, las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional y la implementación de una cartilla digital gamificada diseñada específicamente para estudiantes de segundo grado. De esta manera, se pretende generar evidencia sobre el potencial de la gamificación en escenarios educativos con características sociales, pedagógicas y tecnológicas particulares.

2.2.2. Gamificación en lenguas extranjeras y lengua castellana

Panqueva y Silva (2018) desarrollaron una investigación orientada a analizar la influencia de estrategias gamificadas en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica. El estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo con aplicación de actividades basadas en juegos de palabras, desafíos grupales y dinámicas

colaborativas. La población estuvo conformada por estudiantes en procesos de aprendizaje del idioma inglés. Los resultados evidenciaron incrementos en la participación, la interacción entre pares y la producción oral y escrita. Los autores concluyeron que la incorporación de mecánicas de juego favorece el compromiso estudiantil y genera ambientes de aprendizaje más dinámicos. Este antecedente aporta a la presente investigación porque demuestra que la gamificación puede fortalecer procesos comunicativos y promover una participación más activa dentro del aula.

Por su parte, Jiménez Palmero (2019) estudió la efectividad de la gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera. La investigación empleó una metodología aplicada con actividades mediadas por plataformas digitales, retos progresivos y sistemas de recompensas. La población estuvo integrada por estudiantes que aprendían español como segunda lengua. Los hallazgos mostraron mejoras en la motivación, la interacción comunicativa y el interés por las actividades académicas. Asimismo, se evidenció que los estudiantes asumieron un papel más activo en su proceso de aprendizaje cuando las actividades incorporaban narrativas, desafíos y reconocimiento de logros. El autor concluyó que la gamificación constituye una herramienta eficaz para fortalecer procesos lingüísticos y comunicativos en contextos educativos diversos.

Las investigaciones revisadas coinciden en señalar que la ludificación favorece la participación, incrementa la motivación y fortalece el aprendizaje de las lenguas. Además, destacan la importancia de integrar metodologías activas que permitan a los estudiantes construir conocimientos mediante experiencias significativas. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se desarrolló en contextos de educación secundaria o en procesos relacionados con lenguas extranjeras. Por tanto, existe una menor producción investigativa centrada en estudiantes de educación primaria y, específicamente, en el fortalecimiento de la comprensión lectora dentro del área de Lengua Castellana.

En consecuencia, se identifica la necesidad de ampliar la investigación sobre el uso de estrategias gamificadas en los primeros años de escolaridad. La presente investigación busca contribuir a este campo mediante una propuesta diseñada para estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Su aporte radica en analizar cómo una cartilla digital gamificada puede fortalecer la comprensión lectora en un contexto escolar específico, caracterizado por necesidades pedagógicas y limitaciones tecnológicas propias del entorno educativo local.

2.2.4. Herramientas digitales y gamificación

Vázquez (2021) desarrolló una investigación orientada a analizar el impacto de herramientas digitales gamificadas en los procesos de aprendizaje escolar. El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo y contó con la participación de estudiantes de educación básica y media. Para la intervención se utilizaron plataformas como Educaplay, Kahoot y Quizizz, las cuales permitieron diseñar actividades interactivas, cuestionarios dinámicos y retos progresivos. Los resultados evidenciaron un incremento en la participación, una mayor motivación hacia las actividades académicas y mejoras en la retroalimentación de los aprendizajes. El autor concluyó que estas herramientas favorecen ambientes más activos y centrados en el estudiante. Este antecedente aporta a la presente investigación porque demuestra el potencial de los recursos digitales para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estrategias lúdicas.

Por su parte, Pérez-López (2022) analizó la utilización de plataformas digitales gamificadas en contextos educativos de educación básica. La investigación empleó una metodología mixta que combinó observación, cuestionarios y análisis de desempeño académico. La población estuvo conformada por estudiantes y docentes que participaron en actividades mediadas por Wordwall, Kahoot y Quizizz. Los resultados mostraron que las herramientas digitales facilitaron la interacción, promovieron la participación activa y

permitieron adaptar las actividades a los diferentes ritmos de aprendizaje. Asimismo, se observó una mayor implicación de los estudiantes durante las tareas desarrolladas mediante dinámicas de juego.

Sin embargo, ambas investigaciones identificaron limitaciones relacionadas con la infraestructura tecnológica disponible en las instituciones educativas. Los autores señalaron dificultades asociadas a la conectividad, el acceso a dispositivos y la formación docente para el uso pedagógico de herramientas digitales. Estas barreras afectaron la continuidad de algunas actividades y limitaron el aprovechamiento pleno de los recursos tecnológicos. Los hallazgos evidencian que la efectividad de la gamificación depende no solo de la herramienta utilizada, sino también de las condiciones institucionales que respaldan su implementación.

Estos antecedentes guardan relación con la presente investigación porque permiten comprender las posibilidades y desafíos de la gamificación en escenarios educativos reales. No obstante, la propuesta desarrollada en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, presenta una particularidad importante. La estrategia fue diseñada considerando las condiciones tecnológicas y pedagógicas del contexto escolar. Por ello, la cartilla digital gamificada incorporó herramientas accesibles, actividades adaptadas a estudiantes de segundo grado y recursos que podían implementarse dentro de las posibilidades reales de la institución. Esta contextualización constituye uno de los principales aportes del estudio al campo de la innovación educativa y la comprensión lectora.

2.2.5. Experiencias internacionales comparativas

Arnáiz (2019) y Malvasi y Recio (2022) desarrollaron investigaciones en contextos europeos relacionadas con gamificación y enseñanza de lenguas. Los autores concluyeron que las estrategias gamificadas fortalecen la autonomía, la motivación y el aprendizaje activo. Asimismo, evidenciaron que la narrativa, los niveles y las recompensas favorecen la permanencia de los estudiantes en las actividades académicas.

Arnáiz (2019) desarrolló una investigación en el contexto europeo con el propósito de analizar la influencia de la gamificación en el aprendizaje de lenguas y en la motivación estudiantil. El estudio se realizó mediante un enfoque mixto y contó con la participación de estudiantes de educación básica y secundaria. La intervención incorporó elementos como narrativas, sistemas de puntos, niveles de progresión y recompensas simbólicas. Los resultados evidenciaron un incremento en la participación, una mayor autonomía en el aprendizaje y un compromiso más sostenido con las actividades académicas. El autor concluyó que la gamificación favorece el aprendizaje activo cuando se integra dentro de una planificación pedagógica estructurada y coherente con los objetivos formativos.

Por su parte, Malvasi y Recio (2022) analizaron el uso de estrategias gamificadas en procesos de enseñanza de lenguas en instituciones educativas europeas. La investigación empleó una metodología aplicada con estudiantes de distintos niveles educativos. Las actividades incluyeron desafíos progresivos, sistemas de logros, trabajo colaborativo y dinámicas de resolución de problemas. Los hallazgos mostraron mejoras en la motivación, la permanencia en las tareas y la interacción entre estudiantes. Además, los participantes manifestaron una percepción más positiva frente al aprendizaje cuando las actividades incorporaban componentes lúdicos y objetivos claramente definidos.

De igual manera, la UNESCO (2021) ha reconocido el potencial de la gamificación como una estrategia innovadora para promover experiencias de aprendizaje más inclusivas y participativas. Sus informes destacan que las metodologías activas apoyadas en recursos digitales pueden contribuir a disminuir brechas educativas y favorecer la permanencia escolar. Sin embargo, el organismo también advierte que la efectividad de estas propuestas depende de factores como la formación docente, la disponibilidad de recursos y la adecuada contextualización de las estrategias dentro de cada entorno educativo.

Los antecedentes internacionales revisados coinciden en señalar que la gamificación fortalece la motivación, la autonomía y la participación estudiantil. No obstante, la mayoría de estas investigaciones se desarrolló en contextos con mayores niveles de infraestructura tecnológica y condiciones educativas diferentes a las presentes en muchas instituciones colombianas. En consecuencia, persiste la necesidad de generar evidencia desde escenarios locales y contextos de educación básica primaria. Esta situación refuerza la pertinencia de la presente investigación, la cual busca aportar conocimiento sobre la implementación de estrategias gamificadas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca.

2.2.6 Síntesis analítica

La revisión del estado del arte permitió identificar que la gamificación favorece la motivación, la participación y el fortalecimiento de la comprensión lectora en distintos contextos educativos. Los estudios revisados coinciden en que las dinámicas de juego, las narrativas y las herramientas digitales generan ambientes de aprendizaje más significativos y participativos.

Sin embargo, también se evidenció que muchas investigaciones se desarrollan en contextos con mayores recursos tecnológicos o en niveles educativos diferentes a la básica primaria. Además, varios estudios priorizan resultados cuantitativos y dejan en segundo plano las condiciones contextuales y pedagógicas de las instituciones educativas. Por esta razón, la presente investigación busca aportar una propuesta contextualizada que responda a las necesidades reales de estudiantes de segundo grado en una institución pública del municipio de Arauca.

2.3. Marco teórico

El marco teórico constituye el conjunto de fundamentos conceptuales y pedagógicos que orientan el desarrollo de la investigación. En este apartado se presentan las principales teorías y autores relacionados con la comprensión lectora, el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural, la semiótica y la gamificación educativa. Estas perspectivas permiten comprender el problema estudiado y sustentan la propuesta pedagógica implementada en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

Asimismo, el marco teórico permite establecer la relación entre los planteamientos conceptuales y las actividades desarrolladas durante la investigación. Las teorías abordadas explican cómo los estudiantes construyen significados, fortalecen habilidades comunicativas y participan activamente en experiencias de aprendizaje mediadas por estrategias gamificadas y recursos digitales.

2.3.1. Comprensión lectora desde el enfoque cognitivo

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo. No se limita a reconocer palabras ni repetir información. Implica interpretar, relacionar ideas y construir significados a partir del texto. Solé (1992) sostiene que leer comprensivamente exige una interacción constante entre el lector, sus conocimientos previos y el contenido textual. Desde esta perspectiva, el estudiante participa activamente en la construcción del significado.

De igual manera, Cassany (2006) plantea que la comprensión requiere habilidades como inferir, comparar, sintetizar y evaluar información. Estas capacidades comienzan a fortalecerse en los primeros años escolares y dependen de experiencias pedagógicas significativas. Coll (1990) coincide con esta postura al señalar que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra relacionar los nuevos conocimientos con experiencias previas y contextos cercanos.

Asimismo, Piaget (1975) explica que los niños entre 7 y 8 años se encuentran en la etapa de operaciones concretas. En esta fase pueden realizar relaciones lógicas simples cuando las actividades se vinculan con situaciones reales y comprensibles. Por esta razón, la presente investigación incorpora actividades visuales, retos narrativos y dinámicas interactivas adaptadas a las características cognitivas de los estudiantes de segundo grado.

Estas teorías respaldan la propuesta porque permiten comprender que la lectura debe trabajarse desde experiencias activas y significativas. La cartilla digital gamificada busca precisamente fortalecer procesos de interpretación y análisis mediante actividades cercanas a los intereses de los niños. Además, las dinámicas de juego favorecen la atención, la motivación y la construcción progresiva de habilidades lectoras.

2.3.2. Comprensión lectora desde el enfoque sociocultural

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la interacción con otras personas y con el contexto. Vygotsky (1978) afirma que el lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento. En consecuencia, la comprensión lectora no se desarrolla de manera aislada. Requiere mediación pedagógica, diálogo y acompañamiento constante.

Uno de los principales aportes de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo. Este concepto explica que los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de aprendizaje cuando reciben apoyo adecuado del docente o de sus compañeros. En este sentido, las actividades colaborativas, la lectura compartida y la resolución grupal de retos favorecen el desarrollo de competencias lectoras.

Bruner (1997) complementa esta visión al destacar la importancia del aprendizaje guiado y del andamiaje pedagógico. El autor sostiene que el docente debe orientar progresivamente al estudiante hasta que logre autonomía en sus procesos de aprendizaje. Esta

idea se relaciona directamente con la propuesta gamificada, ya que cada mundo y misión fue diseñado con niveles de complejidad gradual y acompañamiento constante.

Estas teorías respaldan la investigación porque justifican el uso de dinámicas colaborativas y actividades participativas dentro del aula. La estrategia gamificada promueve interacción, diálogo y construcción colectiva del significado. Además, fortalece la participación activa de los estudiantes y transforma la relación tradicional entre docente, lectura y aprendizaje.

2.3.3. Comprensión lectora desde el enfoque semiótico

La presente investigación también se apoya en el enfoque semiótico de la lectura. Desde esta perspectiva, leer implica interpretar signos y construir sentidos a partir del lenguaje. Eco (1981) explica que todo texto contiene múltiples significados que deben ser interpretados por el lector según el contexto y la intención comunicativa. Por tanto, la comprensión lectora supera la simple decodificación de palabras.

Van Dijk (1990) coincide con esta postura al afirmar que comprender un texto implica identificar relaciones entre ideas, reconocer intenciones y establecer conexiones con conocimientos previos. El autor destaca tres dimensiones fundamentales: sintáctica, semántica y pragmática. Estas dimensiones permiten comprender cómo se organiza el texto, qué significan sus contenidos y cuál es su propósito comunicativo.

La dimensión sintáctica se relaciona con la estructura del texto y el reconocimiento de conectores, signos y oraciones. La dimensión semántica aborda el significado de palabras e ideas. En efecto, la dimensión pragmática se enfoca en la intención del autor y en el uso del lenguaje dentro de un contexto específico. Estas dimensiones se integran durante el proceso lector y favorecen una comprensión más profunda.

La propuesta pedagógica se relaciona con este enfoque porque las actividades gamificadas fueron diseñadas para fortalecer dichas dimensiones de manera progresiva. Los

estudiantes debían interpretar pistas, relacionar imágenes, comprender mensajes y resolver retos narrativos. De esta manera, la lectura se convirtió en una experiencia activa de interpretación y construcción de significado.

2.3.4. Gamificación como estrategia pedagógica

La gamificación ha adquirido relevancia en el campo educativo debido a su capacidad para incrementar la motivación y favorecer el aprendizaje activo. Deterding et al. (2011) la definen como la incorporación de elementos del juego en contextos no lúdicos. Entre estos elementos se encuentran puntos, niveles, recompensas, insignias y misiones. Su propósito es aumentar el compromiso y la participación de los estudiantes.

Zichermann y Cunningham (2011) sostienen que las dinámicas de juego permiten transformar actividades tradicionales en experiencias más atractivas y motivadoras. Los autores destacan que las recompensas, los desafíos y la retroalimentación inmediata favorecen la permanencia del estudiante dentro del proceso de aprendizaje. Esta postura coincide con Ryan y Deci (2020), quienes afirman que la motivación intrínseca aumenta cuando las actividades generan interés, autonomía y sensación de logro.

Asimismo, Pérez-López (2022) señala que la gamificación aplicada a la enseñanza del lenguaje mejora significativamente la comprensión lectora y la participación estudiantil. Del mismo modo, Latorre Méndez y Marín Juanías (2023) demostraron que las estrategias gamificadas fortalecen el rendimiento lingüístico y favorecen el trabajo colaborativo. Ambos estudios coinciden en que la lectura se vuelve más significativa cuando incorpora dinámicas interactivas y experiencias cercanas a los estudiantes.

Estas teorías respaldan directamente la propuesta desarrollada en esta investigación. La cartilla digital “El Tesoro Perdido del Océano” incorporó narrativa, retos, insignias, niveles y recompensas simbólicas. Cada mundo fue diseñado para fortalecer la comprensión lectora mediante actividades dinámicas y progresivas. Así, la gamificación no se asumió solo como

una estrategia motivacional, sino como una mediación pedagógica orientada al aprendizaje significativo y al fortalecimiento de las competencias comunicativas.

La comprensión lectora constituye el eje central de la investigación. Desde la perspectiva de Solé (1992), comprender un texto implica construir significados mediante procesos de interpretación, inferencia y reflexión. Esta concepción supera la simple decodificación y sitúa al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Ahora bien, para que dicha construcción ocurra, es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen con los conocimientos previos del estudiante. En este punto adquiere relevancia la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando los contenidos poseen sentido para quien aprende. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora mejora cuando las actividades parten de experiencias cercanas y relevantes para los estudiantes.

A su vez, la construcción de significados no ocurre de manera aislada. Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y la mediación pedagógica. En consecuencia, la comprensión lectora no depende únicamente de procesos individuales, sino también de las relaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y recursos educativos. Esta visión permite comprender la importancia de generar ambientes participativos donde la lectura se convierta en una experiencia compartida.

Sin embargo, la participación activa requiere condiciones que favorezcan el interés y la permanencia de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. En este escenario, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2020) explica que la motivación aumenta cuando las personas perciben autonomía, competencia y vinculación social. Por tanto, las estrategias pedagógicas deben crear experiencias que despierten el interés genuino del estudiante y promuevan su involucramiento en las tareas escolares.

Precisamente, la gamificación surge como una respuesta pedagógica a esta necesidad de fortalecer la motivación y la participación. Deterding et al. (2011) señalan que la incorporación de elementos propios de los juegos, como desafíos, niveles, recompensas y narrativas, favorece el compromiso de los participantes con las actividades propuestas. De esta manera, la gamificación se convierte en una estrategia capaz de articular aprendizaje significativo, interacción social y motivación dentro del proceso lector.

Finalmente, las tecnologías digitales potencian las posibilidades de la gamificación educativa. Según Area y Adell (2021), los recursos digitales permiten diseñar experiencias más interactivas, flexibles y adaptadas a las características de los estudiantes. Por ello, la integración de herramientas digitales dentro de una estrategia gamificada favorece ambientes de aprendizaje dinámicos que pueden contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora desde edades tempranas.

2.4. Marco conceptual

El marco conceptual presenta los principales conceptos que orientan el desarrollo de la investigación y permiten comprender la relación entre comprensión lectora, gamificación y aprendizaje mediado por herramientas digitales. En este apartado se abordan categorías fundamentales como comprensión lectora, niveles de lectura, gamificación, motivación, estrategias lúdicas y recursos tecnológicos aplicados a la educación. Estos conceptos sirven de base para interpretar la problemática identificada y fundamentar la propuesta pedagógica implementada en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

2.4.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad fundamental dentro de los procesos educativos. Permite interpretar, analizar y construir significados a partir de textos escritos. No

consiste únicamente en reconocer palabras o decodificar información. Implica relacionar ideas, formular inferencias y comprender el propósito comunicativo del texto. Solé (1992) define la comprensión lectora como un proceso activo en el que el lector construye significado a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y las estrategias cognitivas utilizadas durante la lectura.

Desde esta perspectiva, leer implica participar activamente en la interpretación del contenido y no solo repetir información literal. De igual manera, Van Dijk (2016) sostiene que comprender un texto requiere construir modelos mentales que permitan organizar la información explícita e implícita presente en la lectura. El autor explica que el lector debe integrar elementos lingüísticos, culturales y contextuales para lograr una comprensión profunda del mensaje.

La comprensión lectora posee características cognitivas, lingüísticas y socioculturales. En primer lugar, requiere procesos mentales relacionados con atención, memoria, análisis y razonamiento. El lector debe identificar información relevante, establecer relaciones entre ideas y construir interpretaciones coherentes. Asimismo, la comprensión involucra habilidades lingüísticas relacionadas con vocabulario, estructuras gramaticales y uso adecuado del lenguaje.

Cassany (2021) afirma que leer comprensivamente implica interpretar información, reflexionar críticamente y participar de manera activa dentro de la sociedad contemporánea. Otra característica importante corresponde a su dimensión sociocultural. La lectura se construye desde las experiencias, el contexto y las interacciones sociales del estudiante. Por esta razón, los procesos de comprensión no son iguales para todos los lectores. Cada estudiante interpreta el texto según sus conocimientos previos y sus experiencias de vida.

Desde el enfoque cognitivo, la comprensión lectora se relaciona con la construcción de significado y el aprendizaje significativo. Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje ocurre

cuando la nueva información se conecta con conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva del estudiante. En consecuencia, la lectura favorece aprendizajes duraderos cuando el contenido se relaciona con experiencias cercanas y comprensibles. Por otra parte, el enfoque sociocultural destaca el papel de la interacción y la mediación pedagógica. Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje se fortalece mediante el diálogo, el acompañamiento docente y la interacción con otros estudiantes.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora mejora cuando se desarrollan actividades colaborativas, discusiones guiadas y experiencias compartidas de lectura. Asimismo, el enfoque semiótico considera la lectura como un proceso de interpretación de signos y significados. Eco (1981) plantea que los textos contienen múltiples sentidos que el lector debe interpretar según el contexto. Esta visión permite comprender la lectura como un proceso dinámico de construcción de significado y no como una actividad mecánica.

Estos enfoques coinciden en un aspecto fundamental. Todos consideran que la comprensión lectora exige participación activa del estudiante. Además, respaldan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas, como la gamificación, para fortalecer el aprendizaje lector. La comprensión lectora se desarrolla mediante distintos niveles de complejidad. El primero corresponde al nivel literal. En esta etapa, el estudiante identifica información explícita dentro del texto, como personajes, hechos, lugares y secuencias narrativas. Parodi (2020) afirma que este nivel constituye la base inicial del proceso lector.

El segundo nivel corresponde a la comprensión inferencial. Aquí el lector establece relaciones, interpreta información implícita y formula conclusiones a partir de pistas presentes en el texto. Ferreiro (2019) sostiene que este nivel permite ir más allá de los datos superficiales y favorece la construcción de significado. En efecto, se encuentra el nivel crítico o evaluativo. En este nivel, el estudiante analiza el contenido, emite opiniones y valora la intención

comunicativa del autor. Coll (2021) explica que la comprensión crítica exige reflexión, análisis y capacidad para relacionar el texto con distintos contextos sociales y culturales.

La comprensión lectora es esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Un estudiante que comprende lo que lee puede interpretar problemas matemáticos, analizar fenómenos científicos y comprender hechos sociales con mayor facilidad. Por esta razón, las dificultades lectoras afectan el rendimiento académico general.

Además, la lectura fortalece habilidades comunicativas, pensamiento crítico y autonomía intelectual. También favorece la argumentación y la resolución de problemas. En consecuencia, desarrollar la comprensión lectora desde los primeros años escolares resulta fundamental para garantizar procesos educativos más sólidos y significativos. Por esta razón, la presente investigación busca fortalecer la comprensión lectora mediante actividades gamificadas y recursos digitales. La propuesta pretende transformar las prácticas tradicionales de enseñanza y generar experiencias de aprendizaje más motivadoras, participativas y contextualizadas para los estudiantes de segundo grado.

2.4.2. Herramientas digitales y estrategias lúdicas

A través del desarrollo de una multitud de productos digitales y estrategias lúdicas para transformar las condiciones de enseñanza convencionales en espacios más interactivos, dinámicos y participativos— los medios digitales se han convertido en herramientas pedagógicas fundamentales en los procesos de innovación educativa. En el estado actual de la educación, las herramientas digitales significan las plataformas, aplicaciones y activos tecnológicos implementados para facilitar la construcción del conocimiento, promover la interacción y hacer que la información esté disponible de manera flexible y significativa.

Cabe destacar que las tecnologías digitales también deben servir como mediadores pedagógicos que promuevan el cambio de prácticas de aprendizaje, enseñanza y comunicación en el aula, no solo como instrumentos tecnológicos (Castañeda y Selwyn, 2018). Por lo tanto,

su establecimiento necesita una planificación didáctica alineada con los objetivos de aprendizaje y las necesidades reales de los estudiantes. Es en este contexto que la relevancia de herramientas digitales como Educaplay, Kahoot, Quizlet, Wordwall y Genially está aumentando en el entorno de aprendizaje de la educación básica, ya que tienen la capacidad de fomentar actividades interactivas y centradas en el alumno.

Los hallazgos recientes de Julio Cabero Almenara demuestran el aumento del compromiso, la motivación y el sentido de control que las plataformas digitales pueden proporcionar, cuando se combinan nuevos métodos y actividades específicas (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020). De manera similar, permiten el desarrollo de múltiples métodos de presentación de datos, la integración de contenido visual en la instrucción y la retroalimentación inmediata, todo lo cual mejora los procesos de comprensión lectora y la formación del conocimiento.

Simultáneamente, las estrategias lúdicas están alineadas con metodologías pedagógicas que enfatizan el juego, la recreación y la participación activa en los procesos educativos en busca de resultados de aprendizaje significativos y el progreso holístico del alumno en la escuela. Karl Kapp discute las estrategias lúdicas caracterizándolas como el uso intencional de mecánicas, dinámicas y elementos del juego para promover una experiencia educativa (Kapp, 2012), motivando, involucrando y afectando positivamente el aprendizaje.

En estas estrategias, el aprendizaje se estructura en torno a entornos menos rígidos y más estimulantes; es decir, el estudiante juega un papel activo en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, trabajo en grupo y construcción del conocimiento. La comprensión lectora es diferente en que las estrategias lúdicas se vuelven especialmente importantes porque el acto de leer en sí mismo comienza a adquirir un significado más profundo. En su reciente investigación, Juan González González concluyó que cuando las dinámicas de juego se incorporan en actividades de lectura para activar la motivación intrínseca, los estudiantes

participan más fácilmente y tienen una mayor capacidad inferencial (González González y Mora Carreño, 2022).

De manera similar, las actividades gamificadas apoyan procesos de aprendizaje flexibles y adaptativos que respetan los ritmos de aprendizaje y los estilos preferidos de los estudiantes individuales, lo cual es una consideración especialmente importante en los primeros años de educación. De igual manera, la interacción entre herramientas digitales y estrategias lúdicas ha permitido el surgimiento de metodologías activas como la gamificación, que lleva conceptos de juego a contextos educativos con material digital. Según lo definido por Sebastian Deterding, la gamificación implica la aplicación de elementos y principios de diseño de juegos en entornos no lúdicos para motivar y comprometer a los participantes (Deterding et al., 2011).

Por lo tanto, estos espacios digitales con dinámicas lúdicas permiten el proceso de desarrollo de un aprendizaje cada vez más atractivo, interactivo y centrado en el estudiante, uno que no solo apoya el aprendizaje cognitivo sino que también fomenta el crecimiento socioemocional y comunicativo.

Por ende, las herramientas digitales y las estrategias lúdicas presentan nuevas herramientas pedagógicas, que tienen un gran papel en el refuerzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contextos educativos, su uso enfatiza la motivación, la participación, la creatividad y el aprendizaje, particularmente en las áreas de comprensión lectora. Su incorporación en estas propuestas pedagógicas contextualizadas representa, por lo tanto, una alternativa adecuada para responder a las demandas educativas modernas al fomentar contextos de aprendizaje más inclusivos, dinámicos y significativos.

2.4.3. La gamificación, como estrategia de aprendizaje dinámico,

La gamificación es una estrategia pedagógica que incorpora elementos y dinámicas propias del juego en contextos educativos. Su propósito es fortalecer el aprendizaje, aumentar la motivación y promover la participación activa de los estudiantes. Este enfoque transforma

las actividades tradicionales en experiencias más interactivas y significativas. Kapp (2012) define la gamificación como el uso de mecánicas, dinámicas y principios de los juegos para favorecer el compromiso y la resolución de problemas en escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información y participa activamente en la construcción de su aprendizaje. Uno de los principales referentes teóricos de la gamificación es Karl Kapp. El autor sostiene que las dinámicas lúdicas favorecen la motivación y el aprendizaje experiencial. Además, considera que el juego permite desarrollar habilidades cognitivas y sociales mediante desafíos, recompensas y experiencias participativas. Por otra parte, Deterding et al. (2011) explican que la gamificación consiste en aplicar elementos de juego en actividades que originalmente no son lúdicas.

Los autores destacan que esta estrategia incrementa el compromiso y la permanencia de los estudiantes dentro de las actividades académicas. Ambos planteamientos coinciden en que la motivación constituye un factor central dentro del aprendizaje. Sin embargo, Kapp enfatiza más el aprendizaje basado en experiencias y resolución de problemas, mientras que Deterding centra su atención en las mecánicas de juego y en el diseño de experiencias motivadoras. Estas perspectivas se complementan y respaldan la presente investigación, ya que la propuesta combina retos pedagógicos, narrativa y participación activa para fortalecer la comprensión lectora.

La gamificación incorpora diferentes elementos que permiten dinamizar el aprendizaje. Entre los más utilizados se encuentran los puntos, niveles, insignias, recompensas, retos y misiones. Cada uno cumple una función motivadora dentro del proceso pedagógico. Los puntos permiten reconocer el avance y desempeño de los estudiantes. Los niveles representan el progreso alcanzado dentro de la actividad. Las insignias funcionan como reconocimientos simbólicos por logros obtenidos.

Asimismo, las recompensas incrementan la motivación y fortalecen el interés por continuar participando. De igual manera, los retos y misiones favorecen la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Estos elementos convierten las actividades académicas en experiencias más dinámicas y participativas. En la presente investigación, dichos componentes fueron integrados en la cartilla digital mediante mundos, personajes y desafíos relacionados con comprensión lectora.

La gamificación se relaciona directamente con el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2020) sostienen que los estudiantes aprenden mejor cuando las actividades generan interés, autonomía y sensación de logro. En este sentido, las dinámicas lúdicas favorecen la participación y reducen la percepción de dificultad frente a las tareas escolares. Asimismo, la gamificación fortalece habilidades cognitivas como atención, análisis, interpretación y resolución de problemas. También favorece habilidades socioemocionales relacionadas con trabajo colaborativo, perseverancia y confianza.

Por esta razón, diferentes investigaciones han demostrado resultados positivos en procesos de lectura y lenguaje mediados por actividades gamificadas. En consecuencia, la gamificación no debe entenderse únicamente como una herramienta recreativa. Su valor pedagógico depende de la relación entre las dinámicas de juego y los objetivos de aprendizaje. Cuando existe coherencia metodológica, las actividades favorecen experiencias educativas más significativas.

En el ámbito educativo, la gamificación ha sido utilizada para fortalecer procesos de lectura, escritura, matemáticas y aprendizaje de lenguas. Pérez-López (2022) señala que esta estrategia incrementa la motivación y mejora la participación de los estudiantes en actividades académicas. Además, convierte el aprendizaje en una experiencia más cercana e interactiva. En la presente investigación, la gamificación se aplicó mediante la cartilla digital “El Tesoro Perdido del Océano”.

La propuesta integró narrativa, retos, niveles, puntos e insignias para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado. Cada mundo contenía actividades relacionadas con los niveles literal, inferencial y crítico de lectura. Las actividades fueron desarrolladas mediante herramientas digitales y dinámicas colaborativas. Los estudiantes debían resolver desafíos, interpretar pistas y superar misiones para avanzar dentro de la historia. Esto permitió fortalecer la motivación y mejorar la participación dentro del aula.

La gamificación representa una estrategia pedagógica innovadora que favorece ambientes de aprendizaje más dinámicos y significativos. Sus fundamentos teóricos resaltan la importancia de la motivación, la participación y la interacción dentro del proceso educativo. Además, sus elementos permiten transformar actividades tradicionales en experiencias más atractivas para los estudiantes. Por esta razón, la presente investigación asumió la gamificación como una mediación pedagógica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. La propuesta buscó integrar teoría, práctica y tecnología mediante actividades contextualizadas a las necesidades de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

Figura 2*Gamificación en el aula*

Nota. Elaboración propia

La Figura 2 presenta la gamificación como una estrategia de aprendizaje dinámico orientada al fortalecimiento de los procesos educativos mediante la incorporación de elementos propios del juego. En la figura se destacan sus principales características, beneficios y formas de aplicación dentro del aula. Asimismo, se explica cómo la gamificación favorece la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes. De igual manera, se muestran las técnicas mecánicas utilizadas durante la propuesta, entre ellas la acumulación de puntos, el escalado de niveles, los desafíos, las misiones, las recompensas y los premios. Estos elementos permitieron estructurar experiencias pedagógicas más interactivas y motivadoras en el proceso de comprensión lectora desarrollado con los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

Asimismo, los estudios de Iván Pérez-López (2022) revelan que la gamificación juega un papel crucial en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y cognitivas en el estudio de entornos de educación básica. Por lo tanto, este enfoque ha sido elegido como una alternativa pedagógica que influye en cómo aprenden los estudiantes hoy en día. Se utilizan algunas mecánicas similares a las de los juegos para crear experiencias gamificadas que organizan las actividades para ayudar a los participantes y mantener el interés en una lección basada en ciertos objetivos pedagógicos.

Las mecánicas principales son la acumulación de puntos, otorgar puntos en función del rendimiento; la escalada de niveles, permitiendo a los estudiantes progresar gradualmente hacia niveles más altos en tareas más complejas; y recompensas o insignias para motivar a los estudiantes a lograr y trabajar hacia esos objetivos. También se añaden desafíos para que los estudiantes enfrenten retos (que se refieren a problemas, problemas a resolver) a un nivel, que el desafío esté relacionado con el material, con una habilidad, en otras palabras, con las habilidades que un estudiante quiere aprender, creando una oportunidad para participar activamente, es decir, involucrarse activamente y pensar estratégicamente.

Asimismo, las recompensas simbólicas, bonificaciones, sistemas de estrellas y sistemas de reconocimiento también son motivadores, que aumentan el compromiso de los estudiantes con las actividades sugeridas. Estas dinámicas crean sensaciones de progreso, logro e independencias centrales para un aprendizaje significativo. Así que, en vista, la gamificación más allá de los juegos para entretenimiento es un enfoque organizado que define objetivos educativos, motivación y evaluación continua en enfoques más educativos y, en consecuencia, lecciones más creativas y centradas en el estudiante.

2.4.4. Motivación y aprendizaje significativo

Uno de los pilares de la gamificación es su capacidad de estimular la motivación intrínseca, aquella que surge del interés propio del estudiante por aprender (Deci y Ryan, 1985).

Esta motivación es esencial en los primeros años de escolaridad, donde el juego es un canal natural de aprendizaje. Ausubel (1963), desde el aprendizaje significativo, propone que los nuevos conocimientos solo se integran verdaderamente cuando se relacionan con los saberes previos del estudiante. Las actividades gamificadas, al conectar con los intereses, emociones y experiencias de los niños, favorecen una mayor retención del contenido y una actitud positiva hacia la lectura.

En este sentido, los juegos educativos como *Educaplay*, *Wordwall* y *Quizlet* permiten adaptar las actividades de lectura a diferentes niveles de complejidad, respetando el ritmo de aprendizaje de cada niño y generando una experiencia personalizada. Como señala Jiménez Palmero (2019), los elementos del juego favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas al presentar desafíos que estimulan la curiosidad, la exploración y la autonomía. El trabajo con la lectura no puede aislarse del contexto tecnológico ni de la interdisciplinariedad del currículo. Desde un enfoque constructivista (Bruner, 1960), el aprendizaje debe ser contextualizado, significativo y experiencial. Las plataformas digitales y las actividades gamificadas permiten integrar contenidos de ciencias, matemáticas y arte, enriqueciendo las prácticas de lectura desde múltiples enfoques.

Según la UNESCO (2021), el uso de tecnologías en la enseñanza de la lectura es fundamental para reducir brechas educativas y potenciar la equidad en el acceso a experiencias formativas de calidad. Las herramientas digitales permiten personalizar la enseñanza, registrar el progreso y crear recursos interactivos que estimulan las distintas dimensiones de la comprensión. Estudios recientes (Redalyc, 2019; UNAB, 2020) han demostrado que la gamificación mejora la comprensión lectora y la resolución de problemas tanto en lengua como en matemáticas y ciencias. Este enfoque multidimensional permite que los niños comprendan textos no solo desde el lenguaje, sino desde su aplicación práctica y su relación con otras áreas del conocimiento.

El proyecto incorpora elementos del *Design Thinking*, una metodología centrada en la empatía, la creatividad y la solución de problemas reales (Brown, 2009). Este enfoque permite diseñar experiencias de lectura que respondan a las necesidades, intereses y emociones de los estudiantes. Al co-crear las actividades con ellos, se potencia su sentido de pertenencia, su autoestima y su disposición para aprender.

Una estrategia innovadora en este contexto es el uso de *escape rooms* educativos. Según el Proyecto de Escape Room Educativo (2023), estas dinámicas narrativas gamificadas fomentan la lectura comprensiva, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la resolución de retos enmarcados en una historia. Esto transforma la lectura en una experiencia vivencial donde el texto se convierte en una herramienta para superar desafíos.

La motivación constituye un eje central para comprender el impacto de la gamificación en la comprensión lectora. Ryan y Deci (2020) sostienen que los estudiantes se comprometen más cuando las actividades les ofrecen autonomía, interés y sensación de logro. Este aporte resulta clave para el estudio, ya que la cartilla digital incorporó retos, puntos, niveles e insignias. Estos elementos ayudaron a disminuir la apatía frente a la lectura. También fortalecieron la participación activa durante las actividades del aula.

Por su parte, Ausubel (2002) permite comprender el vínculo entre motivación y aprendizaje significativo. Para este autor, el aprendizaje ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona con saberes previos. Esta idea aporta al estudio porque las actividades gamificadas no se limitaron al juego. Se diseñaron con textos, imágenes y situaciones cercanas a los estudiantes. Así, la lectura pudo conectarse con experiencias comprensibles y con retos adecuados a su edad.

Ambos enfoques se complementan. Ryan y Deci (2020) explican por qué el estudiante se involucra en la actividad. Ausubel ayuda a entender cómo ese interés puede convertirse en aprendizaje estable. La diferencia está en el énfasis. La teoría de la autodeterminación se centra

en la motivación. El aprendizaje significativo se enfoca en la relación entre conocimiento nuevo y estructura cognitiva. En esta investigación, ambas perspectivas respaldan la propuesta, porque la gamificación motivó la participación y, al mismo tiempo, favoreció la construcción de sentido en los procesos de comprensión lectora.

2.5 Marco legal y normativo

El marco legal y normativo constituye un soporte fundamental para la presente investigación, debido a que orienta las acciones pedagógicas y tecnológicas desarrolladas dentro del contexto educativo colombiano. Estas disposiciones permiten comprender la importancia de integrar estrategias innovadoras, recursos digitales y procesos de fortalecimiento de competencias comunicativas en la educación básica primaria. Asimismo, respaldan la incorporación de metodologías activas, como la gamificación, para favorecer ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos.

Tabla 3 .

Normatividad educativa aplicable al proyecto

Ley o norma	Año	Descripción general	Artículo(s) que aplican	Aplicabilidad para el proyecto
Ley 1341	2009	Ley TIC, la cual es reconocida como un elemento crucial en la construcción de sociedades de la información y el conocimiento.		Desempeña un papel importante en la mejora de la inclusión social y el impulso de la competitividad del país
Ley 115	1994	Plantea los fines de la educación para “buscar alternativas de solución a los problemas y al progreso social	Artículo 5° fines de la educación introduce al estudiante en el saber científico, técnico y tecnológica con la ciencia de la mano	Pretende que los estudiantes colombianos sean reflexivos, críticos y sean competentes en tecnología para impactar positivamente en la sociedad.

		y económico del país”.	del aspecto cultural.	
			Artículo 21 de la ley 115/94	Establece los objetivos de la educación básica primaria.
Decreto 1860, (1994)		Reglamentario de la ley 115/94.	Artículo 36	Aporta los proyectos pedagógicos como resultado de enfrentar problemáticas de índole educativa que potencien habilidades de pensamiento científico, matemático y lúdico.

Nota. Normatividad educativa aplicable al proyecto.

La Tabla 3 presenta las principales normas y leyes que sustentan el desarrollo del proyecto investigativo. En ella se incluyen disposiciones relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, los fines de la educación y los objetivos establecidos para la básica primaria. De igual manera, se evidencian los artículos que guardan relación directa con la propuesta pedagógica implementada en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

En primer lugar, la Ley 1341 de 2009 reconoce la importancia de las TIC en los procesos de formación y en la construcción de sociedades del conocimiento. Esta norma respalda el uso de herramientas digitales dentro del aula y favorece la incorporación de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, su relación con la investigación se evidencia en la implementación de actividades gamificadas mediadas por plataformas digitales y recursos interactivos para fortalecer la comprensión lectora.

Por otra parte, la Ley 115 de 1994 establece los fines de la educación colombiana y promueve la formación integral de los estudiantes. Sus artículos resaltan la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas, críticas y reflexivas desde los primeros años escolares. Asimismo, el artículo 21 define los objetivos de la educación básica primaria, aspecto que se relaciona directamente con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lectoras trabajadas durante la investigación.

En efecto, el Decreto 1860 de 1994 complementa la Ley General de Educación y resalta la importancia de los proyectos pedagógicos como estrategias para atender problemáticas educativas específicas. Esta disposición fortalece la pertinencia de la propuesta gamificada, debido a que permite desarrollar experiencias innovadoras centradas en las necesidades reales del contexto escolar. De esta manera, el marco normativo brinda sustento legal y pedagógico a la implementación de la cartilla digital y a las actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

2.6. Marco de trabajo creativo y de innovación.

El presente proyecto se fundamenta en un marco de trabajo creativo e innovador orientado al diseño de soluciones educativas centradas en las necesidades reales de los estudiantes. Esta perspectiva se sustenta en los principios del *Design Thinking*, metodología que promueve la comprensión profunda de los usuarios, la generación de ideas creativas y la construcción de soluciones contextualizadas. Brown (2009) define el Design Thinking como un enfoque para la innovación centrado en las personas, cuyo propósito consiste en transformar necesidades y problemas reales en oportunidades de mejora mediante procesos colaborativos y creativos. En el contexto educativo, esta metodología permite diseñar experiencias de aprendizaje más pertinentes y ajustadas a las características de los estudiantes.

De manera complementaria, el proyecto incorpora elementos del *Design Sprint* propuesto por Knapp et al. (2016), modelo que facilita la creación rápida de prototipos y la validación temprana de soluciones antes de su implementación definitiva. Este enfoque resulta pertinente porque favorece la experimentación pedagógica y la mejora continua de las actividades diseñadas. Asimismo, permite reducir incertidumbres durante el proceso de innovación y tomar decisiones fundamentadas en evidencias obtenidas directamente de los usuarios. En esta investigación, el usuario principal corresponde a los estudiantes de segundo

grado, quienes presentan necesidades específicas relacionadas con la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura.

El marco adoptado se caracteriza por un enfoque centrado en el estudiante. Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje mejora cuando las propuestas pedagógicas responden a los intereses, experiencias y necesidades de los participantes. Al respecto, UNESCO (2023) señala que las innovaciones educativas más efectivas son aquellas que consideran las características del contexto y promueven la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Por esta razón, la propuesta incorpora actividades diseñadas a partir de los resultados del diagnóstico institucional y de las dificultades identificadas en los procesos de comprensión lectora.

Otro elemento fundamental corresponde al prototipado pedagógico. Según Henríquez y Organista (2021), el diseño de prototipos educativos permite probar recursos, actividades y estrategias antes de su aplicación definitiva, favoreciendo ajustes oportunos y mejoras continuas. En este proyecto, el prototipado se materializa mediante el diseño preliminar de actividades gamificadas, misiones lectoras, juegos interactivos, cuestionarios digitales y retos de comprensión textual. Estos recursos fueron sometidos a procesos de revisión y ajuste con el propósito de garantizar su pertinencia pedagógica.

Asimismo, el marco creativo incorpora la gamificación como estrategia de innovación educativa. Deterding et al. (2011) la definen como la utilización de elementos propios de los juegos en contextos diferentes al entretenimiento. Su propósito consiste en incrementar la motivación, el compromiso y la participación de los usuarios. En el ámbito educativo, la gamificación favorece la creación de experiencias más dinámicas y significativas mediante el uso de narrativas, niveles, desafíos, insignias, recompensas y sistemas de progresión. Estas características permiten transformar actividades tradicionales en experiencias que promueven la participación activa y el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la propuesta denominada El Tesoro Perdido del Océano integra principios propios de la gamificación. Los estudiantes asumen el papel de exploradores que deben superar misiones y resolver desafíos lectores para avanzar entre distintos mundos. Cada actividad incorpora metas claras, niveles progresivos, sistemas de puntos, insignias de reconocimiento y recompensas simbólicas. Según Werbach y Hunter (2012), estos elementos fortalecen la motivación intrínseca y favorecen la permanencia de los participantes en las actividades propuestas. Por ello, la estrategia busca convertir la lectura en una experiencia atractiva, participativa y cercana a los intereses de los niños.

El proceso de innovación se desarrolla mediante cinco fases articuladas. La fase de empatizar permite comprender las necesidades de los estudiantes a través de observaciones, diagnósticos y análisis de desempeño. La fase de definir facilita la delimitación del problema pedagógico identificado. Posteriormente, en la fase de idear, se generan alternativas de solución fundamentadas en principios de creatividad e innovación. Durante la fase de prototipar se diseñan y construyen las actividades gamificadas. Finalmente, en la fase de evaluar y ajustar se analizan los resultados obtenidos para realizar mejoras continuas. Este proceso coincide con lo planteado por Brown (2009), quien sostiene que la innovación efectiva surge de ciclos permanentes de diseño, prueba y refinamiento.

En consecuencia, el marco de trabajo creativo e innovador adoptado en esta investigación permite integrar diseño pedagógico, gamificación y tecnología educativa dentro de una propuesta coherente con las necesidades del contexto escolar. Su aplicación favorece la construcción de experiencias de aprendizaje significativas, fortalece la comprensión lectora y contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Además, responde a los principios de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa, orientados a promover soluciones contextualizadas, creativas y sustentadas en evidencia.

3. Marco metodológico

Es lo que representa el marco metodológico que describe y organiza los procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos que guían el desarrollo del estudio para responder de manera efectiva al problema para que sea sistemática y rigurosa. La metodología de la investigación, tal como la define Hernández Sampieri, es un proceso estructurado de recopilación, análisis e interpretación de datos con el propósito de producir conocimiento válido y confiable (Hernández Sampieri y Mendoza - Torres, 2018).

Con ese fin, en este capítulo se presentan el enfoque metodológico adoptado, el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra bajo estudio, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de información utilizados en el proceso investigativo. También se incluyen los métodos de análisis de datos, los criterios de validez y confiabilidad, y las consideraciones éticas que guían el desarrollo de la investigación relacionada con el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de actividades gamificadas en estudiantes de segundo grado.

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico mixto con predominancia cualitativa, sustentado en el paradigma interpretativo, el cual permite comprender en profundidad los fenómenos educativos en su contexto natural, valorando la perspectiva de los actores involucrados y la complejidad de las interacciones sociales que se desarrollan en el aula.

Se trata de una investigación de tipo mixto con orientación descriptiva, la cual combina técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis del impacto de una intervención pedagógica basada en la gamificación. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de enfoque permite abordar el objeto de estudio desde múltiples dimensiones, integrando la riqueza interpretativa del análisis cualitativo con la rigurosidad de los datos cuantificables. El

componente descriptivo, por su parte, posibilita la caracterización de fenómenos observados, como las dificultades en comprensión lectora y los niveles de motivación en el aula.

3.2. Diseño

El diseño metodológico de la investigación corresponde a un estudio de caso de tipo instrumental y descriptivo. Este diseño permitió analizar de manera profunda una situación educativa específica relacionada con las dificultades de comprensión lectora presentes en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Según Yin (2009), el estudio de caso resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos educativos dentro de su contexto real y natural. En este sentido, el interés de la investigación no se centró únicamente en describir el grupo estudiado, sino también en comprender cómo la gamificación podía contribuir al fortalecimiento de las habilidades lectoras.

El estudio de caso instrumental permitió utilizar la situación particular del grupo para comprender un problema pedagógico más amplio relacionado con la comprensión lectora y las estrategias innovadoras de enseñanza. Asimismo, el carácter descriptivo del diseño facilitó identificar comportamientos, dificultades, niveles de lectura y dinámicas de participación observadas durante la implementación de la propuesta gamificada. Este enfoque favoreció una aproximación cercana a las experiencias, reacciones y procesos desarrollados por los estudiantes dentro del aula.

La elección de este diseño se justifica por la necesidad de analizar el fenómeno educativo en su contexto cotidiano, considerando las características reales de los estudiantes, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales. El estudio de caso permitió observar directamente las transformaciones generadas a partir de la aplicación de la cartilla digital gamificada. Además, posibilitó integrar diferentes técnicas de recolección de información, como observación, entrevistas, pruebas diagnósticas y registros de desempeño.

De igual manera, el diseño metodológico se articuló con técnicas etnográficas, debido a que la investigación requirió comprender las interacciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes durante las actividades pedagógicas. Esta relación favoreció una interpretación más amplia de los procesos de participación, motivación y comprensión lectora observados en el contexto escolar. Asimismo, permitió triangular información cualitativa y cuantitativa para fortalecer la validez de los resultados obtenidos.

En síntesis, el estudio de caso instrumental y descriptivo constituyó el diseño más adecuado para la investigación, ya que permitió comprender de manera contextualizada las dificultades lectoras presentes en el grupo estudiado y analizar el impacto de la estrategia gamificada en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Este enfoque facilitó interpretar las dinámicas educativas del aula y evidenciar cómo la incorporación de actividades lúdicas y recursos digitales contribuyó al mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

3.3. Población y muestra

La población de estudio está compuesta por 26 estudiantes que cursan el segundo grado en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca, departamento de Arauca. Este grupo poblacional se encuentra en una etapa fundamental de desarrollo de capacidades comunicativas y cognitivas, especialmente en procesos relacionados con la comprensión lectora y la producción oral y escrita. Dado que los participantes tenían características específicas relacionadas con el objetivo del estudio, se ha utilizado un muestreo intencional o no probabilístico para seleccionar la muestra.

Con esto en mente, se trabajó con estudiantes de 7-8 años que presentaban problemas en la comprensión lectora inferencial, motivación hacia la lectura y en la expresión verbal y escrita, según diagnósticos institucionales y hallazgos basados en evaluaciones pedagógicas en el ámbito de la Lengua Española (ver Anexo 1).

Esta muestra se desarrolló para abordar la intervención pedagógica en una población que necesitaba apoyo especial para mejorar las habilidades de lectura y comunicación, lo que podría permitir una evaluación del efecto de las actividades gamificadas dentro de un contexto educativo real y específico. De igual manera, la naturaleza del grupo permitió crear estrategias didácticas contextualizadas para mejorar la motivación estudiantil, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Tabla 4.

Población, muestra y criterios de selección

Elemento		Descripción
Población		26 estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca, departamento de Arauca.
Tipo de muestra		Muestreo no probabilístico de tipo intencional.
Cantidad	de	26 estudiantes.
participantes		
Rango de edad		Entre 7 y 8 años.
Área focalizada		Lengua Castellana.
Características de la muestra	de	Estudiantes que presentan dificultades en comprensión lectora inferencial, expresión verbal y escrita, así como baja motivación hacia las actividades de lectura.
Fuente de identificación	de	Diagnósticos institucionales, observaciones pedagógicas y valoraciones realizadas en el área de Lengua Castellana (véase Anexo 1).
Criterios de selección de la muestra		
Criterios de inclusión		Criterios de exclusión

Estudiantes matriculados en el grado segundo de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.	Estudiantes pertenecientes a otros grados de escolaridad.
Estudiantes con edades entre 7 y 8 años.	Estudiantes que no contaran con autorización institucional o familiar para participar en las actividades investigativas.
Estudiantes que presentaban dificultades en comprensión lectora inferencial y expresión comunicativa, evidenciadas en los diagnósticos pedagógicos.	Estudiantes con inasistencia reiterada durante el proceso de intervención pedagógica.
Estudiantes que participaron regularmente en las actividades gamificadas implementadas durante la investigación.	Estudiantes que no participaron de manera continua en el desarrollo de las actividades propuestas.
Estudiantes vinculados al área de Lengua Castellana durante el período académico correspondiente al estudio.	Participantes externos al contexto institucional focalizado.

Nota. La selección de la muestra respondió a las necesidades específicas identificadas en el diagnóstico institucional, permitiendo focalizar la intervención pedagógica en estudiantes que requerían fortalecimiento de sus competencias de comprensión lectora y motivación hacia la lectura.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

El proceso de recolección de información se estructuró en tres etapas:

Diagnóstico inicial

Instrumento: Prueba diagnóstica tipo Saber adaptada a segundo grado.

Técnica: Aplicación individual y grupal, con análisis de resultados mediante estadística descriptiva (porcentajes y frecuencias).

Propósito: Establecer el nivel de comprensión lectora, especialmente en los componentes literal e inferencial.

2. Implementación de la intervención pedagógica

Instrumento: Rúbricas de evaluación para cada actividad gamificada.

Técnica: Observación participante, registros anecdóticos, seguimiento por desempeño.

Propósito: Medir el desarrollo progresivo de la comprensión lectora y la motivación durante las actividades de gamificación, incluyendo herramientas digitales como Educaplay, Quizlet y Wordwall.

3. Evaluación del impacto

Instrumento: Rúbrica de participación y satisfacción (anexo B).

Técnica: Encuestas breves a estudiantes y docentes, observación del comportamiento lector, análisis comparativo de pruebas pre y post intervención.

Propósito: Identificar cambios significativos en el desempeño lector, la motivación y la actitud hacia la lectura.

Análisis de los datos

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante una categorización temática, en la cual se identificaron patrones, comportamientos, emociones y progresos en los estudiantes a lo largo del proceso. Se emplearon matrices de análisis para organizar la información recogida en las rúbricas, observaciones y entrevistas.

En cuanto al componente cuantitativo, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, como tablas de frecuencias, gráficos de barras y porcentajes, para comparar los resultados de las pruebas diagnósticas iniciales y finales, así como la evolución del rendimiento de los estudiantes en las actividades propuestas.

3.5. Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez de la investigación se empleó la **triangulación metodológica**, cruzando información proveniente de diferentes fuentes (instrumentos, docentes, observaciones y estudiantes). La confiabilidad se aseguró mediante la aplicación de instrumentos validados por expertos y la sistematización rigurosa de las evidencias recolectadas.

3.6. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos relacionados con confidencialidad, protección de datos, bienestar infantil y participación voluntaria. Debido a que el estudio involucró estudiantes de básica primaria, se garantizó el cumplimiento de procedimientos éticos orientados a proteger la integridad física, emocional y académica de los participantes. Asimismo, todas las actividades fueron diseñadas con un enfoque pedagógico inclusivo y formativo, evitando dinámicas competitivas que pudieran afectar la participación o la motivación de los estudiantes.

Para la participación de los niños en el estudio, se gestionó previamente la autorización institucional mediante carta aval emitida por la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. De igual manera, se solicitó el consentimiento informado escrito a los padres de familia y acudientes, explicando el propósito de la investigación, las actividades desarrolladas, el manejo de la información y el carácter exclusivamente académico del estudio. Asimismo, se aplicó un asentimiento informado a los estudiantes, utilizando un lenguaje claro y adecuado para su edad, con el fin de garantizar una participación consciente y voluntaria.

La información recolectada fue utilizada únicamente con fines investigativos y académicos. Los datos obtenidos mediante pruebas diagnósticas, rúbricas, observaciones y registros de participación fueron almacenados en archivos digitales protegidos y de acceso restringido para la investigadora y el director del proyecto. Además, se aplicaron procesos de

anonimización mediante códigos y registros numéricos para proteger la identidad de los estudiantes y garantizar la confidencialidad de la información.

Por otra parte, los instrumentos utilizados durante la investigación fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos. Participaron tres profesionales del área educativa con experiencia en comprensión lectora, investigación pedagógica y estrategias gamificadas. Los expertos evaluaron aspectos relacionados con claridad, pertinencia, coherencia, redacción y correspondencia entre objetivos, categorías e instrumentos. Las observaciones realizadas permitieron ajustar preguntas, mejorar instrucciones y fortalecer la validez de los instrumentos aplicados durante el estudio.

Tabla 5

Instrumentos y técnicas de análisis en cada etapa del proyecto

Etapa	Instrumento	Técnica
Etapa de análisis. identifica situaciones de la comprensión lectora.	Cuestionario inicial adaptado de la estrategia Evaluar para Avanzar adaptado a segundo grado.	Aplicación de prueba tipo Saber con estadística descriptiva
Etapa de desarrollo. Aquí se aplican las situaciones gamificadas.	Rúbrica Evaluación de las Actividades Gamificadas (ver anexo A)	Categorización de respuestas por relevancia y pertinencia usando cuadros de frecuencias y gráficos de barras.
Etapa de evaluación. Se evalúa el nivel de participación y satisfacción de la muestra.	Rúbrica de participación y satisfacción para estudiantes de primaria (ver anexo B).	Se utiliza técnicas de análisis estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).

Nota. Se presentan la relación de los instrumentos y técnicas de análisis en cada etapa del proyecto

La Tabla 5 presenta la relación entre las etapas del proyecto, los instrumentos utilizados y las técnicas de análisis aplicadas durante la investigación. En ella se describen los procedimientos implementados para diagnosticar las dificultades de comprensión lectora, desarrollar la estrategia gamificada y evaluar el nivel de participación y satisfacción de los estudiantes durante la aplicación de la cartilla digital.

La información consignada en la tabla evidencia la articulación entre los objetivos de la investigación y las herramientas metodológicas empleadas. Asimismo, muestra cómo cada instrumento permitió obtener datos relevantes para analizar el impacto de las actividades gamificadas en los procesos de comprensión lectora desarrollados con los estudiantes de segundo grado.

3.7. Matriz de interesados y beneficiarios

Tabla 6

Intereses, expectativas y estrategias de los grupos de interesados del proyecto

Grupo de interesados / beneficiarios	Intereses	Expectativas	Problemas previstos	Predisposición (resistente, ambivalente, neutral, solidario, comprometido)	Estrategia
Estudiantes de segundo grado	Motivación por la tecnología	Desarrolla la actividad conectadas en	No se cuenta con servicio de internet,	comprometido	Gamificación

4. Resultados y análisis de resultados

El presente capítulo expone el análisis de los datos obtenidos antes y después de la implementación de la cartilla digital gamificada (ver *Anexo 2: Diseño de la cartilla digital gamificada*), cuyo propósito fue fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado. Los datos se recolectaron mediante instrumentos validados: una prueba diagnóstica tipo Saber (pre-test y post-test), rúbricas de desempeño, observaciones de clase, encuestas de motivación lectora y registros digitales de las plataformas empleadas (Educaplay, Wordwall y Kahoot).

El análisis siguió un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). En el componente cuantitativo, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva para determinar porcentajes de avance entre el pre-test y el post-test. En el componente cualitativo, se empleó codificación temática para identificar categorías emergentes vinculadas con la motivación, el uso de TIC y la comprensión inferencial. La información fue organizada en matrices categoriales y gráficas comparativas para facilitar la interpretación y la triangulación de resultados.

Técnica de análisis y proceso de triangulación

El análisis siguió tres fases:

Organización de la información: se sistematizaron los resultados de los test, observaciones y rúbricas en matrices Excel.

Codificación temática: se usó codificación abierta, axial y selectiva (Corbin y Strauss, 2015). Las categorías emergentes fueron: Comprensión lectora, Motivación, Uso de TIC y Práctica docente reflexiva.

Triangulación: se contrastaron los hallazgos empíricos con los marcos teóricos y las percepciones de los participantes, así como con los elementos pedagógicos y tecnológicos incorporados en el diseño de la cartilla digital gamificada (ver *Anexo A*) lo que permitió validar la coherencia entre los resultados, los objetivos y la propuesta didáctica.

- Triangulación de resultados

Tabla 5*Triangulación de resultados*

Categoría	Teoría	Evidencia empírica (Participantes)	Interpretación del investigador
Comprensión lectora	Solé (1998) afirma que comprender implica construir significados a partir de la interacción entre lector, texto y contexto.	En el pre-test, los estudiantes mostraron bajo desempeño inferencial (48 %). En el post-test, el 95 % logró identificar ideas principales y deducir información implícita.	La cartilla digital con actividades interactivas y lúdicas permitió desarrollar la comprensión profunda, facilitando la transición del nivel literal al inferencial.
Motivación lectora	Según Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca se potencia cuando el aprendizaje es significativo y divertido.	Los estudiantes expresaron frases como: “Me gusta leer porque hay juegos y estrellas”. La asistencia aumentó y el interés por leer mejoró visiblemente.	La gamificación transformó la actitud frente a la lectura, generando placer, curiosidad y deseo de superación.
Uso de TIC	Cabero (2015) plantea que las TIC fortalecen la autonomía y la interacción.	Los niños mostraron dominio creciente de las plataformas, cooperación entre pares y entusiasmo en las actividades.	Las TIC fueron un mediador esencial para la comprensión lectora, al integrar audio, imagen y texto de manera interactiva.
Práctica docente reflexiva	Schön (1983) sostiene que el docente reflexivo analiza su práctica y adapta estrategias según la evidencia.	La docente ajustó las actividades según las observaciones de desempeño y mantuvo registro constante en su diario pedagógico.	El rol del docente-investigador fue clave para adaptar la propuesta a las necesidades reales, fortaleciendo el proceso de innovación pedagógica.

4.1. Análisis de Comprensión Lectora

A través de seis textos diferenciados y preguntas diseñadas según los tres niveles de comprensión —literal, inferencial y crítica—, hemos obtenido información valiosa sobre las fortalezas y debilidades de los estudiante. Los resultados por pregunta nos permitirán diseñar intervenciones específicas y estrategias pedagógicas efectivas.

4.1.1 Resultados del PRE-TEST

Con el propósito de identificar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes antes de la implementación de la estrategia gamificada, se aplicó un pre-test diagnóstico orientado a evaluar los niveles literal, inferencial y crítico. Este instrumento permitió reconocer las principales dificultades presentes en los procesos de interpretación, análisis y comprensión textual en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

Figura 3

Resultados pregunta 1



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Cómo se llama el gato?” revela que la gran mayoría de los 26 estudiantes respondió de manera correcta, identificando el nombre Pablo con un 92.3% de aciertos, mientras que las opciones distractoras (Pepe, Pipo y Pancho) obtuvieron porcentajes mínimos, cercanos al 3% o menos cada una. Este resultado indica que los estudiantes comprendieron adecuadamente la información presentada en el texto o actividad previa, demostrando una sólida capacidad para recordar y asociar el nombre correcto del personaje. Además, la claridad de la instrucción permitió que la mayoría tomara decisiones acertadas sin confundir las opciones, y el hecho de que los distractores no generaran confusión significativa

confirma que el ítem estuvo bien diseñado. En conjunto, el alto porcentaje de respuestas correctas evidencia que la habilidad evaluada se encuentra fortalecida y constituye un indicador positivo del avance en la comprensión lectora del grupo.

Figura 4

Pregunta 2 pretest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Qué hace Pablo todas las mañanas?”, cuya respuesta correcta es “Se sienta en la ventana”, evidencia que el 69.2% de los 26 estudiantes logró identificar adecuadamente la acción cotidiana del personaje, mientras que un 15.4% eligió “Corre por la casa” y otro 15.4% “Persigue ratones”, sin que ningún estudiante optara por “Se esconde debajo de la cama”. Estos resultados muestran que la mayoría comprendió de manera correcta la información explícita del texto, lo que refleja una buena comprensión literal y la claridad con la que fue presentada la acción principal.

Asimismo, el funcionamiento del ítem fue adecuado, pues los distractores generaron poca confusión y las respuestas incorrectas parecen deberse a falta de atención al texto o a la influencia de estereotipos sobre el comportamiento de los gatos. En conjunto, el alto porcentaje de aciertos confirma que los estudiantes recuperaron correctamente la información solicitada y

demuestra un avance positivo en el desarrollo de la comprensión lectora literal, coherente con los objetivos del proyecto.

Figura 5

Pregunta 3 pretest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 3, “¿Qué mira Pablo desde la ventana?”, cuya respuesta correcta es “Pájaros”, muestra que el 73.1% de los 26 estudiantes identificó adecuadamente este dato explícito del texto, mientras que un 19.2% eligió “Niños” y solo un 3.8% seleccionó “Carros” o “Perros”. Estos resultados evidencian que la mayoría comprendió correctamente la información presentada, demostrando una buena capacidad de recuperación literal. La claridad del fragmento leído se refleja en el hecho de que la acción de mirar pájaros fue recordada por la mayoría, y los distractores funcionaron sin generar confusión significativa, salvo la opción “Niños”, que pudo resultar atractiva por asociaciones comunes con lo que suele verse desde una ventana o por falta de atención al detalle exacto del texto. Las respuestas incorrectas sugieren la necesidad de fortalecer habilidades de atención, concentración y diferenciación entre la información real del texto y posibles inferencias erróneas. En conjunto, los resultados son positivos y coherentes con los objetivos del proyecto, ya que la mayoría del grupo demostró un adecuado nivel de comprensión lectora literal.

Figura 6*Pregunta 4 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 4, “¿Pablo atrapa a los pájaros?”, cuya respuesta correcta es “No, nunca”, revela que solo el 42.3% de los 26 estudiantes logró recuperar correctamente este detalle explícito del texto, mientras que el resto se distribuyó entre las opciones “Solo a veces” (26.9%), “Sí, siempre” (19.2%) y “Sí, cuando puede” (11.5%). A diferencia de preguntas anteriores con mayores porcentajes de acierto, en esta ocasión los resultados muestran una dispersión considerable entre todas las alternativas, lo que evidencia una dificultad generalizada para identificar esta información específica. La alta selección de distractores sugiere que varios estudiantes recurrieron a inferencias basadas en conocimientos previos sobre el comportamiento típico de los gatos, o bien no recordaron con claridad la información proporcionada por el texto.

La presencia de respuestas afirmativas indica que algunos alumnos imaginaron acciones que no se encuentran en la lectura. En conjunto, estos resultados señalan la necesidad de fortalecer la atención a detalles explícitos, la distinción entre información real e información asumida y la lectura cuidadosa antes de responder. Así, esta pregunta se convierte en un

indicador clave de los aspectos que requieren refuerzo dentro del proceso de comprensión literal del grupo.

Figura 7

Pregunta 5 pretest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Cómo es Pablo?” muestra que la mayoría de los estudiantes identificó correctamente la característica principal del personaje, ya que el 57.7% seleccionó la opción “Curioso”. Sin embargo, un porcentaje significativo eligió respuestas incorrectas: el 23.1% lo describió como “Perezoso”, el 11.5% como “Miedoso” y alrededor del 7–8% como “Enojado”. Esta distribución indica que, aunque más de la mitad del grupo comprendió adecuadamente el rasgo destacado en la lectura, aún existen estudiantes que confunden la personalidad de Pablo con otras características no mencionadas o no relevantes en el texto. En conjunto, los resultados reflejan un nivel general positivo de comprensión, pero también la necesidad de reforzar la identificación de rasgos de personalidad a partir de pistas explícitas o implícitas del texto para quienes presentaron dificultades.

Figura 8*Pregunta 6 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Qué come Ana en el desayuno?” muestra que la gran mayoría de los estudiantes, un 96.2%, seleccionó correctamente la opción “Frutas y pan”, lo que evidencia una comprensión clara y precisa de la información presentada en el texto. Solo un pequeño porcentaje, cercano al 3–4%, eligió alternativas como “Arroz”, indicando que fueron muy pocos los estudiantes que mostraron confusión respecto al contenido. En conjunto, los resultados reflejan que la pregunta fue comprendida de manera excelente por el grupo, y el alto porcentaje de aciertos confirma un adecuado nivel de lectura y comprensión sobre el desayuno de Ana.

Figura 9*Pregunta 7 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Qué bebe Ana?” muestra que el 57.7% de los estudiantes seleccionó correctamente “Jugo de naranja”, evidenciando que más de la mitad del grupo identificó adecuadamente la información presentada en el texto. No obstante, un porcentaje considerable eligió respuestas incorrectas: el 23.1% optó por “Leche”, el 15.4% por “Agua” y un pequeño grupo seleccionó “Chocolate”. Esta distribución indica que, aunque la mayoría comprendió el contenido, cerca del 40% de los estudiantes mostró dudas o confundió la bebida mencionada en la lectura con otras opciones. En conjunto, los resultados reflejan un nivel de comprensión aceptable, pero menor en comparación con otras preguntas, por lo que sería conveniente reforzar la lectura detallada para evitar confusiones en información explícita.

Figura 10*Pregunta 8 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 8, “¿Quién le dice que el desayuno da energía?”, muestra que la mayoría de los 26 estudiantes identificó correctamente a la mamá como la persona que brinda esta información, con un 65.4% de respuestas acertadas. Sin embargo, un 23.1% eligió “su abuela”, lo que sugiere que algunos estudiantes confundieron la figura familiar que ofrece el consejo, posiblemente por la similitud de roles o por una lectura poco detallada. Asimismo, un 11.5% seleccionó “su maestra”, reflejando un nivel menor pero aún presente de confusión respecto al contenido del texto, mientras que la opción “su hermano” no obtuvo ninguna respuesta, lo que indica que no generó dudas. En conjunto, aunque el resultado es mayoritariamente positivo, el hecho de que cerca del 35% haya elegido respuestas incorrectas señala la necesidad de reforzar la lectura cuidadosa y la identificación precisa de quién emite la información dentro del texto.

Figura 11*Pregunta 9 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 9, “¿Para qué le sirve el desayuno?”, muestra que el 53.8% de los 26 estudiantes seleccionó correctamente la opción “Para tener energía en la escuela”, lo que indica que más de la mitad comprendió el propósito del desayuno según lo presentado en el contenido. Sin embargo, un 34.6% eligió “Para jugar todo el día”, lo que sugiere una confusión al asociar la idea de “tener energía” con actividades recreativas en lugar del contexto escolar. Además, un 11.5% optó por “Para dormir más”, lo que revela que algunos estudiantes no realizaron una lectura detallada o interpretaron el desayuno como algo relacionado con el descanso. La opción “Para ver televisión” no obtuvo respuestas, lo que demuestra que no generó confusión. En conjunto, aunque la mayoría respondió adecuadamente, casi la mitad del grupo seleccionó alternativas incorrectas, lo que evidencia la necesidad de reforzar la relación entre el desayuno y el rendimiento escolar, así como de promover una lectura más atenta para comprender con precisión el propósito señalado en el texto.

Figura 12*Pregunta 10 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 10, “¿Qué pasaría si Ana no desayuna?”, muestra que el 69.2% de los 26 estudiantes seleccionó correctamente la opción “Tendría menos energía”, evidenciando una comprensión sólida sobre la importancia del desayuno y su relación directa con los niveles de energía. Un 23.1% eligió “No tendría sueño”, lo que sugiere que algunos estudiantes confundieron la relación entre alimentación y descanso, mientras que un 7.7% seleccionó “Ganaría un premio”, probablemente por distracción o falta de lectura cuidadosa. La opción “Correría más rápido” no obtuvo respuestas, indicando que esta distracción fue clara y no generó confusión significativa. En conjunto, los resultados reflejan un buen nivel de comprensión sobre la consecuencia principal de no desayunar, aunque el 30.8% que eligió alternativas incorrectas evidencia la necesidad de reforzar la idea de que el desayuno se relaciona específicamente con la energía corporal y no con el sueño ni con el rendimiento físico exagerado.

Figura 13*Pregunta 11 pretest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Dónde está el árbol?” muestra que el 80.8% de los estudiantes respondió correctamente “En el parque”, evidenciando un alto nivel de comprensión del vocabulario relacionado con lugares y la claridad de la imagen o contexto presentado. No obstante, alrededor del 19–20% seleccionó opciones incorrectas: el 15.4% eligió “En la escuela”, lo que puede deberse a confusión entre espacios abiertos similares, lectura rápida o asociaciones personales, y un 3–4% optó por “En el río”, posiblemente por interpretación errónea de la imagen o selección al azar. Ningún estudiante eligió “En una casa”, lo que indica que esta opción fue claramente identificada como incorrecta. En conjunto, los resultados reflejan un desempeño general muy bueno, aunque el porcentaje de errores sugiere

la conveniencia de reforzar la diferenciación entre espacios exteriores similares, la lectura atenta y el uso preciso del vocabulario de lugares.

Figura 14

Pregunta 12 pretest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Qué tiene el árbol?” muestra que el 88.5% de los estudiantes respondió correctamente “Manzanas rojas”, evidenciando un muy alto nivel de comprensión del vocabulario relacionado con los objetos del árbol, buena interpretación de la imagen y adecuada identificación visual de las manzanas. No obstante, alrededor del 11–12% seleccionó opciones incorrectas: aproximadamente un 4% eligió “Flores amarillas”, posiblemente por confusión entre frutos y flores o asociación por color; otro 4% optó por “Naranjas”, lo que sugiere que algunos estudiantes reconocen la fruta de manera general sin diferenciar tipos; y un 3% seleccionó “Hojas azules”, indicando respuestas al azar, falta de atención o desconocimiento de los colores naturales. En conjunto, los resultados son excelentes, aunque el pequeño porcentaje de errores señala que algunos estudiantes podrían beneficiarse de

reforzar la observación detallada de imágenes, la diferenciación entre tipos de frutos y la correcta asociación de colores realistas.

Figura 15

Pregunta 13 pretest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta “¿Qué hacen los niños?” muestra que el 73.1% de los estudiantes respondió correctamente “Juegan debajo del árbol”, lo que evidencia que la mayoría comprendió la acción principal mostrada en la imagen y que existe un buen nivel de observación general sobre actividades de las personas. Sin embargo, el 26.9% eligió respuestas incorrectas: un 11.5% seleccionó “Le ponen agua”, probablemente interpretando la escena como una actividad de cuidado del árbol por confusión visual o atención insuficiente; un 7.7% optó por “Lo cortan”, posiblemente por lectura superficial o elección al azar; y alrededor de un 7–8% eligió “Dibuja el árbol”, lo que indica que algunos estudiantes asociaron posturas de los personajes con otras acciones. En conjunto, aunque la mayoría acertó, el porcentaje de errores es notablemente mayor que en preguntas anteriores, lo que sugiere que esta pregunta exigía mayor atención al detalle. Los resultados indican que es necesario reforzar la observación de

acciones específicas y la interpretación precisa de escenas, ya que los estudiantes tienden a asociar acciones comunes cuando la actividad principal no les resulta evidente.

Figura 16

Pregunta 14 pretest



Nota. Elaboración propia

La pregunta plantea que en el parque hay un árbol lleno de manzanas rojas y que los niños suelen tomar una cuando tienen hambre. Al observar la gráfica, se confirma que esta situación coincide con el comportamiento de la mayoría: el 69.2% de los estudiantes respondió que cuando tienen hambre comen una manzana, lo cual es coherente con el contexto del enunciado. Esto muestra que la gran mayoría aprovecha la disponibilidad del árbol para alimentarse rápidamente.

Otras opciones como irse a su casa (15.4%), llamar a su mamá (11.5%), o comprar algo (3.8%) fueron elegidas por un número menor de participantes. Esto refuerza que la respuesta correcta y más lógica, dada la situación descrita en el encabezado, es comer una manzana, pues está relacionada directamente con el escenario del parque y es la acción que realizan con mayor frecuencia.

Figura 17*Pregunta 11 pretest*

Nota. Elaboración propia

Esta pregunta evaluó la comprensión literal del texto, específicamente la razón por la cual a los niños les gustaba el árbol. De los 26 estudiantes evaluados, la gran mayoría (73.1%) seleccionó la respuesta correcta: “Porque da sombra y comida”. Este alto porcentaje evidencia que los estudiantes comprendieron adecuadamente la información explícita relacionada con las funciones y beneficios del árbol dentro del relato.

Por otro lado, un 15.4% eligió la opción “Porque es mágico”, posiblemente influenciados por ideas imaginativas o por asociación con cuentos fantásticos, más que por el contenido real del texto. Asimismo, un 7.7% seleccionó “Porque tiene luces” y un 3.8% optó por “Porque habla”, respuestas que sugieren que algunos estudiantes podrían haber interpretado la información de manera fantasiosa o confundido el texto con narraciones típicas donde los árboles tienen características especiales.

En general, los resultados indican que los estudiantes presentan un buen nivel de comprensión literal, aunque aún se requiere reforzar la diferenciación entre información real del texto y elementos imaginarios que pueden surgir por asociación o interpretación personal.

Figura 18*Pregunta 16 pretest*

Nota. Elaboración propia

En esta pregunta, el objetivo era identificar si los estudiantes recordaban correctamente el nombre del perro mencionado en el texto. Los resultados muestran un alto nivel de acierto, ya que el 80.8% eligió la respuesta correcta: “Chiqui”. Este desempeño sugiere que los estudiantes pudieron retener adecuadamente información puntual y concreta del relato.

Sin embargo, un 15.4% seleccionó “Rocky” y un 3.8% eligió “Toby”, lo que indica que una minoría de los estudiantes presentó dificultades para recordar detalles específicos como nombres propios. Esto podría relacionarse con falta de atención a los datos textuales o con la tendencia a escoger nombres comunes para perros, basándose más en su experiencia personal que en la lectura.

En conjunto, los resultados reflejan que la habilidad para recuperar información literal está bien desarrollada en la mayoría del grupo, aunque algunos estudiantes requieren fortalecer su atención a los detalles y la memoria textual.

Figura 19*Pregunta 17 pretest*

Nota. Elaboración propia

En esta pregunta, la opción correcta es “Una pelota azul”, y los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes la seleccionaron adecuadamente. El 80.8% de los participantes identificó correctamente que Chiqui juega con una pelota azul, lo que indica una comprensión adecuada del fragmento de lectura relacionado con este personaje. Por otra parte, el 19.2% escogió “Un hueso”, lo cual puede reflejar una asociación general con los hábitos comunes de los perros más que con la información explícita del texto. No se registraron respuestas en las opciones “Una cuerda” o “Un carro”, lo que sugiere que los estudiantes enfocaron sus elecciones entre las opciones más plausibles. En conjunto, el resultado evidencia que la mayoría de los niños logró identificar el detalle específico sobre el juguete de Chiqui, aunque un grupo minoritario aún requiere fortalecer la atención a la información puntual del texto.

Figura 20*Pregunta 18 pretest*

Nota. Elaboración propia

Para esta pregunta, la opción correcta es “Correr y saltar”, y los resultados muestran un desempeño mayoritariamente acertado por parte de los estudiantes. El 69.2% eligió correctamente esta respuesta, lo cual demuestra que la mayoría comprendió adecuadamente la información presentada en la lectura sobre la conducta del perro. Un 19.2% seleccionó “Dormir todo el día”, posiblemente influenciados por estereotipos comunes de comportamiento animal más que por el contenido del texto. En efecto, un 11.5% eligió “Nadar”, una opción que no corresponde al relato, y no hubo elecciones en “Cantar”. Estos resultados reflejan que, aunque la mayoría logró identificar la acción correcta asociada a Chiqui, aún existe un porcentaje de estudiantes que requiere apoyo para diferenciar entre información real del texto e ideas asumidas o inferidas de manera incorrecta.

Figura 21*Pregunta 19 pretest*

Nota. Elaboración propia

En esta pregunta, cuyo propósito es identificar la acción que realiza el dueño en la historia, se observa una marcada tendencia en las respuestas de los 26 participantes. La gran mayoría, el 76.9 %, seleccionó la opción “Le lanza la pelota”, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes logró identificar correctamente la acción principal descrita en el texto o actividad trabajada.

Un segundo grupo minoritario, correspondiente al 15.4 %, eligió la opción “Le da dulces”, mientras que un porcentaje mucho menor escogió las alternativas “Le lee un cuento” (aprox. 3.8 %) y “Lo lleva al cine” (aprox. 3.8 %). Estas respuestas incorrectas podrían reflejar confusiones puntuales, dificultades de atención durante la lectura o interpretación literal sin relacionar la información con el contexto.

En general, los resultados muestran un alto nivel de comprensión por parte del grupo, ya que más de tres cuartas partes de los estudiantes identificaron con precisión la acción del dueño. No obstante, el porcentaje de respuestas erróneas sugiere que es importante seguir reforzando estrategias de lectura inferencial y comprensión detallada para asegurar que todos

los estudiantes puedan interpretar adecuadamente la información presentada en las historias o situaciones.

Figura 22

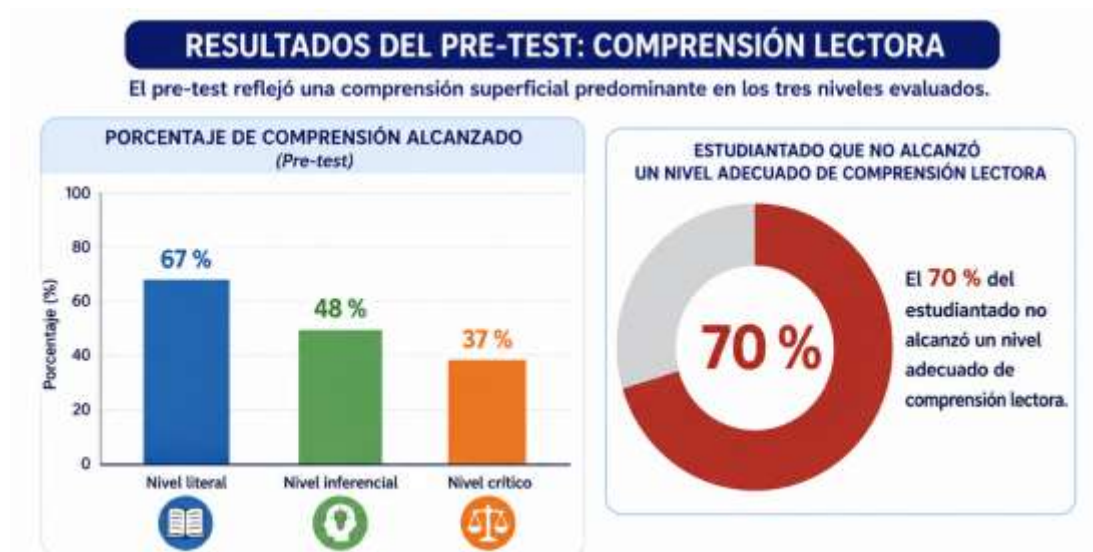
Pregunta 20 pretest



Nota. Elaboración propia

Los resultados de la pregunta “¿Qué tipo de perro es Chiqui?” muestran una tendencia clara en la percepción de los participantes. La mayoría, con un 69.2 %, considera que Chiqui es “un perro pequeño”, lo que indica que la característica más destacada o reconocida por quienes responden es su tamaño reducido. En contraste, un 11.5 % lo describe como “un perro grande” y otro 11.5 % como “un perro salvaje”, porcentajes menores que sugieren percepciones menos comunes o quizá interpretaciones aisladas. En efecto, un 7.7 % lo identifica como “un perro triste”, lo que podría estar relacionado con alguna expresión o comportamiento puntual que los encuestados hayan observado. En conjunto, los datos reflejan que la imagen predominante de Chiqui es la de un perro de tamaño pequeño, mientras que las demás categorías representan apreciaciones minoritarias.

1. Descripción del análisis cuantitativo

Figura 23*Descripción del análisis cuantitativo*

Nota. Elaboración propia

El análisis de los resultados obtenidos en el pre-test permitió evidenciar debilidades significativas en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado antes de la implementación de la estrategia gamificada. En el nivel literal, los estudiantes alcanzaron un 67%, resultado que mostró dificultades para identificar información explícita dentro de los textos, reconocer personajes, hechos y secuencias narrativas básicas. Asimismo, en el nivel inferencial se obtuvo un 48%, reflejando limitaciones para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y formular interpretaciones a partir de las lecturas. Del mismo modo, el nivel crítico presentó el porcentaje más bajo con un 37%, evidenciando escasa capacidad para emitir opiniones, argumentar respuestas y reflexionar sobre el contenido textual.

Los resultados del pre-test revelaron la comprensión inicial de la lectura de los estudiantes de segundo grado antes del juego y proporcionaron una indicación de los niveles de comprensión lectora antes de implementar un enfoque gamificado. En general, encontramos que se observó un buen desempeño en las preguntas de comprensión literal y explícita; preguntas que evaluaban obtener la información directa e identificar datos discretos en los

textos. Indicaciones como “¿Cuál es el nombre del gato?”, “¿Qué desayuna Ana?” y “¿Qué tiene el árbol?” lograron porcentajes de precisión del 88%, lo que indica que la mayoría de los estudiantes pudieron reconocer personajes, objetos y acciones directas en las lecturas.

Estos resultados indican que los estudiantes son relativamente consistentes en habilidades básicas de decodificación e identificación de texto. Sin embargo, aprendimos de una lectura más profunda que los problemas con tareas cognitivas de orden superior eran particularmente severos, especialmente en preguntas de inferencia, interpretación y diferenciación entre conocimiento literal y asumido. En preguntas como “¿Atrapa Pablo los pájaros?” y “¿Para qué es el desayuno?”, hubo una gran dispersión de errores en gran medida, atribuida más a interpretaciones de lecturas previas o pensamientos que a los datos en el texto.

La situación muestra que muchos estudiantes enfrentaron algunos desafíos al hacer inferencias, prestar atención y desarrollar interpretaciones basadas en lo que han leído. En efecto, los hallazgos ayudaron a revelar debilidades en la comprensión lectora crítica y analítica. Aunque la mayoría de los estudiantes proporcionaron respuestas precisas a las preguntas guiadas que se les plantearon, hubo algunos estudiantes que utilizaron sus propias experiencias, estereotipos o información inventada no relacionada con el contenido estudiado para seleccionar respuestas.

Esto fue evidente en las características y comportamientos de los personajes explorados en las historias, y en preguntas sobre acciones como función de los personajes, e indican una insuficiencia en distinguir entre una descripción objetiva en comparación con la interpretación subjetiva y el texto. Estos informes indican la necesidad de mejorar las prácticas de lectura reflexiva, la interpretación contextual y el pensamiento crítico durante los años formativos de la educación formal. En conclusión, el pre-test indicó que los niveles de comprensión literal de los participantes pueden considerarse aceptables, pero los niveles inferenciales y críticos, las

habilidades inferenciales así como la capacidad de comprensión fueron particularmente problemáticos.

Tales limitaciones también se expresaron en dificultades en la interpretación de información implícita, en la inferencia de conexiones lógicas, en la determinación de objetivos comunicativos y en la generación de argumentación sobre la base del texto leído. Por otro lado, los hallazgos diagnósticos confirmaron la necesidad de introducir herramientas pedagógicas creativas, dinámicas y motivadoras, como un cuaderno digital gamificado, para desarrollar las habilidades de lectura de los estudiantes y asegurar un proceso de aprendizaje más significativo en los estudiantes de segundo grado.

4.2. Propuesta didáctica gamificada

La sección Propuesta didáctica gamificada presenta la intervención pedagógica diseñada para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado. En este apartado se explica cómo se organizó la cartilla digital, qué propósito cumple, a quiénes va dirigida y de qué manera se implementaron las actividades. También se describe la lógica pedagógica de la gamificación. Es decir, la relación entre lectura, juego, motivación, retos, niveles, recompensas e interacción.

Esta sección inicia con la denominación de la propuesta, donde se presenta el nombre de la cartilla digital. Luego, se desarrolla la descripción general, en la cual se explica en qué consiste la estrategia y qué se pretende lograr con su aplicación. Después, se expone la fundamentación pedagógica, que justifica la necesidad de implementar actividades gamificadas frente a las dificultades detectadas en comprensión lectora. Allí se relaciona la propuesta con el problema, los objetivos del estudio y las necesidades del grupo.

Posteriormente, se presentan los objetivos de la propuesta, tanto general como específicos. Estos orientan la intervención y permiten establecer qué aprendizajes se buscan fortalecer. Luego, se identifican los beneficiarios, entre ellos los estudiantes, docentes, padres

de familia y comunidad educativa. También se describen los actores que coordinan, ejecutan y hacen seguimiento al proceso. Esta información permite precisar responsabilidades dentro de la implementación.

La sección continúa con los productos esperados, donde se señalan los resultados concretos de la propuesta. Entre ellos se encuentran la cartilla digital, las actividades interactivas, las rúbricas, los registros de participación y los resultados comparativos del pre-test y post-test. Más adelante se presenta el método de trabajo, que incluye las estrategias, técnicas y actividades utilizadas. En este punto se explica cómo se articulan el aprendizaje basado en el juego, la lectura guiada, las preguntas inferenciales y la retroalimentación inmediata.

En efecto, se describe la estructura gamificada de la cartilla. Esta se organiza por mundos o niveles, cada uno con misiones, personajes, obstáculos, puntos e insignias. Esta organización permite que los estudiantes avancen de manera progresiva. Cada mundo trabaja un nivel de comprensión lectora: literal, inferencial, crítico y creativo. Así, la propuesta no se limita al uso del juego. Se convierte en una secuencia didáctica con intención pedagógica, evaluación formativa y seguimiento del aprendizaje. Se busca: diseñar una propuesta didáctica gamificada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en lengua castellana, integrando herramientas digitales y estrategias lúdicas.

4.2.1. Denominación de la propuesta

“El Tesoro Perdido del Océano”

4.2.2 Descripción de la propuesta

La presente propuesta pedagógica consiste en el diseño e implementación de una cartilla digital gamificada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón

Jaimes, ubicada en el municipio de Arauca. La propuesta integra actividades interactivas, dinámicas lúdicas, retos pedagógicos y herramientas digitales que buscan transformar los procesos tradicionales de lectura en experiencias significativas, motivadoras y participativas.

La cartilla digital incorpora elementos propios de la gamificación, tales como puntos, insignias, niveles, recompensas, desafíos y misiones lectoras, con el propósito de estimular la motivación intrínseca, la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Asimismo, las actividades están orientadas al fortalecimiento progresivo de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, mediante ejercicios contextualizados, narrativas visuales, juegos interactivos y dinámicas colaborativas.

La propuesta contempla el uso pedagógico de herramientas digitales accesibles y adaptadas al contexto institucional, permitiendo que los estudiantes interactúen con contenidos multimedia, actividades evaluativas y experiencias lúdicas que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales dentro del aula.

4.2.3. Fundamentación de la propuesta

La propuesta surge a partir de las dificultades identificadas en los estudiantes de segundo grado relacionadas con la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, así como en la baja motivación hacia las actividades de lectura. Durante el diagnóstico institucional se evidenció que varios estudiantes presentaban dificultades para identificar ideas principales, interpretar información implícita, establecer relaciones lógicas y expresar opiniones frente a los textos leídos. Del mismo modo, se observaron conductas de apatía, desinterés y baja participación durante las actividades tradicionales de lectura.

Frente a esta problemática, se reconoce la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las características y necesidades de los estudiantes contemporáneos. En este sentido, la gamificación se constituye en una alternativa didáctica pertinente, debido a que favorece ambientes de aprendizaje más dinámicos, interactivos y

motivadores. Según Karl Kapp (2012), la gamificación fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes mediante la incorporación de mecánicas y dinámicas propias del juego en contextos educativos.

Asimismo, la propuesta se fundamenta en los postulados de Isabel Solé (1992), quien plantea que la comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado que requiere estrategias cognitivas, interacción y participación constante del lector. De igual manera, se sustenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), la cual reconoce la importancia de la interacción, la mediación pedagógica y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas.

4.2.4. Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, mediante la implementación de una cartilla digital gamificada que favorezca la motivación hacia la lectura y el desarrollo de competencias comunicativas.

Objetivos específicos

- Diseñar actividades gamificadas orientadas al fortalecimiento de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.
- Incorporar herramientas digitales interactivas que favorezcan la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Incrementar la motivación y el interés hacia la lectura mediante dinámicas lúdicas y retos pedagógicos contextualizados.
- Promover el trabajo colaborativo, la creatividad y la participación dentro de las actividades desarrolladas en la cartilla digital.

- Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

4.2.5. Componentes generales de la propuesta pedagógica gamificada

Tabla 6

Componentes generales de la propuesta pedagógica gamificada

Componentes	Descripción
Beneficiarios directos	26 estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.
Beneficiarios indirectos	Docentes del área de Lengua Castellana, padres de familia y comunidad educativa institucional.
Patrocinan	Institución Educativa Santa Teresita y Maestría en Ciencias de la Educación – Universidad Santo Tomás.
Coordinan	Docente investigadora y director de investigación.
Ejecutan	Docente investigadora y estudiantes participantes.
Evalúan y realizan seguimiento	Director de tesis, institución educativa y docente investigadora.
Productos de la propuesta	Cartilla digital gamificada de comprensión lectora; actividades interactivas organizadas por niveles de comprensión; juegos digitales y retos pedagógicos; recursos multimedia (videos, imágenes, audios y lecturas interactivas); rúbricas de evaluación y seguimiento; resultados comparativos de pre-test y post-test; evidencias fotográficas y registros de participación; fortalecimiento de competencias lectoras y motivacionales en los estudiantes.
Metodología	La propuesta se desarrollará mediante una metodología activa, participativa y centrada en el estudiante, integrando estrategias de gamificación y aprendizaje significativo dentro del proceso pedagógico. La implementación de la cartilla digital estará organizada en secuencias didácticas que articulan lectura, juego, interacción y evaluación formativa.
Métodos	Aprendizaje basado en el juego; aprendizaje significativo; aprendizaje colaborativo; estrategia gamificada; mediación tecnológica.
Técnicas	Lectura guiada; narración interactiva; resolución de retos; preguntas inferenciales y críticas; dinámicas colaborativas; retroalimentación inmediata.
Estrategias gamificadas	Acumulación de puntos; insignias de logro; escalado de niveles; misiones lectoras; recompensas simbólicas; retos individuales y grupales; avatares y personajes motivadores.

Nota. Elaboración propia

4.5.5. Secuencia Didáctica Gamificada

“El Tesoro Perdido del Océano”

Narrativa general de la cartilla digital gamificada

La propuesta gamificada se desarrolló a partir de una narrativa interactiva denominada “El Tesoro Perdido del Océano”, donde los estudiantes asumieron el rol de pequeños exploradores submarinos encargados de encontrar un tesoro mágico oculto en las profundidades del mar para salvar a la Princesa Coral, quien había quedado atrapada en una burbuja encantada. Durante la aventura, los participantes recorrieron distintos mundos marinos, enfrentando retos lectores, misiones interactivas y desafíos pedagógicos relacionados con la comprensión literal, inferencial y crítica.

Cada nivel representó una etapa de exploración dentro del océano, guiada por elementos visuales, personajes marinos y escenarios fantásticos que estimularon la imaginación, la motivación y el interés por la lectura. A medida que avanzaban, los estudiantes acumulaban puntos, obtenían insignias y desbloqueaban nuevos mundos, fortaleciendo progresivamente sus competencias lectoras mediante actividades lúdicas y tecnológicas.

Tabla 7

Resumen de la estrategia

Mundo/Nivel	Narrativa y personaje guía	Actividades o misiones	Nivel de comprensión	Insignias y recompensas	Puntos	Obstáculos y desafíos
Nivel 1: La orilla misteriosa 	El pez explorador “Nemo Azul” guía a los estudiantes en el inicio de la aventura para	Misión 1: Lectura interactiva de cuentos marinos cortos. Misión 2: Preguntas literales	Literal	Insignia “Explorador del océano”. Estrellas marinas digitales. Monedas submarinas.	10 puntos por misión. 5 puntos extra por rapidez y precisión.	Distractores visuales. Tiempo limitado. Búsqueda de pistas ocultas.

	encontrar sobre las personajes primeras , lugares y pistas del acciones tesoro del relato. perdido.						
Nivel 2:	La sirena	Misión 1:	Inferencia	Insignia	15 puntos	Pistas	
Entre	“Coralia”	Juegos de l		“Detectiv	por desafío.	incompleta	
corales y	ayuda a	asociación		e marino”. 10	puntos	s.	
peces 	descubrir	entre		Perlas	por trabajo	Acertijos	
	secretos	imágenes,		mágicas.	colaborativo	submarino	
	escondidos	personajes		Llaves de .		s.	
	entre los	y acciones.		coral.		Interpretac	
	arrecifes y					ión de	
	las	Misión 2:				mensajes	
	historias	Resolució				ocultos.	
	submarina	n de					
	s.	preguntas					
		inferencial					
		es sobre					
		situacione					
		s del texto.					
Nivel 3: El	El capitán	Misión 1:	Inferencia	Insignia	20 puntos	Preguntas	
barco	“Barbane	Lectura l y crítico		“Buscado	por reto	abiertas.	
hundido	mo” reta a	guiada de		r del	superado.	Secuencias	
	los	textos		tesoro”. 15	puntos	desordenad	
	estudiantes	narrativos.		Fragment	por	as.	
	a descubrir			os del	argumentaci	Interpretac	
	fragmento	Misión 2:		mapa. ón.		ión de	
	s del mapa	Organizaci		Cofres		pistas	
	del tesoro	ón de		digitales.		complejas.	
	escondidos	secuencias					
	en	y					

	antiguos pergamino s.	resolución de preguntas críticas.					
Nivel 4: El laberinto de medusas ⚡	Las medusas sabias esconden la pista final del tesoro y solo los lectores más atentos podrán atravesar el laberinto.	Misión 1: Crítico y creativo Ruleta de preguntas críticas. Misión 2: Creación oral y escrita de finales alternativo s para las historias.	Insignia “Héroe del océano”. Cristal mágico. Corona submarina .	25 puntos por actividad. 10 puntos adicionales por creatividad.	Caminos equivocados. Preguntas de análisis. Retos de imaginación y producción textual.		

Sistema general de gamificación ajustado

Tabla 8

Sistema general de gamificación ajustado

Elemento gamificado	Descripción
Avatares submarinos	Cada estudiante eligió un personaje marino para representarlo durante la aventura.
Puntos de experiencia	Se otorgaron por respuestas correctas, creatividad, participación y trabajo colaborativo.
Insignias digitales	Reconocimientos obtenidos al superar cada misión submarina.
Niveles progresivos	Cada escenario del océano representó un nivel de dificultad lectora.
Recompensas simbólicas	Estrellas marinas, cofres, perlas y fragmentos del mapa del tesoro.

Desbloqueo de mundos	Los estudiantes avanzaban al completar satisfactoriamente cada misión.
Retroalimentación inmediata	Las actividades ofrecían respuestas automáticas y refuerzo positivo.
Tabla de progreso	Permitió visualizar los avances individuales y grupales durante la experiencia.

4.2.5.2 Sistema general de gamificación

Tabla 9

Sistema general de gamificación

Elementos gamificados	Descripción
Avatares	Cada estudiante selecciona un personaje lector que lo representará durante la aventura.
Puntos de experiencia	Se obtienen por participación, respuestas correctas, trabajo colaborativo y creatividad.
Insignias	Reconocimientos digitales obtenidos al superar retos y misiones.
Niveles	Cada mundo representa un nivel progresivo de complejidad lectora.
Recompensas	Estrellas, medallas, llaves mágicas y trofeos digitales.
Tabla de clasificación	Registro visual de avances individuales y grupales.
Retroalimentación inmediata	Los estudiantes reciben respuestas y recompensas automáticas al finalizar cada actividad.
Desbloqueo de mundos	Para acceder al siguiente nivel, los estudiantes deben completar las misiones del mundo anterior.

4.2.5.3 Secuencia didáctica general de cada mundo

Tabla 10

Secuencia didáctica general de cada mundo

Fase	Descripción
Inicio	Presentación de la narrativa, personaje guía y misión del mundo.
Exploración	Lectura interactiva y contextualización del reto lector.
Desarrollo	Resolución de actividades gamificadas y desafíos pedagógicos.
Retroalimentación	Socialización de respuestas y entrega de recompensas digitales.
Cierre	Reflexión sobre lo aprendido y desbloqueo del siguiente nivel.

4.2.5.4. Enlace de la cartilla

<https://usantotomaseduco->

[my.sharepoint.com/:f:/r/personal/linapreciado_usta_edu_co/Documents/2025-](https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/r/personal/linapreciado_usta_edu_co/Documents/2025-)

1%20Asignaturas%20Lina%20Preciado/Opci%C3%B3n%20de%20grado%20II%202025-
1/Maestr%C3%ADaTIE Cohorte3 2024-2/C3 Grupo39 2024-
2 Jos%C3%A9%20Bocanegra?csf=1yweb=1ye=KnjbVT

4.3. Implementación de la propuesta gamificada en el aula

Esta sección describe el proceso de aplicación de la propuesta pedagógica gamificada dentro del aula de clase. Aquí se explica cómo se desarrollaron las actividades de la cartilla digital con los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Además, se detallan las dinámicas utilizadas, la organización de los mundos gamificados y la participación de los estudiantes durante cada etapa de la intervención.

En este apartado se presentan las actividades implementadas en cada mundo o nivel de la cartilla digital. También se describen los retos, misiones, personajes, insignias, recompensas y obstáculos que hicieron parte de la experiencia gamificada. La sección permite evidenciar cómo los estudiantes interactuaron con las lecturas, las preguntas inferenciales, los juegos y las actividades colaborativas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Asimismo, la sección explica el papel del docente durante la implementación de la propuesta. Se describe cómo se realizó la mediación pedagógica, el acompañamiento a los estudiantes y la retroalimentación de las actividades. Del mismo modo, se presentan las herramientas digitales utilizadas, entre ellas Genially, Educaplay y Quizizz, las cuales facilitaron el desarrollo de experiencias más dinámicas e interactivas dentro del aula.

Otro aspecto importante corresponde a la descripción de las reacciones, emociones y niveles de participación observados durante la aplicación de la estrategia. En este punto se analizan aspectos relacionados con motivación, interés por la lectura, trabajo colaborativo y participación activa. Esto permite comprender cómo la gamificación influyó en las dinámicas de aprendizaje y en el comportamiento de los estudiantes frente a las actividades lectoras.

Finalmente, esta sección muestra las evidencias pedagógicas obtenidas durante la implementación de la propuesta. Entre ellas se incluyen registros fotográficos, observaciones, rúbricas de evaluación, resultados de desempeño y avances identificados en comprensión lectora. De esta manera, el apartado permite visualizar el impacto de la estrategia gamificada y su relación con los objetivos planteados en la investigación.

Mundo 1: El Bosque de las Palabras Perdidas

La implementación del primer mundo representó un momento de gran expectativa y motivación para los estudiantes, debido a que fue el primer acercamiento a la cartilla digital gamificada y a la narrativa del “Reino de las Letras”. Desde el inicio de la actividad, los estudiantes manifestaron emociones de curiosidad, entusiasmo y sorpresa al interactuar con personajes animados, sonidos, imágenes y dinámicas digitales poco habituales dentro de sus clases tradicionales. La presentación del personaje “Lectorín”, junto con las misiones relacionadas con la búsqueda de palabras mágicas, despertó el interés inmediato del grupo, generando una participación activa y espontánea durante las lecturas interactivas.

Durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes mostraron mayor concentración y disposición hacia la lectura. Las dinámicas de acumulación de puntos, recompensas y Mundo 1: La orilla misteriosa.

La implementación del primer mundo generó en los estudiantes un alto nivel de expectativa y emoción desde el inicio de la actividad. Al ingresar a la cartilla digital y observar la narrativa submarina, los sonidos del océano, las ilustraciones marinas y el personaje guía, los niños manifestaron expresiones de alegría, curiosidad y entusiasmo. Muchos estudiantes mostraron interés inmediato por descubrir el tesoro perdido y participar en las misiones lectoras propuestas. Durante las lecturas interactivas, se observó una actitud atenta y participativa, especialmente cuando debían identificar personajes, lugares y acciones dentro de los cuentos

marinos. La dinámica gamificada permitió que los estudiantes asumieran la lectura como una experiencia divertida y no como una actividad obligatoria.

Asimismo, las preguntas literales con retroalimentación inmediata favorecieron la participación constante de los estudiantes, quienes reaccionaban con entusiasmo cada vez que obtenían puntos o insignias digitales. Algunos niños celebraban verbalmente sus logros y motivaban a sus compañeros a continuar avanzando en el juego. Del mismo modo, se evidenció que la acumulación de recompensas fortaleció el interés por comprender correctamente los textos para desbloquear nuevos niveles. Incluso los estudiantes que inicialmente mostraban poca disposición hacia la lectura comenzaron a involucrarse activamente en las actividades, demostrando mayor confianza y seguridad en sus respuestas.

Por otra parte, durante el desarrollo de las misiones, se identificó un ambiente colaborativo dentro del aula, ya que varios estudiantes se ayudaban mutuamente para comprender las instrucciones y resolver los desafíos. La experiencia permitió evidenciar que el uso de la cartilla digital gamificada facilitó procesos de atención sostenida, motivación y concentración, convirtiendo la comprensión lectora en una experiencia dinámica, significativa y emocionalmente positiva para los participantes.

Mundo 2: Entre corales y peces

En el segundo mundo, los estudiantes demostraron un mayor nivel de apropiación de la dinámica gamificada y una actitud mucho más segura frente a los retos lectores. Las actividades de asociación entre personajes, imágenes y acciones despertaron gran interés, debido a que los estudiantes disfrutaban relacionar los elementos visuales con la información presentada en los textos. La ambientación submarina y los colores llamativos de los arrecifes y peces generaron una experiencia inmersiva que mantuvo la atención de los niños durante el desarrollo de las actividades. Se observó que los participantes reaccionaban con emoción al desbloquear nuevas pistas y avanzar dentro del recorrido submarino.

De igual manera, las preguntas inferenciales permitieron fortalecer procesos de análisis y deducción en los estudiantes. Aunque al inicio algunos niños presentaron dificultades para interpretar información implícita, progresivamente comenzaron a formular respuestas más elaboradas y reflexivas. Durante las misiones, se evidenció que los estudiantes dialogaban entre sí para justificar sus elecciones, lo cual favoreció el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas. Además, la retroalimentación inmediata proporcionada por la cartilla contribuyó a corregir errores de manera positiva, evitando frustraciones y promoviendo la perseverancia frente a los desafíos.

Por otra parte, las insignias y recompensas digitales generaron altos niveles de satisfacción y motivación. Los estudiantes mostraban alegría al recibir perlas mágicas y llaves submarinas, expresando constantemente deseos de continuar explorando nuevos escenarios. La experiencia evidenció que la estrategia gamificada favoreció no solo el fortalecimiento de la comprensión inferencial, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas dentro del aula.

Mundo 3: El barco hundido 🚢

La experiencia desarrollada en el mundo “El barco hundido” representó uno de los momentos de mayor interés y participación dentro de la implementación de la cartilla digital. La narrativa relacionada con el antiguo barco sumergido y la búsqueda de fragmentos del mapa del tesoro despertó gran curiosidad en los estudiantes, quienes manifestaron emoción al enfrentarse a desafíos más complejos. Durante las lecturas guiadas y la organización de secuencias narrativas, los niños mostraron mayor capacidad de análisis y comprensión de los acontecimientos presentados en los textos. Muchos estudiantes participaron activamente tratando de descubrir pistas ocultas y resolver los retos propuestos.

Asimismo, las actividades críticas permitieron que los estudiantes expresaran opiniones personales sobre las situaciones presentadas en las historias. En varios momentos, los

participantes justificaron sus respuestas utilizando argumentos relacionados con los personajes y las acciones del relato, evidenciando avances en la comprensión crítica. La dinámica del juego hizo que los estudiantes percibieran las preguntas complejas como desafíos divertidos y no como evaluaciones tradicionales, lo cual favoreció un ambiente relajado y participativo dentro del aula.

Del mismo modo, se observó un incremento significativo en la motivación y la autonomía de los estudiantes. Muchos niños deseaban resolver las actividades por iniciativa propia para obtener cofres digitales y avanzar hacia el siguiente nivel. Las expresiones de sorpresa, emoción y satisfacción fueron frecuentes durante el desarrollo de las misiones. La experiencia permitió evidenciar que la gamificación facilitó procesos de pensamiento reflexivo y fortaleció la capacidad de interpretación y argumentación de los estudiantes mediante actividades contextualizadas y altamente motivadoras.

Mundo 4: El laberinto de medusas ⚡

El último mundo representó el cierre de la aventura submarina y constituyó una experiencia altamente significativa para los estudiantes. Desde el inicio, el escenario del laberinto de medusas generó emociones de expectativa y desafío, ya que los participantes comprendieron que debían utilizar todas las habilidades lectoras adquiridas durante los niveles anteriores para alcanzar el tesoro final. Las actividades críticas y creativas despertaron gran entusiasmo, especialmente aquellas relacionadas con la creación de finales alternativos y la resolución de preguntas complejas dentro de las burbujas luminosas.

De igual forma, durante este nivel se evidenció un mayor desarrollo de la imaginación y la creatividad en los estudiantes. Muchos niños construyeron nuevos desenlaces para las historias, incorporando personajes marinos, situaciones fantásticas y soluciones originales a los conflictos narrativos. Las producciones orales y escritas reflejaron avances importantes en la capacidad de expresión y organización de ideas. Además, los estudiantes manifestaron orgullo

y satisfacción al compartir sus creaciones con sus compañeros, fortaleciendo la confianza y la participación activa dentro del aula.

En efecto, el cierre de la experiencia gamificada estuvo acompañado de emociones positivas y un ambiente de celebración colectiva. Los estudiantes reaccionaron con alegría al obtener la insignia final de “Héroes del océano” y completar exitosamente la aventura submarina. La implementación de la cartilla digital permitió transformar la comprensión lectora en una experiencia dinámica, interactiva y emocionalmente significativa, favoreciendo la motivación, la participación y el fortalecimiento progresivo de las competencias lectoras mediante estrategias pedagógicas innovadoras y mediadas por recursos digitales.

La implementación de la cartilla digital gamificada “El Tesoro Perdido del Océano” permitió evidenciar resultados favorables en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. A través de las actividades organizadas por mundos y niveles progresivos, los estudiantes lograron mejorar procesos de identificación, interpretación y análisis de información presente en los textos, demostrando avances en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Asimismo, la incorporación de elementos lúdicos y tecnológicos favoreció el desarrollo de experiencias de aprendizaje más dinámicas, motivadoras y significativas dentro del aula.

De igual manera, la estrategia gamificada contribuyó significativamente al incremento de la motivación, el interés y la participación activa de los estudiantes durante las actividades lectoras. La utilización de personajes, recompensas digitales, insignias, puntos y desafíos permitió transformar la percepción tradicional de la lectura en una experiencia divertida e interactiva. Durante la implementación, los estudiantes manifestaron emociones positivas como alegría, curiosidad, entusiasmo y satisfacción, lo cual favoreció la disposición hacia el aprendizaje y fortaleció la confianza en sus capacidades lectoras. Además, se observó una

mayor permanencia en las actividades y una actitud participativa frente a los retos pedagógicos propuestos.

Por otra parte, la mediación tecnológica mediante el uso de la cartilla digital facilitó procesos de interacción, colaboración y aprendizaje autónomo en los estudiantes. Las actividades desarrolladas dentro de los mundos submarinos promovieron el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo que los participantes compartieran ideas, argumentaran respuestas y apoyaran a sus compañeros durante las misiones lectoras. Asimismo, la retroalimentación inmediata ofrecida por la plataforma fortaleció la corrección de errores y favoreció procesos de autorregulación y mejora continua dentro del aprendizaje de la comprensión lectora.

En efecto, la experiencia permitió concluir que las estrategias gamificadas constituyen una alternativa pedagógica innovadora y pertinente para el fortalecimiento de competencias lectoras en educación básica primaria. La articulación entre narrativa, juego, lectura y recursos digitales generó ambientes de aprendizaje atractivos que favorecieron tanto el desarrollo cognitivo como el componente emocional y motivacional de los estudiantes. En consecuencia, la propuesta evidenció que la gamificación, integrada adecuadamente dentro de secuencias didácticas mediadas por tecnologías, puede convertirse en un recurso efectivo para transformar las prácticas pedagógicas y promover procesos educativos más participativos, creativos y significativos.

4.4. Resultados del POST – TEST

Una vez implementada la estrategia pedagógica basada en la cartilla digital gamificada, se procedió a la aplicación del post-test con el propósito de evaluar los avances alcanzados por los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora. Este proceso permitió comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, identificando cambios relacionados con la comprensión literal, inferencial y crítica, así como variaciones en la

motivación y participación de los estudiantes frente a las actividades de lectura. En consecuencia, los resultados presentados a continuación evidencian el impacto de las actividades gamificadas en el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.

Figura 24

Pregunta 1 posttest



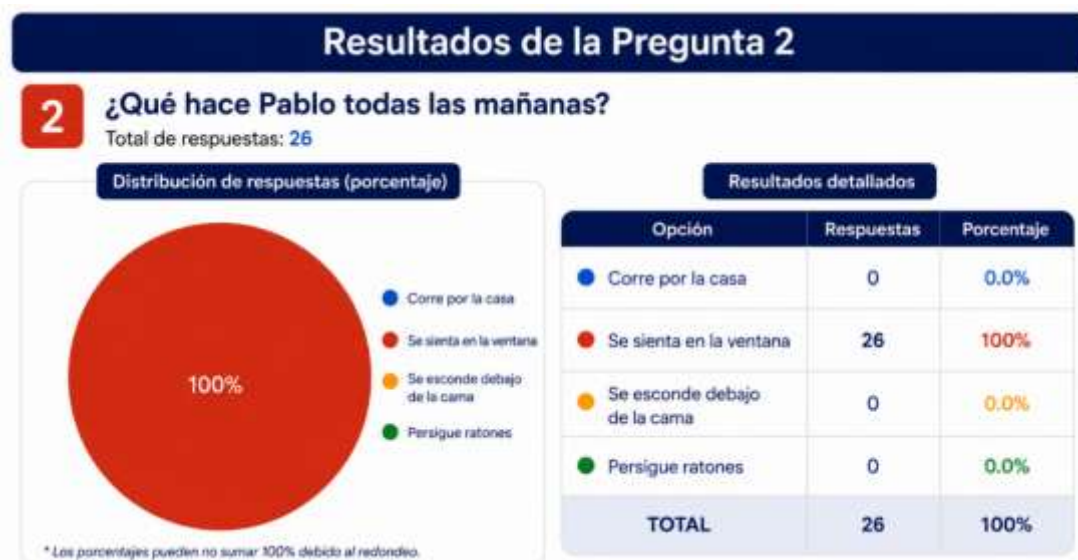
Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 1, “¿Cómo se llama el gato?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Pablo”, lo cual refleja un dominio completo en la identificación de información explícita dentro del texto. Este resultado demuestra que, tras la implementación de la estrategia gamificada, los estudiantes fortalecieron significativamente su capacidad de atención, reconocimiento y recuperación de datos literales, evitando confusiones con las opciones distractoras “Pepe”, “Pipo” y “Pancho”, las cuales no fueron seleccionadas por ningún participante. Asimismo, el porcentaje total de aciertos permite inferir que las actividades desarrolladas favorecieron procesos de comprensión básica y

memoria textual, consolidando habilidades relacionadas con la lectura literal y la identificación precisa de personajes dentro de la narración.

Figura 25

Pregunta 2 posttest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 2, “¿Qué hace Pablo todas las mañanas?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Se sienta en la ventana”, evidenciando un nivel sobresaliente de comprensión literal después de la implementación de la cartilla digital gamificada. Ningún participante seleccionó las opciones distractoras “Corre por la casa”, “Se esconde debajo de la cama” o “Persigue ratones”, lo cual indica que los estudiantes lograron identificar con precisión la acción principal descrita en el texto. Este resultado permite inferir que las actividades gamificadas favorecieron la atención, la retención de información explícita y la capacidad para recuperar datos concretos de la lectura. Asimismo, el porcentaje total de aciertos demuestra un fortalecimiento significativo en las habilidades de comprensión lectora básica, reflejando mayor concentración y comprensión textual por parte de los estudiantes durante el proceso de lectura.

Figura 26*Pregunta 3 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 3, “¿Qué mira Pablo desde la ventana?”, evidencia que el 73.1 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Pájaros”, demostrando un adecuado nivel de comprensión literal al identificar información explícita dentro del texto. Sin embargo, se observa que un 19.2 % eligió la opción “Niños”, mientras que un 3.8 % respondió “Perros” y otro 3.8 % “Carros”, resultados que indican que algunos estudiantes aún presentan dificultades para diferenciar con precisión la información textual de posibles asociaciones derivadas de experiencias cotidianas o interpretaciones personales. Aunque la mayoría logró recuperar correctamente el dato solicitado, la presencia de respuestas incorrectas evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la atención a detalles específicos y la lectura cuidadosa. No obstante, el predominio de respuestas acertadas permite inferir que las actividades gamificadas contribuyeron positivamente al mejoramiento de la comprensión lectora literal y al reconocimiento de elementos explícitos dentro de la narración.

Figura 27*Pregunta 4 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 4, “¿Pablo atrapa a los pájaros?”, evidencia que el 81.5 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “No, nunca”, demostrando una mejora significativa en la recuperación de información explícita y en la diferenciación entre lo que realmente expresa el texto y las interpretaciones basadas en conocimientos previos. En comparación con los resultados obtenidos en el pre-test, donde existía una alta dispersión entre las alternativas, el post-test refleja una disminución considerable de respuestas incorrectas. No obstante, un 11.1 % seleccionó “Sí, cuando puede” y un 7.4 % “Solo a veces”, lo cual indica que algunos estudiantes aún realizan inferencias apoyadas en comportamientos comunes asociados a los gatos, más que en la información específica de la lectura. A pesar de ello, los resultados evidencian un fortalecimiento importante de la comprensión literal y de la atención a detalles concretos del texto, permitiendo concluir que las actividades gamificadas favorecieron procesos de lectura más cuidadosos, precisos y reflexivos.

Figura 28*Pregunta 5 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 5, “¿Cómo es Pablo?”, muestra que el 96.3 % de los estudiantes identificó correctamente al personaje como “Curioso”, evidenciando un alto nivel de comprensión tanto de información explícita como de características asociadas al comportamiento del personaje dentro del texto. Únicamente un 3.7 % seleccionó la opción “Perezoso”, mientras que ningún participante eligió las alternativas “Miedoso” o “Enojado”, lo cual demuestra una disminución significativa de confusiones en comparación con los resultados del pre-test. Estos resultados reflejan que los estudiantes lograron interpretar con mayor precisión las características del personaje a partir de las pistas narrativas proporcionadas en la lectura. Asimismo, el elevado porcentaje de aciertos evidencia que las actividades gamificadas contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora, favoreciendo la capacidad de análisis, observación y asociación adecuada de rasgos de personalidad dentro del contexto textual.

Figura 29*Pregunta 6 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 6, “¿Qué come Ana en el desayuno?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Frutas y pan”, lo cual refleja un dominio completo en la identificación de información explícita dentro del texto. Ningún participante eligió las alternativas “Solo galletas”, “Arroz” o “Sopa”, situación que demuestra una comprensión precisa y una adecuada recuperación de los datos presentados en la lectura. Estos resultados indican que las actividades gamificadas implementadas fortalecieron significativamente las habilidades de atención, memoria textual y comprensión literal de los estudiantes. Asimismo, el porcentaje total de aciertos permite inferir que los estudiantes desarrollaron mayor seguridad y precisión al momento de interpretar información concreta, consolidando avances importantes en los procesos de comprensión lectora básica.

Figura 30*Pregunta 7 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 7, “¿Qué bebe Ana?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Jugo de naranja”, evidenciando un desempeño excelente en la recuperación de información explícita del texto. Ningún participante seleccionó las alternativas “Agua”, “Leche” o “Chocolate”, lo cual refleja una comprensión clara y precisa del contenido leído, así como una notable disminución de confusiones en comparación con los resultados obtenidos en el pre-test. Este avance permite inferir que la implementación de las actividades gamificadas fortaleció significativamente la atención, la concentración y la capacidad de identificar detalles específicos dentro de la lectura. Asimismo, el total de aciertos demuestra un progreso importante en la comprensión literal, consolidando habilidades de interpretación básica y favoreciendo procesos de lectura más precisos y efectivos en los estudiantes.

Figura 31*Pregunta 8 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 8, “¿Quién le dice que el desayuno da energía?”, evidencia que el 96.3 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Su mamá”, demostrando una comprensión adecuada de la información explícita presentada en el texto. Únicamente un 3.7 % eligió la opción “Su abuela”, mientras que ningún participante seleccionó las alternativas “Su maestra” o “Su hermano”, lo cual indica una reducción significativa de confusiones respecto a la identificación de los personajes involucrados en la narración. Estos resultados reflejan que los estudiantes fortalecieron su capacidad para reconocer con precisión quién emite la información dentro del texto, favoreciendo procesos de lectura más detallados y comprensivos. Asimismo, el alto porcentaje de respuestas correctas permite inferir que las actividades gamificadas contribuyeron positivamente al desarrollo de la comprensión literal y a la atención sobre elementos específicos de la lectura.

Figura 32*Pregunta 9 postest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 9, “¿Para qué le sirve el desayuno?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Para tener energía en la escuela”, evidenciando una comprensión clara y precisa del propósito mencionado en el texto. Ningún participante seleccionó las alternativas “Para jugar todo el día”, “Para dormir más” o “Para ver televisión”, lo cual refleja una mejora significativa en comparación con los resultados del pre-test, donde varios estudiantes presentaban confusiones relacionadas con la interpretación del propósito del desayuno. Estos resultados indican que las actividades gamificadas fortalecieron la capacidad de los estudiantes para comprender relaciones de causa y finalidad dentro de la lectura, favoreciendo procesos de interpretación más exactos y contextualizados. Asimismo, el porcentaje total de aciertos evidencia avances importantes en la comprensión literal e inferencial, permitiendo a los estudiantes identificar con mayor precisión la intención comunicativa presente en el texto.

Figura 33*Pregunta 10 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 10, “¿Qué pasaría si Ana no desayuna?”, evidencia que el 96.3 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Tendría menos energía”, demostrando una adecuada comprensión de la relación causa–consecuencia planteada en el texto. Únicamente un 3.7 % eligió la alternativa “No tendría sueño”, mientras que ningún participante seleccionó las opciones “Ganaría un premio” o “Correría más rápido”, lo cual refleja una notable reducción de respuestas asociadas a interpretaciones erróneas o alejadas del contexto de la lectura. Estos resultados indican que las actividades gamificadas favorecieron el fortalecimiento de la comprensión inferencial, permitiendo a los estudiantes interpretar con mayor precisión las consecuencias derivadas de las situaciones descritas en el texto. Asimismo, el alto porcentaje de respuestas correctas evidencia avances significativos en la capacidad de razonamiento, análisis contextual y comprensión lectora, consolidando aprendizajes más significativos y reflexivos.

Figura 34*Pregunta 11 postest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 11, “¿Dónde está el árbol?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “En el parque”, evidenciando un excelente nivel de comprensión literal y una adecuada identificación de información explícita relacionada con lugares y contexto espacial dentro de la lectura. Ningún participante seleccionó las alternativas “En la escuela”, “En una casa” o “En el río”, lo cual demuestra que los estudiantes lograron interpretar con precisión el escenario descrito en el texto sin presentar confusiones entre espacios similares. Estos resultados permiten inferir que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la atención, la observación y la capacidad para recuperar detalles específicos de la narración. Asimismo, el porcentaje total de aciertos refleja avances importantes en la comprensión lectora básica, consolidando procesos de lectura más precisos, comprensivos y contextualizados.

Figura 35*Pregunta 12 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 12, “¿Qué tiene el árbol?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Manzanas rojas”, demostrando una comprensión precisa de la información explícita presentada en el texto y una adecuada identificación de elementos descriptivos dentro de la narración. Ningún participante seleccionó las alternativas “Flores amarillas”, “Hojas azules” o “Naranjas”, lo cual refleja una interpretación clara del contenido y una disminución total de respuestas asociadas a confusiones visuales o asociaciones incorrectas observadas en el pre-test. Estos resultados permiten inferir que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la capacidad de observación, atención al detalle y recuperación de información concreta. Asimismo, el total de aciertos evidencia avances importantes en la comprensión lectora literal, favoreciendo procesos de lectura más exactos, organizados y contextualizados en los estudiantes.

Figura 36*Pregunta 13 postest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 13, “¿Qué hacen los niños?”, evidencia que el 96.3 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Juegan debajo del árbol”, demostrando una comprensión adecuada de la acción principal descrita en la lectura y una correcta interpretación de la escena presentada. Únicamente un 3.7 % eligió la alternativa “Lo cortan”, mientras que ningún participante seleccionó las opciones “Dibuja el árbol” o “Le ponen agua”, lo cual refleja una disminución considerable de las confusiones observadas en el pre-test. Estos resultados indican que las actividades gamificadas favorecieron significativamente la atención al detalle, la observación contextual y la capacidad de identificar acciones específicas dentro del texto. Asimismo, el alto porcentaje de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión lectora literal y en la interpretación precisa de situaciones narrativas, fortaleciendo procesos de lectura más analíticos y comprensivos en los estudiantes.

Figura 37*Pregunta 14 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 14, “¿Qué hacen cuando tienen hambre?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Comen una manzana”, evidenciando una comprensión clara y precisa de la información presentada en el texto. Ningún participante seleccionó las alternativas “Se van a su casa”, “Compran algo” o “Llaman a su mamá”, lo cual refleja una interpretación adecuada de la situación descrita y una notable capacidad para relacionar las acciones de los personajes con el contexto narrativo. Estos resultados indican que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la comprensión literal y la recuperación de información específica, favoreciendo procesos de lectura más atentos y organizados. Asimismo, el total de respuestas correctas evidencia avances importantes en la capacidad de los estudiantes para identificar acciones y propósitos dentro de la lectura, consolidando habilidades de comprensión textual más sólidas y precisas.

Figura 38*Pregunta 15 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 15, “¿Por qué a los niños les gusta el árbol?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Porque da sombra y comida”, demostrando una comprensión adecuada de la idea principal y de las razones explícitas presentadas en el texto. Ningún participante eligió las alternativas “Porque habla”, “Porque es mágico” o “Porque tiene luces”, lo cual refleja una disminución total de respuestas asociadas a interpretaciones fantasiosas o alejadas del contenido narrativo, situación que sí se evidenciaba en el pre-test. Estos resultados indican que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la capacidad de los estudiantes para diferenciar entre información real del texto y elementos imaginarios, favoreciendo procesos de lectura más analíticos y contextualizados. Asimismo, el total de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión literal e inferencial, permitiendo a los estudiantes identificar con precisión causas y propósitos dentro de la narración.

Figura 39*Pregunta 16 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 16, “¿Cómo se llama el perro?”, muestra que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Chiqui”, evidenciando un excelente nivel de comprensión literal y una adecuada capacidad para identificar información explícita relacionada con los personajes de la lectura. Ningún participante seleccionó las alternativas “Rocky”, “Toby” o “Max”, lo cual demuestra una interpretación precisa del contenido textual y una reducción total de respuestas distractoras. Estos resultados permiten inferir que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la atención, la memoria textual y la recuperación exacta de información específica dentro de la narración. Asimismo, el porcentaje total de aciertos evidencia avances importantes en la comprensión lectora básica, favoreciendo procesos de lectura más organizados, comprensivos y seguros en los estudiantes.

Figura 40*Pregunta 17 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 17, “¿Con qué juega Chiqui?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Una pelota azul”, demostrando un dominio completo en la identificación de información explícita dentro del texto. Ningún participante seleccionó las alternativas “Una cuerda”, “Un hueso” o “Un carro”, lo cual refleja una comprensión precisa de los elementos narrativos y una adecuada atención a los detalles específicos de la lectura. Estos resultados indican que las actividades gamificadas favorecieron significativamente la memoria textual, la concentración y la capacidad de recuperación exacta de información concreta. Asimismo, el total de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión lectora literal, consolidando procesos de lectura más organizados, comprensivos y seguros en los estudiantes de segundo grado.

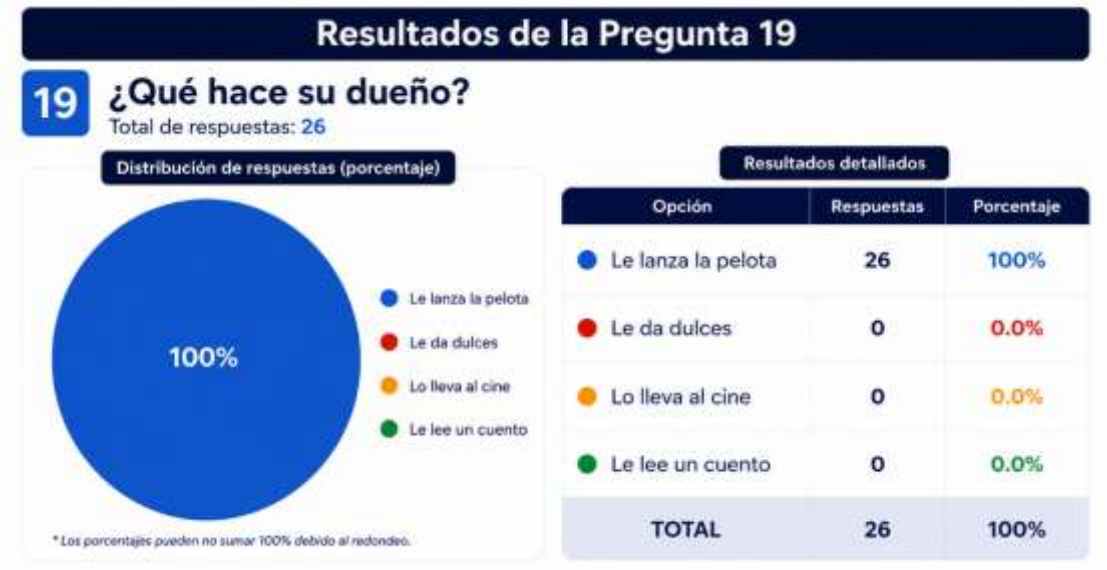
Figura 41*Pregunta 18 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 18, “¿Qué le gusta hacer a Chiqui?”, evidencia que el 96.3 % de los estudiantes seleccionó correctamente la opción “Correr y saltar”, demostrando una adecuada comprensión de las acciones y características asociadas al personaje dentro del texto. Únicamente un 3.7 % eligió la alternativa “Cantar”, mientras que ningún participante seleccionó las opciones “Dormir todo el día” o “Nadar”, lo cual refleja una interpretación precisa del contenido narrativo y una disminución considerable de respuestas incorrectas o alejadas del contexto de la lectura. Estos resultados indican que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la capacidad de los estudiantes para identificar comportamientos y acciones específicas de los personajes, favoreciendo procesos de lectura más atentos y comprensivos. Asimismo, el alto porcentaje de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión literal y en la interpretación contextual de la información presentada en el texto.

Figura 42

Pregunta 19 posttest



Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 19, “¿Qué hace su dueño?”, evidencia que el 100 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Le lanza la pelota”, demostrando una comprensión precisa de las acciones descritas en el texto y una adecuada identificación de la relación entre los personajes. Ningún participante seleccionó las alternativas “Le da dulces”, “Lo lleva al cine” o “Le lee un cuento”, lo cual refleja una interpretación clara del contenido narrativo y una disminución total de respuestas distractoras. Estos resultados permiten inferir que las actividades gamificadas fortalecieron significativamente la capacidad de los estudiantes para reconocer acciones específicas y relaciones contextuales dentro de la lectura. Asimismo, el total de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión lectora literal, favoreciendo procesos de lectura más organizados, comprensivos y contextualizados en los estudiantes de segundo grado.

Figura 43*Pregunta 20 posttest*

Nota. Elaboración propia

El análisis de la pregunta 20, “¿Qué tipo de perro es Chiqui?”, evidencia que el 96.3 % de los estudiantes respondió correctamente la opción “Un perro pequeño”, demostrando una adecuada comprensión de las características descriptivas del personaje dentro del texto. Únicamente un 3.7 % seleccionó la alternativa “Un perro salvaje”, mientras que ningún participante eligió las opciones “Un perro grande” o “Un perro triste”, lo cual refleja una interpretación precisa del contenido narrativo y una reducción significativa de respuestas incorrectas o alejadas del contexto de la lectura. Estos resultados indican que las actividades gamificadas fortalecieron la capacidad de los estudiantes para identificar atributos físicos y descriptivos de los personajes, favoreciendo procesos de observación y comprensión más detallados. Asimismo, el alto porcentaje de respuestas correctas evidencia avances importantes en la comprensión lectora literal y en la interpretación contextual de la información presentada en el texto.

Los resultados obtenidos en el post-test evidencian que la implementación de la cartilla digital gamificada generó un impacto positivo y significativo en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa

Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Los porcentajes de logro alcanzados en la mayoría de las preguntas reflejan avances notorios en la comprensión literal, inferencial y contextual de los textos, demostrando una mayor capacidad para identificar información explícita, interpretar situaciones narrativas y establecer relaciones entre personajes, acciones y propósitos comunicativos. Asimismo, la disminución considerable de respuestas incorrectas y distractoras permite inferir que los estudiantes desarrollaron procesos de lectura más precisos, reflexivos y organizados, favoreciendo una comprensión más profunda del contenido textual.

De igual manera, los resultados permiten concluir que las actividades gamificadas no solo fortalecieron las competencias lectoras, sino que también incrementaron la motivación, la participación y el interés de los estudiantes hacia las actividades de lectura. La incorporación de dinámicas lúdicas, retos interactivos y herramientas digitales favoreció ambientes de aprendizaje más atractivos y significativos, estimulando la atención, la concentración y el compromiso durante el proceso pedagógico. En consecuencia, la experiencia desarrollada demuestra que la gamificación constituye una estrategia didáctica pertinente e innovadora para abordar las dificultades de comprensión lectora en educación básica primaria, especialmente en contextos donde se requiere promover procesos de aprendizaje más activos, participativos y contextualizados.

Figura 44*Resultados finales posttest*

Nota. Elaboración propia

La gráfica correspondiente a los resultados del post-test presenta los porcentajes de logro alcanzados por los estudiantes de segundo grado después de la implementación de la cartilla digital gamificada orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. Los resultados evidencian avances significativos en los tres niveles de comprensión evaluados: literal, inferencial y crítico, lo cual permite identificar el impacto positivo de la estrategia. Cabe destacar que el gráfico que refleja los resultados posteriores a la prueba presenta los porcentajes de alumnos de segundo grado con comprensión lectora que se han logrado tras la introducción del cuaderno digital gamificado en el aula.

La evidencia del estudio muestra un aumento significativo en los tres niveles de comprensión evaluados: literal, inferencial y crítico, y, en consecuencia, nos permite determinar el desempeño efectivo del enfoque pedagógico implementado. A nivel literal, los estudiantes alcanzaron un 95% una notable competencia en la lectura de significado y comprensión, identidad de personajes, estructura de la historia y eventos centrales. Esto ha demostrado que los ejercicios gamificados favorecieron la atención, el reconocimiento y la

recuperación de información textual, consolidando las habilidades básicas de lectura necesarias para progresar a un nivel de comprensión superior.

El logro en el nivel inferencial fue del 89%, lo que destaca una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para inferir información implícita, construir relaciones entre ideas y dar sentido a las pistas y señales contextuales existentes en los textos. Este resultado es especialmente importante porque la comprensión inferencial involucra procesos cognitivos que implican razonamiento, interpretación y construcción de significado. En contraste, el nivel crítico arrojó un logro del 78%, lo que mostró progreso en términos de la capacidad de los estudiantes para evaluar (juicio) el contenido que leen y pensar (aunque obviamente queda mucho por aprender).

La tasa de éxito, aunque en niveles más bajos en comparación con los otros, indicó una mejora significativa en las habilidades de pensamiento crítico y argumentación, habilidades que en los estudios primarios tradicionales toman tiempo para desarrollarse. En general, el desempeño posterior a la prueba respalda nuestra conclusión de que el cuaderno digital gamificado jugó un papel importante en la mejora de la capacidad de comprensión lectora entre los estudiantes.

El progreso observado en los niveles inferencial y crítico indica que no solo las estrategias lúdicas y digitales promovieron la capacidad de los estudiantes para entender los textos en la superficie, sino también procesos complejos de análisis, interpretación y reflexión con esas estrategias en mano, lo que no solo aumentó su motivación por sí mismos, sino que también promovió una mayor participación activa en las actividades de lectura en términos de participación activa por parte de los estudiantes.

4.4.1. Hallazgos y patrones emergentes

Incremento en los niveles de comprensión:

Los resultados del post-test muestran un avance notorio en todos los niveles, especialmente en el inferencial, donde el progreso fue del 41 %.

Mayor motivación hacia la lectura:

Las observaciones evidenciaron entusiasmo constante, participación activa y comentarios positivos sobre las actividades digitales.

Autonomía y colaboración con las TIC:

Los estudiantes aprendieron a manejar recursos digitales, trabajar en pareja y resolver retos de lectura sin depender totalmente del docente.

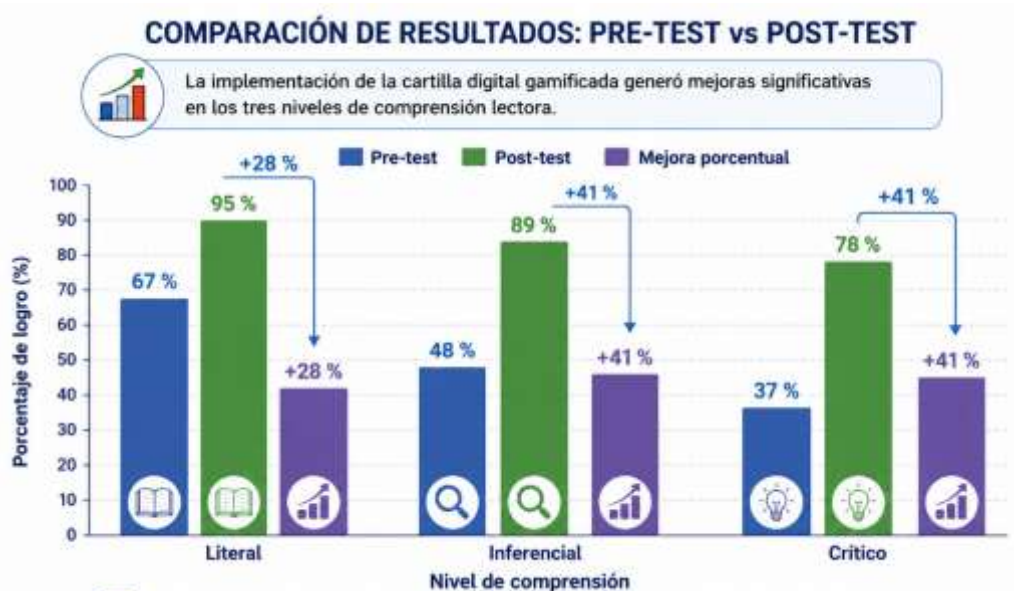
Transformación de la práctica docente:

El uso de la cartilla digital permitió a la docente pasar de un modelo tradicional a uno participativo, innovador y centrado en el aprendizaje activo.

- Representación gráfica (pre-test vs post-test)

Figura 45

Tendencia de mejora en los niveles de comprensión lectora



Nota. Elaboración propia

La gráfica comparativa de los resultados del pre-test y el post-test muestra de manera evidente el impacto positivo de la implementación de la cartilla digital gamificada sobre los

niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado. El análisis se organiza por niveles (literal, inferencial y crítico) y permite observar tanto el punto de partida como el avance alcanzado tras el proceso de intervención pedagógica.

En primera instancia, el nivel literal, asociado a la capacidad de identificar información explícita del texto (hechos, personajes, datos concretos), presentó un aumento del 67 % al 95 %, equivalente a una mejora del 28 %. Este crecimiento indica que los estudiantes no solo lograron reconocer elementos básicos del contenido leído, sino que también adquirieron mayor seguridad en la localización de información central, lo que constituye la base para acceder a niveles superiores de comprensión. Este incremento también sugiere que las actividades gamificadas —especialmente las dinámicas de emparejamiento, selección múltiple y reconocimiento de ideas principales con apoyo visual— brindaron un entorno accesible y motivante que fortaleció la decodificación y la lectura literal.

En el nivel inferencial, la mejora fue aún más significativa, pasando del 48 % al 89 %, lo que representa un crecimiento del 41 %, siendo este el mayor avance entre los tres niveles evaluados. Este comportamiento demuestra que la cartilla digital facilitó la transición desde una comprensión centrada en lo explícito hacia una lectura activa, donde los estudiantes lograron deducir información implícita, establecer relaciones lógicas y anticipar situaciones del texto. El uso de recursos como historias interactivas, pistas visuales, preguntas de arrastre y dinámicas tipo desafío contribuyó a desarrollar habilidades de conexión entre ideas, comprensión contextual y elaboración de hipótesis, aspectos que suelen ser complejos en grados iniciales. El marcado ascenso en este nivel es un indicador directo del valor pedagógico de la gamificación como estrategia de mediación cognitiva.

En cuanto al nivel crítico, el incremento del 37 % al 78 % (una mejora del 41 %) evidencia avances importantes en la capacidad de valorar, emitir juicios y analizar las intenciones de los personajes o los mensajes del texto. Aunque este nivel suele ser más

demandante para estudiantes de segundo grado, los resultados reflejan que la propuesta permitió desarrollar, de manera progresiva, habilidades propias del pensamiento crítico. Actividades como la toma de decisiones dentro de historias gamificadas, la selección de finales alternativos o la evaluación de acciones de personajes favorecieron la reflexión personal y la argumentación sencilla, elementos clave para fortalecer la comprensión crítica desde edades tempranas.

Al observar la tendencia general, la gráfica muestra un progreso sostenido, consistente y equilibrado en los tres niveles. No se evidencian retrocesos ni estancamientos, sino un avance lineal que indica la eficacia del recurso digital propuesto. Si bien el nivel literal presentó la menor variación porcentual, esto se justifica porque fue el nivel con mejores resultados iniciales; en cambio, los niveles inferencial y crítico, que históricamente presentan mayores dificultades, tuvieron un crecimiento más pronunciado, demostrando la capacidad del material gamificado para atender necesidades específicas de comprensión profunda.

4.3. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo general de la investigación fue alcanzado de manera satisfactoria. La implementación de la estrategia gamificada produjo avances evidentes en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. La comparación entre los resultados del pre-test y el post-test mostró mejoras en los niveles literal, inferencial y crítico. Estos hallazgos indican que la incorporación de actividades lúdicas, narrativas digitales y retos progresivos favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la comprensión de textos. En consecuencia, la gamificación se consolidó como una alternativa pedagógica pertinente para responder a las dificultades detectadas durante el diagnóstico inicial.

Uno de los hallazgos más relevantes estuvo relacionado con el fortalecimiento de la comprensión inferencial. Durante el diagnóstico inicial, los estudiantes presentaban dificultades para deducir información implícita, establecer relaciones entre acontecimientos y formular conclusiones a partir de las lecturas. Sin embargo, después de la implementación de la estrategia, se observó una mayor capacidad para interpretar situaciones, anticipar hechos y relacionar información proveniente de diferentes partes del texto. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Solé (1992), quien sostiene que la comprensión lectora implica un proceso activo de construcción de significados y no una simple decodificación de palabras. Asimismo, respaldan las afirmaciones de Cassany (2021), quien destaca la necesidad de promover procesos de lectura orientados al análisis y la reflexión.

Los resultados también evidenciaron cambios significativos en la actitud de los estudiantes frente a la lectura. Durante las observaciones iniciales se identificó apatía, baja participación y poco interés por las actividades lectoras. Después de la intervención, los estudiantes mostraron entusiasmo, curiosidad y disposición para asumir nuevos retos. La narrativa de *El Tesoro Perdido del Océano*, junto con las insignias, recompensas y misiones, generó un ambiente de aprendizaje más atractivo. Estos hallazgos coinciden con Ryan y Deci (2020), quienes plantean que la motivación aumenta cuando los estudiantes experimentan autonomía, competencia y reconocimiento durante el aprendizaje. Por tanto, la estrategia no solo fortaleció habilidades lectoras, sino que también transformó la relación emocional de los estudiantes con la lectura.

La investigación confirmó que la gamificación va más allá del uso de juegos en el aula. Los resultados evidenciaron que los elementos gamificados funcionaron como mediadores pedagógicos que facilitaron la participación y el aprendizaje. La utilización de mundos, niveles, puntos, personajes y recompensas permitió estructurar experiencias progresivas de aprendizaje. Estos hallazgos respaldan las afirmaciones de Deterding et al. (2011) y Werbach y Hunter

(2012), quienes sostienen que la gamificación incrementa el compromiso cuando se articula con objetivos pedagógicos claramente definidos. En este caso, los componentes lúdicos no actuaron como elementos aislados, sino como recursos integrados al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Otro aspecto importante fue la contribución de las herramientas digitales utilizadas durante la implementación. Recursos como Educaplay, Quizizz y las actividades de la cartilla digital favorecieron la interacción constante con los contenidos. Los estudiantes participaron activamente en las dinámicas propuestas y mostraron mayor interés por las tareas de lectura cuando estas se presentaban mediante recursos visuales e interactivos. Estos resultados coinciden con Area y Adell (2021), quienes afirman que las tecnologías digitales pueden enriquecer los procesos educativos cuando se utilizan con una finalidad pedagógica clara. No obstante, la experiencia también evidenció que la tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje, sino que requiere una adecuada mediación docente.

Los hallazgos adquieren una relevancia especial debido al contexto donde se desarrolló la investigación. La Institución Educativa Santa Teresita presenta limitaciones relacionadas con recursos tecnológicos y prácticas pedagógicas tradicionales. A pesar de estas condiciones, los resultados demostraron que es posible implementar propuestas innovadoras cuando estas se adaptan a las características reales del entorno. Este aspecto constituye uno de los aportes más importantes del estudio, pues demuestra que la innovación educativa no depende exclusivamente de infraestructura avanzada, sino de la capacidad para diseñar estrategias pertinentes y contextualizadas. En este sentido, los resultados amplían los hallazgos de investigaciones previas desarrolladas en contextos con mayores recursos tecnológicos.

Finalmente, la investigación aporta evidencias sobre la efectividad de la gamificación para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. La propuesta permitió integrar principios del aprendizaje significativo, la motivación, la mediación

tecnológica y la innovación educativa dentro de una misma experiencia pedagógica. Además, ofrece una ruta de intervención que puede ser adaptada por otras instituciones con características similares. Por tanto, los hallazgos no solo contribuyen a resolver una problemática local, sino que también enriquecen la discusión académica sobre el uso de estrategias gamificadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolaridad.

Impacto de la gamificación y la cartilla digital

La implementación de la gamificación a través de la cartilla digital tuvo un impacto altamente positivo en el proceso lector de los estudiantes de segundo grado. Esta estrategia permitió transformar la lectura en una experiencia dinámica, motivadora y significativa, donde los niños se involucraron activamente en cada actividad gracias a elementos como retos, recompensas, interacción visual y navegación estructurada por niveles. La incorporación de estos recursos incrementó su interés, fortaleció la atención sostenida y favoreció una participación constante durante el desarrollo de las actividades propuestas.

Como resultado, se evidenció un progreso notable en la comprensión lectora, reflejado en el post-test, donde los estudiantes alcanzaron un 98% de aciertos. Este desempeño demuestra que la gamificación no solo logró captar su atención, sino que también facilitó la apropiación de información, el reconocimiento de personajes, acciones y detalles relevantes, así como la realización de inferencias simples. En conclusión, la gamificación cumplió eficazmente su función pedagógica, potenciando las habilidades lectoras y consolidándose como una herramienta efectiva para mejorar los procesos de aprendizaje en el aula.

Conclusión

Los resultados del post-test confirman que la implementación de la cartilla digital gamificada fue altamente efectiva, logrando que el 98% de los estudiantes mejoraran notablemente sus habilidades lectoras.

Este avance demuestra que la gamificación se consolidó como una estrategia significativa y atractiva para potenciar la lectura en estudiantes de segundo grado, generando aprendizajes duraderos y un mayor interés por los textos.

- Interpretación de los resultados

Los hallazgos confirman que la gamificación mediada por TIC constituye una estrategia eficaz para fortalecer la comprensión lectora en segundo grado. La cartilla digital permitió que los estudiantes se involucraran de manera activa y significativa, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también emocionales y sociales.

El contraste entre el pre-test y el post-test demuestra que, al transformar la lectura en una experiencia lúdica e interactiva, se logra una mejora sustancial en la comprensión, la motivación y la autonomía. Además, la triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos respalda la coherencia del proceso formativo y el impacto positivo de la innovación educativa implementada.

Conclusiones

La implementación de actividades gamificadas como estrategia pedagógica resultó ser altamente efectiva para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. A partir del desarrollo de esta investigación, se evidenció un incremento significativo en el interés y la motivación de los niños, quienes participaron de manera activa en las actividades propuestas, mostrando mayor disposición hacia el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión de textos.

El uso de mecánicas de juego facilitó el fortalecimiento de habilidades fundamentales como el enriquecimiento del vocabulario, la mejora en la precisión gramatical y el perfeccionamiento de las habilidades de expresión oral y escrita. Asimismo, se observó un notable desarrollo en las capacidades inferenciales de los estudiantes, quienes, mediante la resolución de retos y dinámicas lúdicas, lograron mejorar su pensamiento crítico, su capacidad de deducción lógica y su comprensión profunda de los textos.

La estrategia gamificada también promovió la colaboración y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que incentivó la autonomía y la autoconfianza de los estudiantes, quienes se mostraron más seguros a la hora de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje. No obstante,

se identificaron ciertos desafíos asociados a la necesidad de equilibrar adecuadamente las actividades lúdicas con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, lo que evidencia la

En consecuencia, se proponen varias recomendaciones orientadas a fortalecer el impacto de futuras implementaciones de esta estrategia. Es fundamental capacitar a los docentes en el diseño y uso de actividades gamificadas, con el fin de maximizar su efectividad y garantizar la adecuada articulación entre las dinámicas lúdicas y los contenidos curriculares. Asimismo, se sugiere diversificar las herramientas digitales empleadas, incorporando aplicaciones accesibles que permitan la personalización de las actividades según el ritmo y las necesidades de los estudiantes.

También se recomienda fortalecer el acompañamiento pedagógico durante el proceso gamificado, para asegurar que la motivación intrínseca se mantenga como eje central del aprendizaje, evitando que derive únicamente en la búsqueda de recompensas externas. En efecto, es importante evaluar de manera continua el impacto de las estrategias aplicadas mediante instrumentos de observación, encuestas y pruebas diagnósticas, a fin de realizar los ajustes pertinentes que optimicen su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

De manera prospectiva, se espera que el proyecto de gamificación en la comprensión lectora genere una transformación significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución educativa. La implementación sostenida de estrategias lúdicas y digitales permitirá no solo fortalecer las habilidades de lectura, escritura, comprensión e inferencia, sino también fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico, creativo y colaborativo, esencial para su desarrollo académico y social.

Asimismo, la apropiación continua de metodologías innovadoras como la gamificación y el *Design Thinking* podría promover una cultura educativa más participativa, motivadora e inclusiva, capaz de adaptarse a los desafíos del mundo contemporáneo y de formar estudiantes autónomos, reflexivos y competentes en el uso del lenguaje como herramienta de

transformación social. En efecto, se proyecta que este modelo educativo sirva de base para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas que profundicen en el impacto de la gamificación en otras áreas del conocimiento, consolidando así una apuesta clara por la calidad y la innovación educativa en los contextos públicos.

La investigación permitió concluir que la implementación de actividades gamificadas contribuyó al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes. Los resultados obtenidos en el post-test evidenciaron avances en los niveles literal, inferencial y crítico, así como una mayor disposición hacia las actividades de lectura. En consecuencia, se cumplió el objetivo general de fortalecer la comprensión lectora mediante una estrategia pedagógica apoyada en elementos de gamificación y recursos digitales. La experiencia demostró que los estudiantes respondieron favorablemente cuando el aprendizaje se desarrolló a través de retos, misiones, narrativas y dinámicas lúdicas que transformaron las prácticas tradicionales de enseñanza.

Con respecto al primer objetivo específico, relacionado con la identificación del nivel inicial de comprensión lectora, se concluye que el diagnóstico permitió reconocer debilidades importantes en los procesos de interpretación textual. Los resultados del pre-test evidenciaron dificultades para realizar inferencias, identificar información relevante y emitir juicios sobre los textos leídos. Asimismo, se observó baja motivación hacia las actividades lectoras y escasa participación durante las tareas propuestas. Estos hallazgos fueron fundamentales para orientar el diseño de la intervención y seleccionar estrategias acordes con las necesidades reales de los estudiantes.

En relación con el segundo objetivo específico, referido al diseño de una propuesta gamificada para fortalecer la comprensión lectora, se concluye que la cartilla digital *El Tesoro Perdido del Océano* constituyó una herramienta pedagógica pertinente y contextualizada. Su estructura basada en mundos, misiones, niveles, personajes, insignias y recompensas permitió

integrar los principios de la gamificación con los objetivos de aprendizaje del área de Lengua Castellana. Además, la propuesta favoreció la articulación entre lectura, juego y tecnología, generando experiencias más dinámicas y significativas para los estudiantes.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a la implementación de las actividades gamificadas, se concluye que la estrategia logró incrementar la participación, el interés y el compromiso de los estudiantes durante las actividades desarrolladas. La narrativa propuesta despertó curiosidad y motivación, mientras que los retos progresivos favorecieron la interacción con los textos y el trabajo colaborativo. Durante la ejecución de los diferentes mundos gamificados se observaron cambios positivos en la actitud de los estudiantes frente a la lectura, evidenciándose mayor seguridad, autonomía y disposición para resolver desafíos relacionados con la comprensión textual.

Finalmente, frente al cuarto objetivo específico, relacionado con la evaluación del impacto de la estrategia, se concluye que la gamificación produjo efectos favorables tanto en el rendimiento lector como en la motivación hacia el aprendizaje. La comparación entre los resultados iniciales y finales mostró mejoras significativas en la comprensión de textos y en la participación dentro del aula. Asimismo, la experiencia permitió comprobar que las estrategias gamificadas pueden constituirse en una alternativa viable para fortalecer competencias comunicativas en contextos escolares con características similares. Por tanto, la investigación aporta evidencias que respaldan el uso de metodologías activas y recursos digitales como medios para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria.

Visión Prospectiva del Proyecto

Fortalezas

Motivación y compromiso: La gamificación en el aprendizaje es altamente motivadora, ya que convierte el proceso en una experiencia lúdica, logrando que los niños se sientan más involucrados y comprometidos.

Fomento de la comprensión lectora: Los juegos pueden diseñarse para que los estudiantes trabajen vocabulario, comprensión lectora, escritura y otros aspectos del lenguaje de manera interactiva.

Desarrollo de competencias inferenciales: La gamificación permite que los niños resuelvan problemas y realicen inferencias, reforzando habilidades de pensamiento crítico y analítico.

Personalización del aprendizaje: Los juegos permiten ajustar el contenido y la dificultad según el nivel de cada estudiante, logrando que los niños avancen a su propio ritmo.

Evaluación continua: El diseño de actividades gamificadas permite la retroalimentación inmediata, lo que facilita una evaluación continua de los avances y áreas de mejora de cada niño.

Oportunidades de Mejora

Ampliación de recursos digitales al incorporar herramientas y plataformas que permitan desarrollar y personalizar más juegos enfocados de la comprensión lectora e inferenciales.

Capacitación docente para fortalecer la capacitación del personal docente en técnicas de gamificación y el uso de tecnologías aplicadas a la educación.

Incorporación de tecnologías emergentes al integrar inteligencia artificial y realidad aumentada para crear experiencias más inmersivas y personalizadas.

Inclusión y accesibilidad diseñando juegos que también sean accesibles para niños con discapacidades, para asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de la nueva metodología.

Recomendaciones

Diseño de juegos basados en el currículo: Crear y ajustar los juegos de acuerdo con el currículo académico para asegurar que se cubran los contenidos y competencias necesarias.

Implementación de un sistema de logros y recompensas para mantener la motivación de los estudiantes y reconocer su progreso.

Evaluación periódica de para medir el impacto de la gamificación en el desarrollo de la comprensión lectora e inferenciales.

Fomentar la participación de los padres para que refuercen el aprendizaje en casa y comprendan los beneficios de la gamificación.

Ideas de Nuevos Proyectos

Plataforma de gamificación colaborativa: Crear una plataforma donde estudiantes y docentes puedan diseñar juegos que fortalezcan la comprensión lectora, fomentando la creatividad y el aprendizaje entre pares.

Aplicación móvil de aprendizaje gamificado: Desarrollar una aplicación que los niños puedan usar tanto en el aula como en casa, con juegos específicos para mejorar el lenguaje y las habilidades inferenciales.

Programa de lectura interactiva: Diseñar un programa de lectura basado en gamificación, donde los niños puedan avanzar por niveles y desbloquear contenido nuevo a medida que mejoran su comprensión y habilidades inferenciales.

Simuladores de situaciones de la vida real: Implementar simuladores que permitan a los niños aplicar el lenguaje en situaciones cotidianas o ficticias, desarrollando de la comprensión lectora y pensamiento crítico.

Este proyecto tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje de los niños y prepararlos para los desafíos de la educación moderna, aprovechando las tecnologías actuales y futuras para fortalecer habilidades clave en un entorno lúdico e inclusivo.

Consideraciones Éticas

Bienestar y seguridad de los estudiantes: Asegurar que la gamificación no genere estrés o ansiedad en los niños, especialmente al implementar competencias o desafíos. Las actividades están Diseñadas para que se enfoquen en el aprendizaje y el desarrollo personal, y no en la competencia extrema o en la comparación entre pares.

Privacidad y uso de datos: para recopilar la información sobre el progreso o las interacciones de los estudiantes, fué fundamental contar con consentimiento informado de los padres y resguardar la privacidad de los datos. Ya que los datos solo deben usarse con fines educativos y en estricto cumplimiento de las normativas de protección de menores.

Equilibrio entre juego y aprendizaje: la gamificación no se convierte en un entretenimiento vacío, sino que siempre esté enfocada en el aprendizaje y en fortalecer la comprensión lectora e inferenciales. La línea entre el juego y el aprendizaje son clara y para no perder de vista los objetivos educativos.

Respeto por los ritmos de aprendizaje individuales: La gamificación en este proyecto está diseñada respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño. Para evitar poner presión o penalizar a aquellos que necesiten más tiempo para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Evitar el fomento de conductas adictivas: Al introducir elementos de juego, es crucial evitar elementos que puedan llevar a la adicción. Los sistemas de recompensas son equilibrados para motivar sin volverse un fin en sí mismos.

Autonomía y toma de decisiones: Fomentar la autonomía en los estudiantes y permitirles tomar decisiones sobre su aprendizaje dentro del juego. Esto refuerza la motivación intrínseca y les da un sentido de control sobre su progreso.

Estas consideraciones aseguran que el proyecto sea ético, seguro y efectivo, y que realmente fortalecen la comprensión lectora en un entorno positivo para los niños.

Referencias

Aguilar Cruz, P., y Álvarez Guayara, H. (2021). A Serious Game to learn English: The case of Bethe1Challenge. *International Journal of Serious Games*, 8(4), 65-80.

Arnáiz Jiménez, S. (2019). La gamificación como técnica emergente. Su uso potencial en un programa ACILE/CLIL/EMILE. [PDF]

Bohórquez, M. (2021). *La gamificación en el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual de los estudiantes del grado 6° D de la Institución Etnoeducativa Nueva Colonia del Distrito de Turbo Antioquia*. Turbo : Universidad de Cartagena.

Campo, G. L. (2018). *Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de libros álbum de los estudiantes del grado segundo de Primaria de la Institución Educativa Alberto Mendoza mayor sede Juan Bautista Palomino*. santiago de Cali: UNIVERSIDAD ICESI.

Caro, J. O.-S.-Y.-E. (2017). La Lectura inferencial, una clave para potencializar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 249-263.

Collaguazo, L. (2019). *La importancia del uso de paratextos para la comprensión lectora*. Cuenca Ecuador: Universidad de Cuenca.

Francisco Gallego, R. M. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. Oviedo: JENUI XX Jornada sobre la Enseñanza Universitaria de la informática.

Jiménez Palmero, D. (2019). La gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.

Latorre Méndez, D. A., y Marín Juanías, J. (2023). La gamificación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Academia.

Malvasi, V. y Recio Moreno, D. (2022). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 50-63.

Martínez, R., García, P., y López, A. (2019). Aplicaciones de la gamificación en la educación y la formación profesional. *Revista Internacional de Estrategias Educativas*.

Melo-Solarte, L., y Díaz, P. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas. *SciELO*.

Minnaard, C., y Minnaard, V. (2019). Gamificación en nivel superior en tiempos de pandemia.

Panqueva Martínez, J. y Silva Beltrán, S. (2018). Fortalecimiento de la producción oral del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de los cursos de extensión de la universidad libre a través del Pictionary como estrategia de enseñanza, gamificada. [PDF]

Pérez-López, F. J. (2022). Gamificación: más allá del juego en entornos educativos. *SciELO*.

Pérez-López, F. J. (2022). Gamificación: lo que es y no es siempre lo que ves. *SciELO México*.

Proyecto de Escape Room Educativo (2023). Gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Redalyc. (2019). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de matemáticas. Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Rutas de formación: prácticas y experiencias, 9, 49–54.

Sampedro Pascual, Simón (Doctor Filología Hispánica, Profesor Didáctica de la Lengua y Literatura). (2018). Proyecto de gamificación en Lengua castellana para maestros de Educación Primaria. *Publicaciones didácticas*. 47-48.

Universidad Autónoma de Bucaramanga [UNAB]. (2019). *Estrategias gamificadas en el aprendizaje de ciencias naturales*. Recuperado de <https://repository.unab.edu.co> **【20】**

Universidad Autónoma de Bucaramanga [UNAB]. (2019). Gamificación en el aprendizaje de las artes: una perspectiva creativa.

Universidad Francisco de Paula Santander [UFPSO]. (2020). Uso de simuladores gamificados en la enseñanza de ingeniería y tecnología.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). Gamificación en la enseñanza del álgebra en educación básica.

Vázquez Sánchez, G. (2021). Gamificar el aula de idiomas: una aproximación teórico-práctica. [PDF].

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
<https://books.google.es/books?id=reading-strategies-sole>

Van Dijk, T. A. (1990). *La ciencia del texto*. Paidós.
https://books.google.com/books/about/La_ciencia_del_texto.html

Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024*.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2024.pdf>

Banco Mundial. (2022). *La educación en América Latina: Pérdidas de aprendizaje tras la pandemia*.
<https://www.worldbank.org/es/news/press-release/2022/06/23/education-latin-america>

Banco Mundial. (2024). *Learning poverty in Colombia*.
<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099090524103542831>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic*

MindTrek

Conference.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

ICFES. (2023). *Informe nacional de resultados Saber 11°. Año 2023*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/informe-saber-11-2023>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Resultados ERCE 2019 Colombia*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-408158_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Plan sectorial educativo y diagnóstico territorial*.
<https://www.mineduacion.gov.co>

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning*.
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>

Pérez-López, I. J. (2022). Gamificación en educación: revisión sistemática. *Revista de Educación*.
<https://www.revistaeducacion.gob.es>

Secretaría de Educación Departamental de Arauca. (2025). *Evaluación diagnóstica del sector educativo*.
<https://www.sedarauca.edu.co>

UNESCO. (2021). *Resultados del ERCE 2019*.
<https://www.unesco.org/es/articles/resultados-del-erce-2019>

Banco Mundial. (2024). *Learning poverty in Colombia*.
<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099090524103542831>

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations*.
https://books.google.com/books/about/Change_by_Design.html

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results*.
<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>

ONU. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*.
https://books.google.com/books/about/Estrategias_de_lectura.html

UNESCO. (2021). *Resultados ERCE 2019*.
<https://www.unesco.org/es/articles/resultados-del-erce-2019>

1. Anexos

Señor (a) docente: Asigne una valoración según el trabajo realizado por el estudiante.

Sume las valoraciones por fila y escriba el puntaje. Aplique este formato a cada estudiante participe.

Retos	Puntaje	0	1	2	3	4	5
	Indicador	No intenta resolver los juegos asignados.	Inicia los juegos o reto, pero no los completa.	El niño o niña recibe asistencia de forma detallada, es decir, paso a paso hasta llegar a cumplir los juegos.	El niño o niña recibe ayuda periódica del profesor, pero no paso a paso.	Significativo, si el reto asignado era alcanzado con ayuda mínima del investigador.	El niño o niña logra completar el reto asignado sin ninguna intervención del profesor.
Puntaje(suma):							

Anexo A . *Fotografías de autoría propia tomadas a los estudiantes en la aplicación del proyecto*





Anexo B Rúbrica de Evaluación de las Actividades Gamificadas

Criterios de evaluación	5.0 Superior	4.0 Alto	3.0 Básico	2.0 Bajo	1.0 Muy bajo
Comprensión literal	Identifica correctamente toda la información explícita del texto, personajes, lugares y acciones sin presentar errores.	Identifica la mayoría de la información explícita, con mínimas imprecisiones.	Reconoce parcialmente la información explícita del texto.	Presenta dificultades frecuentes para identificar información básica del texto.	No logra reconocer información explícita ni elementos básicos de la lectura.
Comprensión inferencial	Realiza inferencias precisas, interpreta relaciones y deduce correctamente e información implícita.	Establece inferencias adecuadas con pocas dificultades.	Realiza inferencias simples, aunque presenta algunas confusiones.	Presenta dificultades para interpretar información implícita.	No logra realizar inferencias ni interpretar el contenido del texto.
Comprensión crítica	Analiza, argumenta y emite juicios coherentes sobre el contenido leído.	Expresa opiniones relacionadas con el texto y evidencia análisis básico.	Emite opiniones simples con escasa argumentación.	Presenta dificultades para reflexionar sobre el texto.	No logra expresar opiniones ni analizar el contenido leído.
Participación en actividades gamificadas	Participa activamente, demuestra entusiasmo y cumple todas las actividades propuestas.	Participa constantemente y muestra interés durante las actividades.	Participa de manera parcial en las dinámicas propuestas.	Participa ocasionalmente y requiere motivación constante.	No participa o muestra desinterés permanente.
Uso de herramientas digitales	Maneja adecuadamente las herramientas digitales y desarrolla las actividades de forma autónoma.	Utiliza correctamente las herramientas digitales con poca ayuda.	Requiere orientación ocasional para usar las herramientas digitales.	Presenta dificultades en el manejo de recursos digitales.	No logra utilizar las herramientas digitales propuestas.

Trabajo colaborativo	Coopera activamente, respeta opiniones y contribuye positivamente al trabajo grupal.	Mantiene buena interacción y colaboración con sus compañeros.	Participa parcialmente en el trabajo colaborativo.	Presenta dificultades para trabajar en equipo.	No coopera ni participa en actividades grupales.
Motivación hacia la lectura	Muestra alto interés, entusiasmo y disposición permanente hacia las actividades lectoras.	Evidencia interés frecuente por la lectura y las dinámicas propuestas.	Presenta interés moderado hacia las actividades lectoras.	Evidencia poco interés y requiere constante acompañamiento.	Muestra desmotivación y rechazo hacia las actividades de lectura.
Expresión oral y escrita	Expresa ideas de manera clara, coherente y organizada tanto oral como escrita.	Comunica ideas adecuadamente con pocas dificultades.	Expresa ideas simples con algunas limitaciones comunicativas.	Presenta dificultades frecuentes para comunicar sus ideas.	No logra expresar ideas de manera comprensible.

Escala de valoración

Rango de desempeño	Valoración
4.6 – 5.0	Superior
4.0 – 4.5	Alto
3.0 – 3.9	Básico
2.0 – 2.9	Bajo
1.0 – 1.9	Muy bajo

Anexo C Rúbrica de Participación y Satisfacción para Estudiantes de Primaria

Criterios de evaluación	5.0 Superior	4.0 Alto	3.0 Básico	2.0 Bajo	1.0 Muy bajo
Participación en las actividades	Participa activamente en todas las actividades, muestra entusiasmo y disposición permanente.	Participa frecuentemente y mantiene interés durante las actividades.	Participa de manera ocasional en las actividades propuestas.	Participa muy poco y requiere motivación constante.	No participa o muestra rechazo hacia las actividades.
Interés por la lectura	Manifiesta gran interés por leer y explorar nuevos textos de manera autónoma.	Demuestra interés frecuente por las actividades de lectura.	Evidencia interés moderado por la lectura.	Presenta poco interés por leer.	No muestra interés hacia las actividades lectoras.
Motivación durante las actividades gamificadas	Se mantiene motivado durante toda la actividad y disfruta los retos propuestos.	Generalmente se muestra motivado y comprometido.	Presenta motivación variable durante las actividades.	Pierde rápidamente el interés o se distrae constantemente.	Se muestra desmotivado o no desea participar.
Trabajo en equipo	Coopera activamente con sus compañeros y respeta todas las opiniones.	Trabaja adecuadamente con sus compañeros.	Colabora parcialmente en las actividades grupales.	Presenta dificultades para integrarse al grupo.	No coopera ni participa en actividades grupales.
Uso de recursos digitales	Utiliza correctamente los recursos digitales de manera autónoma y segura.	Maneja adecuadamente las herramientas digitales con poca ayuda.	Requiere orientación ocasional para usar los recursos digitales.	Presenta dificultades frecuentes en el uso de herramientas digitales.	No logra utilizar los recursos digitales propuestos.
Comprensión de instrucciones	Comprende y sigue todas las instrucciones de manera autónoma.	Comprende la mayoría de las instrucciones con poca orientación.	Comprende instrucciones simples con apoyo ocasional.	Presenta dificultades frecuentes para seguir instrucciones.	No comprende las instrucciones propuestas.
Expresión de emociones y opiniones	Expresa con claridad sus emociones, opiniones y experiencias.	Expresa adecuadamente sus opiniones y emociones.	Comunica algunas ideas de manera limitada.	Presenta dificultades para expresar sus opiniones.	No expresa emociones ni opiniones relacionadas.

	durante las actividades.	con las actividades.
Nivel de satisfacción con las actividades	Se muestra completamente satisfecho y desea continuar realizando actividades similares.	Evidencia satisfacción y agrado por las actividades desarrolladas. Presenta satisfacción moderada frente a las actividades. Muestra poco agrado o interés hacia las actividades. Expresa insatisfacción o rechazo frente a las actividades realizadas.

Escala de valoración

Rango de desempeño	Nivel de desempeño
4.6 – 5.0	Superior
4.0 – 4.5	Alto
3.0 – 3.9	Básico
2.0 – 2.9	Bajo
1.0 – 1.9	Muy bajo

Anexo D Drive

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f/r/person/linapreciado_usta_edu_co/Documents/2025-1%20Asignaturas%20Lina%20Preciado/Opci%C3%B3n%20de%20grado%20II%202025-1/Maestr%C3%ADaTIE_Cohorte3_2024-2/C3_Grupo39_2024-2_Jos%C3%A9%20Bocanegra?csf=1yweb=1ye=KnjbVT

Anexo E Carta Aval



Fecha 30 de junio de 2025

Estimados:
Eliana Patricia Aguas Mercado, Laura Carolina Cepeda Olivieri, Yadhith Castillejo Rodríguez
 Grupo 39

Por medio de la presente, el Comité de Investigación de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa de la Universidad Santo Tomás se complace en comunicar la aprobación de los proyectos de investigación, los cuales han sido evaluados en función de los documentos presentados al Comité de Ética y su alineación con los objetivos de estudio establecidos, cumpliendo con los requisitos éticos y metodológicos necesarios para su desarrollo. A continuación, se detallan los proyectos aprobados:

1. **Título del Proyecto:** *"Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la ejecución de actividades gamificadas en los estudiantes de segundo grado en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Oscar Mogollón Jaimes."*
2. **Maestros:** Eliana Patricia Aguas Mercado, Laura Carolina Cepeda Olivieri, Yadhith Castillejo Rodríguez
3. **Objeto de Estudio:** La comprensión lectora en estudiantes de grado segundo, abordada mediante actividades gamificadas en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Oscar Mogollón Jaimes.
4. **ASESOR:** José Bocanegra

La aprobación de estos proyectos es un paso importante en el proceso de investigación y desarrollo académico. Les recordamos que es fundamental seguir las pautas éticas y metodológicas establecidas en sus propuestas, así como mantener una comunicación constante con sus Asesores y el Comité de Investigación durante el desarrollo de sus trabajos.

Teniendo en cuenta lo anterior, los documentos validados por el comité de ética fueron:

1. Carta intencionalidad y aval de Institución Educativa
2. Confidencialidad de manejo de datos
3. Declaración de conflicto o no conflicto de intereses
4. Formato de consentimiento informado
5. Hojas de vida de los investigadores y asesor

MIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (01) 547 07 52
 CAMPUS MARIOLAN: (04) 254 16 38
 REGIONAL BUENAPARTIA: (057) 044 50 52
 REGIONAL TUNJA: (032) 744 04 04
 REGIONAL VILLAVIEJA: (032) 801 23 01



Agradecemos su compromiso con la investigación y la innovación educativa, y les deseamos mucho éxito en la ejecución de sus proyectos.

Atentamente,

Mª Ximena López
MARIA XIMENA LOPEZ RAMIREZ
 líder Comité de Investigación

Yeimy Julieth Moreno
YEIMY JULIETH MORENO JIMENEZ
 Coordinador del programa

*Anexo F Validación de instrumentos***Formato de validación por juicio de expertos****Universidad Santo Tomás****Maestría en Ciencias de la Educación****Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes****1. Datos generales de la investigación**

Aspecto	Información
Título de la investigación	Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la ejecución de actividades gamificadas en los estudiantes de segundo grado en la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes, incrementando su motivación hacia la lectura en el aula.
Objetivo general	Fortalecer la comprensión lectora mediante la implementación de actividades gamificadas en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Santa Teresita, sede Óscar Mogollón Jaimes.
Instrumentos sometidos a validación	Pre-test, post-test, rúbrica de evaluación de actividades gamificadas, rúbrica de participación y satisfacción, guía de observación pedagógica.
Población	26 estudiantes de segundo grado.
Validadores	Tres jurados expertos.

2. Datos del experto evaluador

Datos del jurado experto	Información
Nombre completo	Alfonso José Martínez Salcedo
Documento de identidad	1102574372
Título profesional	Doctor en Ciencias de Educación
Posgrado	Doctorado
Área de experticia	Investigación
Institución donde labora	Institución Educativa El Siglo/ UMECIT
Cargo actual	_Docente y asesor investigativo _
Años de experiencia	_17 años
Correo electrónico	_jams1058@gmail.com
Fecha de evaluación	11 / 05 / 2026

3. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de valoración	Descripción
5	Excelente	Cumple completamente con el criterio evaluado.
4	Bueno	Cumple adecuadamente, con ajustes mínimos.
3	Aceptable	Cumple parcialmente y requiere ajustes moderados.
2	Deficiente	Presenta debilidades significativas.
1	Insuficiente	No cumple con el criterio evaluado.

4. Matriz de validación del instrumento

Criterio de validación	Descripción del criterio	1	2	3	4	5	Observaciones del experto
Claridad	Los ítems, preguntas o criterios están redactados de forma comprensible para estudiantes de segundo grado.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Coherencia	El instrumento guarda relación con el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta de investigación.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Pertinencia	Los ítems responden al propósito de evaluar la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Relevancia	Las preguntas o criterios permiten obtener	☐	☐	☐	☐	☒	_____

	información significativa para el estudio.						
Suficiencia	El instrumento contiene la cantidad adecuada de ítems para evaluar la categoría correspondiente.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Lenguaje adecuado	El vocabulario es acorde con la edad, nivel escolar y contexto de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Organización	El instrumento presenta una estructura lógica, ordenada y fácil de aplicar.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Validez pedagógica	El instrumento permite valorar aprendizajes relacionados con comprensión literal, inferencial y crítica.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Aplicabilidad	El instrumento puede aplicarse en el contexto real de la Institución Educativa Santa Teresita.	☐	☐	☐	☐	☒	_____
Ética y cuidado infantil	El instrumento respeta la edad, dignidad, bienestar y participación voluntaria de los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☒	_____

5. Evaluación específica por instrumento

Instrumento	Adecuado sin ajustes	Adecuado con ajustes menores	Requiere ajustes mayores	No adecuado	Observaciones

Pre-test de comprensión lectora	☐	☐	☐	☐	_____
Post-test de comprensión lectora	☐	☐	☐	☐	_____
Rúbrica de evaluación de actividades gamificadas	☐	☐	☐	☐	_____
Rúbrica de participación y satisfacción	☐	☐	☐	☐	_____
Guía de observación pedagógica	☐	☐	☐	☐	_____

6. Concepto general del experto

Después de revisar los instrumentos propuestos para la investigación, considero que estos son:

Concepto final	Marque con una X
Válidos para su aplicación sin ajustes	X ☐
Válidos para su aplicación con ajustes menores	☐
Requieren ajustes sustanciales antes de su aplicación	☐
No son válidos para su aplicación	☐

Observaciones generales del experto

7. Firma del experto evaluador

Acta consolidada de validación por tres expertos

Jurado	Perfil profesional	Concepto emitido	Recomendaciones principales	Firma

**expert
o**

Exper to 1	Dr. Alfonso José	x ☐	_____	_____
	Martínez Salcedo	Aprobado	_____	_____

☐ Aprobado
con ajustes ☐
No aprobado

Exper to 2	_____	☐ Aprobado	_____	_____
	_____	☐ Aprobado	_____	_____

con ajustes ☐
No aprobado

Exper to 3	_____	☐ Aprobado	_____	_____
	_____	☐ Aprobado	_____	_____

con ajustes ☐
No aprobado

Concepto consolidado

Los instrumentos sometidos a juicio de expertos fueron revisados con base en criterios de claridad, coherencia, pertinencia, relevancia, suficiencia, lenguaje adecuado, organización, validez pedagógica, aplicabilidad y consideraciones éticas. A partir de las valoraciones emitidas por los tres jurados expertos, se concluye que los instrumentos son:

- ☒ Válidos para su aplicación.
- ☐ Válidos con ajustes menores.
- ☐ Requieren ajustes sustanciales.
- ☐ No válidos para su aplicación.

Firma del investigador responsable

Nombre: _____

Fecha: ____ / ____ / ____