



**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE GAMIFICACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE
SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL GERMÁN CUELLO
DE VALLEDUPAR**

Nicolle Glem Barrera Rubiano¹

Luisa Fernanda Reales Sierra²

Asesores: Dra. Ledis Elvira Ramos Herazo³

Propuesta de investigación para obtener el título de Licenciatura en Español e Inglés

Universidad Popular del Cesar
Facultad de Educación
Departamento de Lenguas Modernas
Licenciatura en Español e Inglés
Valledupar, Cesar
2026

¹ngbarrera@unicesar.edu.co

²lfreales@unicesar.edu.co

³lramosh@unicesar.edu.co

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE GAMIFICACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE
SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL GERMÁN CUELLO
DE VALLEDUPAR**

Nicolle Glem Barrera Rubiano

Luisa Fernanda Reales Sierra

Propuesta de investigación para obtener el título de Licenciatura en Español e Inglés

Universidad Popular del Cesar
Facultad de Educación
Departamento de Lenguas Modernas
Licenciatura en Español e Inglés
Valledupar, Cesar
2026

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este proyecto.

A nuestra asesora por guiarnos siempre en cada paso del desarrollo de este proyecto.

A los docentes, por su paciencia, dedicación y por compartir sus conocimientos con tanto compromiso. Gracias por orientarnos y motivarnos a dar siempre lo mejor.

A los compañeros, por el trabajo en equipo, las ideas compartidas y el apoyo mutuo durante todo el proceso.

Cada palabra de aliento, cada gesto y cada enseñanza dejaron una huella en este camino que hoy culmina con gratitud y orgullo.

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto primeramente a Dios y a nuestra familia, por ser el pilar más importante en cada paso que damos.

A nuestros papás, por el amor incondicional, por su fe en nosotras incluso cuando dudábamos, y por enseñarnos que los sueños se construyen con esfuerzo y constancia.

A quienes nos acompañaron con palabras de ánimo, sonrisas sinceras y apoyo silencioso, les agradecemos de corazón.

Este logro también les pertenece a ustedes.

Contenido

Resumen	10
Introducción	12
1 Capítulo I. Planteamiento de Investigación	15
1.1 <i>Planteamiento del Problema</i>	15
1.2 <i>Justificación</i>	20
1.3 <i>Pregunta de Investigación</i>	22
1.4 <i>Objetivos de Investigación</i>	23
1.4.1 Objetivo General.....	23
1.4.2 Objetivos Específicos.....	23
2 Capítulo II. Referentes de Investigación.....	24
2.1 <i>Referente Teórico</i>	24
2.1.1 Marco Conceptual.....	24
2.2 <i>Referente Legal</i>	30
2.3 <i>Referentes de Antecedentes</i>	31
2.3.1 De orden Internacional.....	31
2.3.2 De orden Nacional	32
2.3.3 De orden Regional o Local	34
3 Capítulo III. Metodología de la Investigación	35
3.1 <i>Método de Investigación</i>	35
3.2 <i>Tipo de Estudio y Diseño Metodológico</i>	36
3.3 <i>Procedimiento de Recolección de Datos</i>	36

Gamificación para la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura

3.3.1	Pretest: Diagnostico. Cuestionario de motivación y comprensión lectora	36
3.3.2	Implementación: Desarrollo del programa de Gamificación.....	37
3.3.3	Observación, valoración y seguimiento.....	38
3.3.4	Fase de Evaluación (Postest): Aplicación de los Mismos Cuestionarios y Pruebas del Pretest para Comparar Resultados.....	39
3.3.5	Análisis de Datos	39
3.4	<i>Contexto de Investigación y Participantes (Criterios de elección)</i>	40
3.5	<i>Consideraciones Éticas</i>	40
3.6	<i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información</i>	42
3.6.1	Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (Pretest y Postest).....	42
3.6.2	Escala de Motivación Hacia la Lectura	43
3.6.3	Observación Participante y Registros Cualitativos.....	44
3.7	<i>Recursos</i>	44
3.7.1	Recursos Humanos.....	44
3.7.2	Recursos Físicos.....	44
3.7.3	Recursos Materiales	45
3.7.4	Recursos Financieros	45
3.8	<i>Cronograma</i>	46
4	Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados	48
4.1	<i>Objetivo Específico 1: Diagnosticar el Nivel Inicial de Comprensión Lectora y Motivación Hacia la Lectura</i>	48
4.1.1	Resultados en Comprensión Lectora (Pretest).....	48

Gamificación para la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura

4.1.2	Resultados en Motivación Hacia la Lectura (Pretest).....	50
4.1.3	Interpretación del Diagnóstico.....	50
4.2	<i>Objetivo Específico 2: Diseñar un Programa de Gamificación Ajustado al Diagnóstico.....</i>	<i>50</i>
4.2.1	Estructura General del Programa.....	51
4.2.2	Respuesta a las Necesidades Detectadas.....	52
4.2.3	Interpretación del Diseño.....	53
4.3	<i>Objetivo Específico 3: Implementar el Programa de Gamificación en el Grupo de Sexto Grado</i>	<i>53</i>
4.3.1	Desarrollo de las Sesiones.....	53
4.3.2	Evidencias Cualitativas.....	54
4.3.3	Observaciones del Docente.....	55
4.3.4	Implementación de la implementación de la estrategia gamificada.....	55
4.3.5	Comprensión Lectora (Comparación pretest y postest).....	55
4.3.6	Resultados por Ítem de la Prueba.....	57
4.3.7	Resultados en Motivación Hacia la Lectura.....	58
4.3.8	Interpretación de los Hallazgos.....	59
4.4	<i>Análisis General.....</i>	<i>60</i>
5	Capítulo V. Reflexiones Finales.....	62
5.1	<i>Conclusiones.....</i>	<i>62</i>
5.2	<i>Proyecciones.....</i>	<i>62</i>
6	Referencias.....	64

7 Anexos 69

Índice de Anexos

Anexo A Prueba diagnóstica comprensión lectora 69
Anexo B Escala de motivación hacia la lectura..... 71
Anexo C Sesiones gamificadas 72
Anexo D Resultados pretest-postest por estudiante..... 74
Anexo E Registro Fotográfico..... 1

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Cronograma de actividades..... 46

Índice de figuras

Figura 1 Comparación de comprensión lectora por nivel..... 57
Figura 2 Comparación de Respuestas Correctas: Pretest vs Postest..... 58

Índice de tablas

Tabla 1 Resultados del Pretest 48
Tabla 2 Estructura general del programa 51
Tabla 3 Comparación Pretest vs Postest 56
Tabla 4 Resumen por Niveles de Comprensión..... 56
Tabla 5 Comparación de motivación pretest–postest 59

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Histórico de puntajes promedio dominio de lectura- PISA.....	17
Ilustración 2 Pirámide de los Elementos de gamificación	26
Ilustración 3 Tipos de motivación	27
Ilustración 4 Dimensiones de la comprensión lectora.....	37

Resumen

El proyecto de grado persiguió como objetivo principal determinar cuál es el efecto de la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora y en la motivación en estudiantes del grado sexto de la Institución Manuel German Cuello de Valledupar. De metodología mixta, con enfoque preexperimental, la investigación propuso una intervención pedagógica de las falencias en lectura inferencial y crítica en los estudiantes. Para ello realizó actividades gamificadas que incluyeron lúdicas como retos, estaciones de lectura y recompensas simbólicas. Con resultados positivos comparados en un momento pre-intervención la propuesta se comporta como una estrategia efectiva para el apoyo y robustecimiento de la lectura en todas sus etapas, además se abordó la motivación en los estudiantes permitiendo realizar análisis descriptivos cualitativos de tabulaciones cuantitativas de desempeño de las actividades aplicadas

Palabras clave: Comprensión Lectora, Motivación, Gamificación, Educación Secundaria, Niveles De Lectura

Abstract

The primary objective of this thesis was to determine the effect of gamification as a teaching strategy for improving reading comprehension and motivation among sixth-grade students at the Manuel German Cuello School in Valledupar. Using a mixed-methods approach with a pre-experimental design, the study proposed a pedagogical intervention to address the students' deficiencies in inferential and critical reading. To this end, gamified activities were conducted, including playful elements such as challenges, reading stations, and symbolic rewards. With positive results compared to a pre-intervention baseline, the proposal emerged as an effective strategy for supporting and strengthening reading at all stages. Additionally, student motivation was addressed, allowing for qualitative descriptive analyses of quantitative performance data from the implemented activities. Keywords: Reading Comprehension, Motivation, Gamification, Secondary Education, Reading Levels

Introducción

La comprensión en la lectura es reconocida como una de las competencias lingüísticas transversales al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al interior del proceso educativo representa la forma *in put* de construir conocimiento sobre las áreas en las que se están preparando dentro del sistema educativo. En el exterior, representa una respuesta a las demandas sociales de interacción. Sin embargo, en Colombia las pruebas SABER en concluido en que en los diferentes niveles educativos se evidencia una falencia significativa en la interpretación y análisis textual, con especial interés en los bajos resultados en el nivel y crítico inferenciales (Castillo, 2015, citado por Cubides, et al, 2017, p.14). Esta realidad implica la flexibilización del currículo con un enfoque al cambio de metodologías pedagógicas tradicionales de aprender a leer en los diferentes niveles de educación. Adoptando procesos innovadores con capacidad de responder a los intereses de los estudiantes y las demandas del contexto contemporáneo educativo

En la actualidad, la comprensión lectora se reconoce como una de las competencias fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes, ya que constituye la base para el aprendizaje autónomo y significativo en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, múltiples estudios y evaluaciones nacionales como las Pruebas SABER han señalado que los estudiantes de básica secundaria en Colombia presentan falencias importantes en la interpretación y análisis de textos, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Esta situación plantea urgencia de revisar y actualizar metodologías tradicionales en la educación lectora, explorando estrategias innovadoras que respondan a los intereses de los estudiantes y a los desafíos del contexto educativo contemporáneo.

Ramos, (2013) en consonancia con Olivera y San Martí (2009), citado por Cubides, et al, (2017) exponen la necesidad del trabajo grupal como aspecto motivacional en el refuerzo de habilidades lectoras en sus diferentes subniveles como mecanismo de anclaje entre los estudiantes. Por tanto, la lectura debe rescatar una función social comunicativa ligada al desarrollo y obtención de competencias del individuo encaminadas a la formación del pensamiento crítico. Los autores apuntan que: “(...) es importante el trabajo en pequeños grupos, porque favorece la autonomía y la búsqueda conjunta de respuestas, partiendo de la discusión.” (Cubides, et al, 2017, p.6)

Es el juego una respuesta a una necesidad intrínseca del ser humano: Aprender. Su ingente capacidad de potencializar el aprendizaje es evidenciada por la literatura académica educativa de los últimos años. Producto de ello, ha resultado que la gamificación de las actividades pedagógicas sea necesaria ya que favorecen el aprendizaje activo y participativo en los contextos educativos. Ortiz se acerca a los postulados de gamificación partiendo del concepto aportado por Deterling, el cual expone que, “La gamificación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador.” (Deterding, 2011, Citado por Ortiz, et al, 2018, p.4)

La presente investigación encuentra asidero en la problemática observada en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel German Cuello del municipio de Valledupar-Cesar subyacente en el bajo desempeño de lectura inferencial y crítica durante el desarrollo de las clases de lengua castellana y comprensión lectora. Por lo tanto, la presente propende por intervenir didáctico-pedagógicamente utilizando la gamificación con el fin de articular la lectura con prácticas motivadoras contextualizada en función del carácter integral de la Educación en Colombia.

Gamificación para la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura

El presente estudio surge ante la problemática evidenciada en un grupo de estudiantes de sexto grado de una institución educativa pública del municipio de Valledupar, Cesar, quienes mostraban un bajo desempeño en los niveles de comprensión lectora más complejos. A partir de esta realidad, se diseñó e implementó una propuesta de intervención basada en la gamificación, con el fin de explorar su impacto en el mejoramiento de las habilidades lectoras. Esta apuesta metodológica se sustenta en la necesidad de articular la enseñanza de la lectura con prácticas motivadoras, pertinentes y acordes con la formación integral que demanda la sociedad actual.

El principal propósito de la presente investigación es fortalecer la comprensión lectora en todos sus niveles a través de la gamificación con el fin de valorar el impacto de la estrategia didáctica sobre las dimensiones lectoras: literal, inferencial y crítico.

La investigación se desarrolla en las determinaciones metodológicas del enfoque mixto con un diseño preexperimental aplicado a través de instrumentos de investigación que permitan perseguir y subsanar los fines de esta.

Finalmente, el estudio se desarrolló en el marco de la Licenciatura en español e Inglés de la Universidad Popular del Cesar, lo que permitió a las investigadoras articular la teoría con la práctica pedagógica en un contexto escolar real. De esta manera, la experiencia no solo aportó al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también se constituyó en un ejercicio formativo que enriqueció la preparación docente de las futuras licenciadas.

1 Capítulo I. Planteamiento de Investigación

1.1 Planteamiento del Problema

En Colombia el Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (ICFES) ha reportado que en la prueba saber 11, históricamente, en el área de lectura crítica los puntajes obtenidos superan por muy poco la media teórica que corresponde a 50 puntos. Este comportamiento evidencia un desempeño significativo pero no óptimo del proceso de lectura que se orienta en las escuelas del país.

La práctica pedagógica en la Institución Educativa Manuel German Cuello ha permitido evidenciar que, pese a los avances académicos investigativos, al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, y a los esfuerzos ministeriales por decrecer el índice negativo en proceso de lectura, las aulas de clases son expresión manifiesta de pedagogías tradicionales en lo que respecta a la enseñanza. En la etapa de observación se observó que, en los docentes de lengua castellana, la lectura y escritura son enseñadas desde el enfoque tradicional lo cual implica desconocer las necesidades contextuales e individuales de los estudiantes resultando en la falta de motivación en el desarrollo de actividades curriculares que se tornen a la interpretación activa de los textos. Otro de los factores que afectan el proceso obedece a la falta de capacitación docente en didáctica de la literatura, convirtiéndose en factores determinantes en la obtención de mejores desempeños institucionales.

Es por eso que la formación y capacitación continua por parte de todos los docentes involucrados en el proceso de enseñanza lectoescritor es fundamental para entender la lectura como un proceso que se enriquece desde la visión del estudiante, se soporta en un currículo para el estudiante, y cuyos resultados son valorados en el estudiante. Tal como lo afirma Carlino,

(2005), citado por Caldera, et al, (2010) considera que otro aspecto a tener en cuenta que el sistema refuerza una práctica mecánica; así:

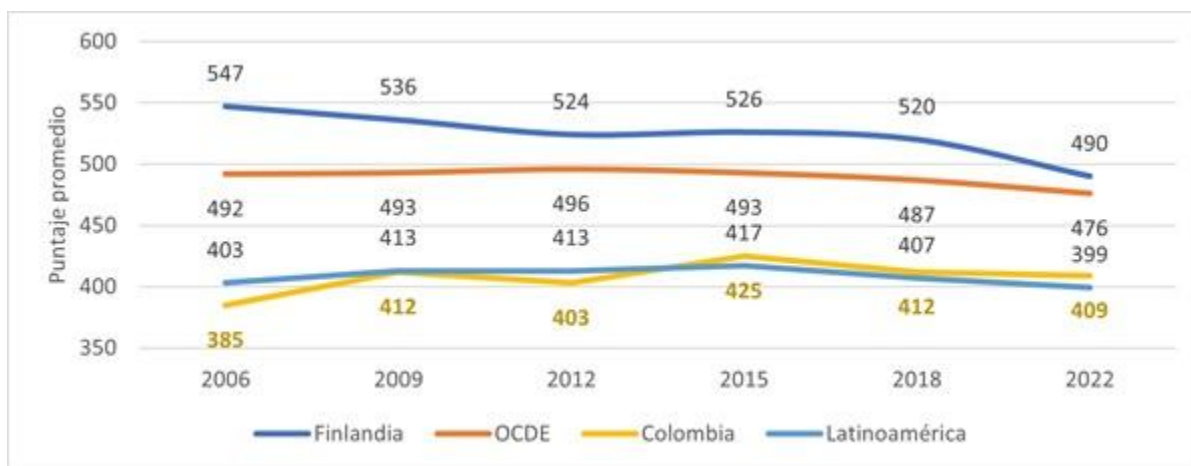
(...) aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no tiene capacidad para desarrollar y potenciar una adecuada competencia lectora. Para la autora, esto se debe a que la formación teórica de los docentes, las metodologías, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros y otros materiales impresos, y en general, toda la propuesta didáctica, están concebidos para el desarrollo de la lectura mecánica. (Carlino, 2005, citado por Caldera, et al, 2010, p.18)

La época actual expone a los estudiantes a un sinnúmero de estímulos que se configuran como agentes distractores, los alumnos de sexto grado no son la excepción, al estar en un proceso de desarrollo que implica refuerzos positivos, como el uso del celular, el acceso a internet, entre otros, que son elementos de dispersión de la atención de los estudiantes a esa temprana edad. Este escenario plantea un desafío para el sistema educativo y es utilizar aquello que le es natural como potencializador del aprendizaje.

El análisis del último informe PISA (2022) advierte una brecha sustancial entre las expectativas que la OCDE plantea en referencia a la comprensión lectora y el desempeño real de los estudiantes. Esta dificultad no solo es evidenciada en el proceso lector sino en todas las áreas de conocimientos adheridas a la valoración PISA y, por lo tanto, esta advertencia es extensiva a todas las áreas de conocimiento que se encuentran en estrecha relación al desarrollo integral de los y las estudiantes en Colombia:

Ilustración 1

Histórico de puntajes promedio dominio de lectura- PISA



Fuente: Nota país OCDE - PISA 2022

El informe apunta que:

(...) si bien los resultados de Colombia disminuyeron frente a la aplicación de 2018, la variación de estos se ha incrementado respecto a la primera aplicación en la que participó el país en 2006. El comportamiento durante el tiempo que ha participado Colombia (16 años), nos muestra que los puntajes aumentaron en las tres áreas evaluadas, en matemáticas en 13 puntos, lectura 24 puntos y ciencias 23 puntos entre el 2006 y 2022. (PISA, 2022, p.5)

La prevalencia de las pedagogías tradicionales en el escenario educativo como un absoluto ha desconocido la potencialidad de los demás enfoques didáctico-pedagógicos, sin categorizarlas como negativas algunas prácticas tradicionales en la enseñanza de diversos temas se han quedado obsoletas siendo insuficientes para contrarrestar el desinterés y poder fomentar efectivamente la participación activa de los estudiantes. Investigaciones como las de Ávila (2018) que versan sobre la motivación en la práctica pedagógica relacionada a la escritura, expone que:

Gamificación para la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura

El alumno al leer podrá indagar, construir, analizar sus propios conocimientos y hacerlos participes a sus pares, docentes y padres de familia. Poder aprender y resolver problemas que se presentan en su vida diaria, la lectura es una fuente importante para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. (p.5)

Es el propósito de la presente investigación poder, a través de la gamificación, motivar al estudiante para que participe activamente en el proceso de desarrollo de habilidades, robustecer la competencia inferencial y crítica de estos a través del aprender jugando como principio pedagógico.

Según datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional solo el 42% de las escuelas del país se encuentran dotadas de una biblioteca escolar funcional. (MEN,2021), Este panorama impacta directamente en el proceso lector que se quiere orientar ya que limita el acceso a los materiales de fomento de la lectura

En el docente, no solo es la falta de capacitación afecta la pedagogía de la lectura, en general, se encuentran con problemas laborales de fatiga o estrés laboral, bajos salarios y, sobre todo, la falta de apoyo institucional y gubernamental son barreras para el aprendizaje y la participación que afectan directamente al estudiantado al incidir directamente en las condiciones de aprendizaje.

Ante estas condiciones es imperativo el uso de estrategias educativas de carácter innovador que propendan por captar el interés de los estudiantes de sexto grado y que también fortalezcan las habilidades de comprensión lectora. La estrategia de gamificación al compartir esta doble naturaleza se visiona como una estrategia efectiva y pertinente en el abordaje de esta situación problema.

Los aspectos procesuales de la gamificación como lo son la flexibilidad de recursos y asequibilidad proponen una atención a las condiciones psicosociales de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. Las actividades derivadas de la estrategia están pensadas en la no exigencia económica en el desarrollo de estas y que éstas se puedan realizar con elementos reciclables o de la cotidianidad.

Gamificación para la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura

A pesar de que el poco interés y bajo rendimiento en la comprensión lectora en Colombia no es un fenómeno nuevo, la falta de estrategias efectivas y poco entendimiento de factores extracurriculares de cara a cualquier proceso educativo, en especial al de la lectura, como la motivación y las condiciones sicosociales como elementos funcionales que inciden significativamente en él. Sumado a la poca presencia gubernamental en atención de los requerimientos y disposiciones de organismos internos y externos en cuando a como orientar mejor el proceso, entre ellas, la capacitación docente. Lo anterior permite cuestionar reflexivamente ¿Cómo la gamificación puede fortalecer el proceso de comprensión de lectura?

1.2 Justificación

La comprensión lectora en estudiantes de sexto grado enfrenta desafíos contextuales, educativos, de apoyo, capacitación y formación. Diversos estudios e investigaciones especializadas como las de Díaz, et al, (2023) que aborda la “Gamificación como estrategia para fortalecer la producción textual en Ciencias Naturales” (p.1) y que citando a López, Loyola, et al, (2012) expresan que: “la gamificación como estrategia de enseñanza tiene efectos positivos en el desarrollo de competencias de comprensión lectora y producción textual” (Díaz, et al, 2023, como se citó en López, et al, 2012, p. 58). Además concretan la potencialidad de la gamificación en la lectura y la escritura argumentando que esta estrategia “trata de tomar lo que es atractivo y entretenido de los juegos para aplicarlo a situaciones no tan divertidas como la educación; lo cual ayuda a los estudiantes a mejorar su desempeño escolar.” (Chara, 2019, citado por Díaz, et al, 2023, p.58)

En consonancia a Paredes y Barrios, (2025) cuyo trabajo titulado “La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de vocabulario en inglés a través de un Recurso Educativo Digital creado en la herramienta eXeLearning, en un grupo de estudiantes de pregrado del nivel Inglés II en la Universidad de Sucre” (p.1), reconoce la importancia de poder integrar a las prácticas de aulas las TICs y TACs como una estrategia innovadora en el abordaje de competencias lectoras. Los autores explican que:

el RED diseñado y el uso de la gamificación son elementos que sirven como una herramienta complementaria al proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como tal, considerando que el vocabulario es solo uno de los tantos elementos que componen el aprendizaje de un idioma. De igual forma, se debe mencionar que estas herramientas no

solo se pueden usar en el aprendizaje de vocabulario, sino que pueden ser usadas en otros aspectos como el desarrollo de habilidades como la lectura, la escucha, el habla y la escritura, posibilitando con esto que las TIC y la gamificación tengan un impacto positivo en el aprendizaje de un idioma en general. (p.100)

Los resultados obtenidos por Hurtado y Lozano (2022) en el trabajo sobre Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca” (p.1) exponen que la falta de comprensión lectora en cualquiera de sus niveles repercute en la obtención de otras habilidades locutivas superiores y su posterior refinamiento y desarrollo de la forma:

Esta dificultad lleva a que los niños tengan otros problemas tales como: un vocabulario muy pobre, falta de memoria, incapacidad para interpretar situaciones de forma correcta y para comprender las tareas asignadas en el aula de clase. Todas estas situaciones generan en los alumnos baja autoestima, que se manifiesta en una gran inseguridad al momento de leer o intervenir en clases, que deviene irremediablemente en dispersión, escasa participación y falta de interés para ejecutar las actividades escolares. (p.88)

Las anteriores literaturas especializada se basan en evidencia empírica y en datos encontrados en la Camara del Libro (2022) confirman un aumento significativo en la lectura en mayores de 18 años, y que en consonancia a las conclusiones de PISA (2022), no superan significativamente el record de media en el país. La falta de una catedra de didáctica de la literatura en Colombia es recrudescida por la falta de motivación en quien enseña y en quien aprende lo que origina un déficit en el hábito lector en los estudiantes.

Así las cosas, la investigación que se titula Efectos de un Programa de Gamificación en la Comprensión Lectora y la Motivación Hacia la Lectura de Estudiantes de Sexto Grado de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello de Valledupar propende por responder estratégicamente a las necesidades que subyacen por defecto en el proceso lector en los estudiantes del grado Sexto. Tomando como referencia los postulados positivos por la amplia literatura auscultada, la presente persigue el poder fomentar el hábito lector en los y las estudiantes del grado sexto atendiendo a las directrices de la formación integral de los individuos como un principio y fin de la educación en Colombia

la investigación que se titula Efectos de un Programa de Gamificación en la Comprensión Lectora y la Motivación Hacia la Lectura de Estudiantes de Sexto Grado de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello de Valledupar propende por responder estratégicamente a las necesidades que subyacen por defecto en el proceso lector en los estudiantes del grado Sexto. Tomando como referencia los postulados positivos por la amplia literatura auscultada, la presente persigue el poder fomentar el hábito lector en los y las estudiantes del grado sexto atendiendo a las directrices de la formación integral de los individuos como un principio y fin de la educación en Colombia

1.3 Pregunta de Investigación

Con el fin de dar tratamiento a los problemas advertidos en la presente investigación nos proponer la siguiente pregunta de investigación como derrotero: ¿Cuál es el efecto de la aplicación de la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la motivación en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel German Cuello de la Ciudad de Valledupar?

1.4 Objetivos de Investigación

En atención a las necesidades planteadas tras la observación inicial de las investigadoras del problema de investigación, se formulan los siguientes objetivos con el fin de poder intervenir y transformar la problemática educativa evidenciada.

1.4.1 Objetivo General

Determinar cuál es el efecto de la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora y en la motivación en estudiantes del grado sexto de la Institución Manuel German Cuello de Valledupar

1.4.2 Objetivos Específicos

Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y de motivación hacia la lectura de los estudiantes del grado Sexto de grado sexto de la Institución Manuel German Cuello de Valledupar.

Diseñar y aplicar una estrategia didáctica gamificada para abordar las necesidades identificadas en los estudiantes del grado sexto de la Institución Manuel German Cuello de Valledupar,

Valorar los resultados de las actividades en relación con la comprensión lectora y la motivación en los estudiantes del grado sexto de la Institución Manuel German Cuello de Valledupar

2 Capítulo II. Referentes de Investigación

2.1 Referente Teórico

En el establecimiento del referente teórico que rige la presente investigación se encuentra circunscrito a la definición acerca de lo qué es el referente per se, para ello nos fundamentamos en la proposición realizada por el académico Guadarrama, (2017, citado por Gallegos 2018), que lo precisa así:

[...] constituye la trama de las relaciones esenciales que en un plano más genérico no solo condiciona, sino que caracteriza y orienta de algún modo la formulación del tipo de problema objeto de la investigación y coadyuva a esclarecerlo (Guadarrama, 2017, citado por Gallegos, 2018, p.137)

Es por lo que, con el fin de entender los conceptos o teorías en las que se soporta la investigación se proyecta la adopción de los siguientes conceptos, teorías y fundamentos como marco de referencia investigativo de la referida.

2.1.1 Marco Conceptual

2.1.1.1 Gamificación

El término gamificación es, quizás, el primer concepto con el que nos enfrentamos en la proyección y aplicación de la presente investigación. Encontramos que guarda una relación estrecha relación con el juego y la lúdica y obtiene de estos aspectos que orientados a la pedagogía potencializan los fines educativos. Primero debemos entender el concepto que vamos a utilizar y para ello nos remitimos a uno de los más sencillos aportes, pero de los más significativos en la construcción de la investigación, postulado por Ortiz, et al, (2018, que citando a Kapp, 2012 y 2016), afirma que: “hace referencia a la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son

propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores” (Ortiz, et al, (2018, que citando a Kapp, 2012 y 2016, p.4) es por ello que esta consideración nos orienta a obtener esos rasgos lúdicos y encaminarlos al fin educativo.

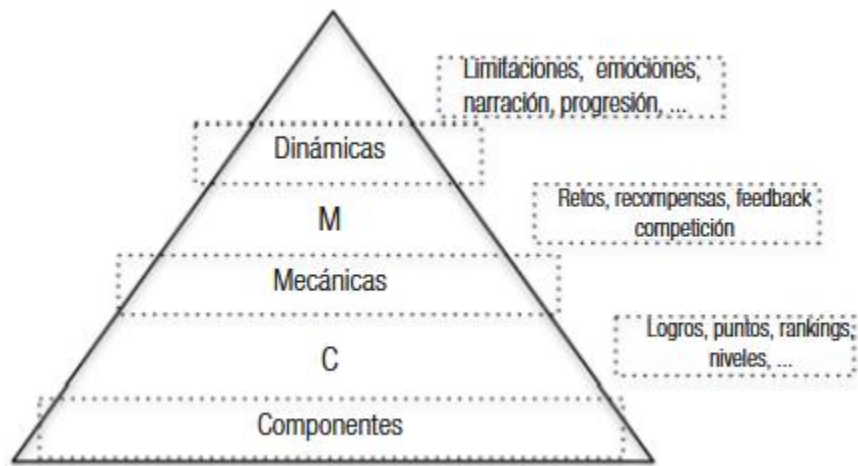
Por supuesto, encontramos obstáculos que consideramos al momento de plantear la investigación, como lo fue el tipo de población y el contexto sociocultural de los estudiantes. Advirtiendo previamente que si se enfoca equivocadamente la gamificación puede ser un elemento distractor, convertirse en un elemento que disperse la atención en los estudiantes, tomada como un espacio de esparcimiento sin fin pedagógico entre otras. Estos obstáculos de la realidad educativa son compartidos como una preocupación a superar con la debida y pertinente intervención pedagógica. Tal como lo postula Tori (2016, citado por Ortiz, et al, 2018):

(...) hay que tener en cuenta que desarrollar juegos específicos para los contextos educativos implica un elevado costo, ya que se intenta luchar contra la sobreestimulación a la que se enfrenta el alumnado por la cantidad de videojuegos comerciales a los que acceden. Además, si el alumnado no muestra interés alguno por su aprendizaje la gamificación de una actividad puede incluso llegar a contaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tori, 2016, citado por Ortiz, et al, 2018, p.5)

La investigadora también proporciona la ilustración 2 en la que nos orienta sobre los elementos de la estrategia y soportándose en Werbach (2012) explica cada aspecto de la ilustración de la forma:

Ilustración 2

Pirámide de los Elementos de gamificación



Fuente: Adaptado de Werbach (2012), citado por Ortiz et al (2018)

Describiéndolos así: “Las dinámicas son el concepto, la estructura implícita del juego. Las mecánicas son los procesos que provocan el desarrollo del juego y los componentes son las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas: avatares, insignias, puntos, colecciones, rankings, niveles, equipos, entre otros.” (Werbach, 2012, citado por Ortiz, et al, 2018, p.4)

2.1.1.2 Motivación

En lo referente a la motivación nos adherimos a los postulados teóricos de Macias (2011) quien reflexiona sobre la importancia de la motivación en el proceso educativo y logra establecer que:

La motivación escolar es un proceso psicológico que determina la manera de enfrentar y realizar las actividades, tareas educativas y entender la evaluación que contribuye a que el alumno/a participe en ellas de una manera más o menos activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus

obligaciones en un contexto del que trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz. (Macias, 2011, p.1)

Esta noción permite a la investigación establecerse en procura de motivar al estudiante y aprovechar su factor determinante en el proceso de aprendizaje significativo que se desea en tanto el estudiante dialoga con la lectura y el proceso inferencial y crítico sin advertir por la capacidad lúdica de la gamificación que estas acciones son tediosas y por tanto se permite participar activamente.

Ilustración 3

Tipos de motivación



Fuente: Elaboración propia adaptando a Macias (2011)

La ilustración 3 permite observar la tipología de la motivación en el ámbito escolar, esto nos es representativo ya que nos permite identificar su manifestación en sus estudiantes y permitirá realizar ajustes a las actividades con el fin de intervenirlas, potencializarlas o fortalecerlas. Conocer esta tipología provee un marco de competencia del saber y el conocimiento pedagógico

para reconocer su presencia en el aula de clase y apoyar cuando falte. Apuntando al diseño de actividades que procuren la motivación en cada uno de los estudiantes.

2.1.1.3 Lectura

En lo que respecta a la lectura, de los diferentes trabajos consultados, se rescata significativamente la reflexión realizada por Gómez y Pacheco (2020) que proponen un acercamiento a la lectura desde su funcionalidad así:

La lectura es un acto de enriquecimiento personal y social, por tanto, si el niño no ha tenido contacto con ella, los docentes según Mineduc (2015, p.33), deberán brindar espacios y buscar mecanismos, sin forzar, para animar y mediar al niño con la lectura. (Gómez y Pacheco, 2020, p.150)

Esta noción funcional permite a las investigadoras orientar las actividades a la búsqueda del goce estético de la lectura, que el estudiante parta de sus gustos e intereses para apropiarse de las lecturas que serán propuestas a través de la intervención de la presente investigación.

Montaña, et al, expone que “Cuando se habla de comprensión, se debe asumir que existen tres niveles de comprensión textual; el primer nivel es el literal, el segundo nivel es el inferencial y el tercero es el crítico textual” (Jurado, 1998, citado por Montaña, et al, p.255). Sobre el nivel literal no nos ocuparemos en este aparte ya que se evidencia que los estudiantes de la institución poseen un buen desempeño en este nivel de lectura.

2.1.1.3.1 Nivel Inferencial

Por su parte, Montaña, et al, (2017) habla acerca de cómo el nivel inferencial se erige como un aspecto clave en la comprensión lectora y expone que la lectura es una competencia transversal a todas las áreas de conocimiento y es transversal a la formación integral de las personas y que

también responde a una demanda social es una responsabilidad de todos los actores del proceso educativo intervenir sobre su respecto. (p.254). El nivel inferencial involucra ambos hemisferios del cerebro al igual que en crítico, la capacidad de procesar información y pensar o reflexionar para proferir una respuesta es uno de los subproductos intrínsecos derivados de la lectura y el desarrollo de la habilidad inferencial se encuentra ligada a una comprensión del mundo acorde a los requerimientos sociales. (Gómez y Pacheco, 2020; Montaña, et al, 2017).

2.1.1.3.2 Nivel Crítico

El nivel crítico se encuentra en estrecha relación del pensamiento crítico, se mantienen concebidos como dos entidades dialogantes e intrínsecamente interdependientes (Avendaño, 2016, p. 213). La constante búsqueda de fomento del pensamiento crítico obedece a una necesidad de sujetos críticos, en la educación se persigue el estudiante crítico por diversas razones, entre las que se enmarcan las esbozadas por Avendaño:

El estudiante pensador crítico problematiza constantemente el conocimiento, interroga, no pasa por alto nada, está en permanente actitud dialogante con sus docentes, con sus compañeros y, en general, con quienes convive; esa actitud permite lograr transformaciones en el propio sujeto y en la sociedad en la que está inmerso. (Avendaño, 2016, p.213)

Es por lo que, en el marco de la aplicación de las actividades no solo se busca la participación activa se busca generar reflexiones en los estudiantes que permitan consolidarlos o por lo menos sentar las pautas de estudiantes críticos.

2.2 Referente Legal

El presente proyecto se sustenta en el marco normativo vigente que regula el sistema educativo colombiano, el cual resalta de manera especial la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas y el hábito lector en la infancia como condición esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la ley general de educación” (p.1) que presenta en su objeto manifiesta el interés especial por la formación integral del individuo bajo la premisa de Función social, adoptando en su artículo 1 que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (Ley 115, 1994, p.1)

Lineamientos curriculares de lengua castellana 1998 que propenden por el abordaje didáctico pedagógico en la estructura curricular del área de lengua castellana y establece de la lectura que:

(...) el problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras–sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras. (Lineamientos curriculares, 1998, p.11)

Plan Nacional de Lectura Escritura y Oralidad (2018-2022) que establece una respuesta a las necesidades lingüísticas comunicativas el país así:

Plan se orientó a fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la mejora de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media. (PLNLEO, 2018, p.19)

2.3 Referentes de Antecedentes

El marco teórico de la presente investigación se encuentra establecido por investigaciones, capítulo de libros, artículos científicos, monografías y trabajos de grado de orden internacional, nacional y regional seleccionados a través de una búsqueda en diferentes bases de datos de como SCOPUS, SCIMAGO, y Google Scholar. La búsqueda se realizó utilizando las palabras claves: gamificación, estrategia didáctica, estrategia pedagógica, educación secundaria, motivación. A los fines de la actualización científica se estableció un límite de 5 años de anterioridad a la fecha como un factor pertinente para seleccionar los trabajos usados en la construcción de este marco teórico.

2.3.1 De orden Internacional

En el ámbito internacional se logró advertir los trabajos investigativos de Alcibar y Henríquez, (2024) quienes abordan “*Gamificación como estrategia innovadora para la enseñanza de factorización de los estudiantes de noveno año de educación*” (p.1) a través de una investigación de corte preexperimental de enfoque cuantitativo se trazaron determinar la efectividad de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas, exponiendo que “la gamificación se ha utilizado en algunos contextos educativos ecuatorianos como una estrategia para mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes” (Alcibar y Henríquez, 2024, p.2323) es decir, sigue demostrando que la gamificación también logra incentivar al estudiante y su desempeño mejora, Pero advierte, al igual que Ortiz, et al, (2018), que la implementación en el aula exige una cuidadosa planificación y diseño. (Alcibar y Henríquez, 2024, p.2323).

La investigación de los autores logró avances significativos en cumplimiento de su objeto de estudio a través de actividades lúdicas y pedagógicas encaminadas a la comprensión de un tema complejo como son la factorización, además se evidenció una participación e interés de los

estudiantes en las actividades mediadas por la gamificación en contraste a la situación que se presenciaba pre-intervención.

Por su parte, Carrillo, et al, (2025) aborda la gamificación desde un trabajo titulado “Actividades interactivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 7 años” (p.1) con método de estudio aplicado, mixto y transversal aborda la problemática a través de un diseño cuasiexperimental y perseguían el poder evaluar el impacto de actividades interactivas a través de un aplicativo TAC (p.81). Al estar empleado en una zona rural la institución donde la investigación se desarrolló evidencia rasgos similares a los de la institución Manuel German Cuello. “las prácticas de aula suelen mantenerse en un enfoque tradicional, centrado en la escritura y la repetición memorística, reduciendo así los espacios para una oralidad libre, significativa y participativa.” (Carrillo, 2025, p.83)

Al solamente utilizar un aplicativo TAC Carrillo, et al, (2025) nos permite visionar cómo un recurso tecnológico impacta en la receptividad de los estudiantes, la motivación reflejando como una didáctica activa permite superar desafíos en el interior de las instituciones educativas.

2.3.2 De orden Nacional

En el ámbito nacional la gamificación está siendo usada con mucha frecuencia como estrategia para potencializar el aprendizaje. El primer trabajo que se logró identificar fue la monografía titulada “La gamificación como estrategia pedagógica para dinamizar procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica en el grado cuarto de primaria”. (Carrillo y Trujillo, 2020, p.1) de las autoras Coronel y Trujillo (2020) que con un enfoque cuantitativo de corte descriptivo correlacional. Este trabajo nos dio la claridad de en la metodología y tipo de actividades que se deben plantear para conseguir el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Llopis y Balaguer (2016, citado por Coronel y Trujillo, 2020) exponen que “cuando se gamifica en educación se lleva al aula los elementos y características principales de juegos para implicar al educando y ofrecerle una forma de aprendizaje más cercana a su lenguaje y a su forma de entender el mundo” (Llopis y Balaguer, 2016, citado por Coronel y Trujillo, 2020, p.54). Es decir, en cualquier aspecto que el docente, o en este caso las investigadoras, planeen intervenir en el aula se debe realizar esa acción teniendo como base al estudiante. En uno de los resultados de la investigación las autoras evidencian que en cuanto a la relación gamificación y habilidades de pensamiento hay una responsabilidad en el docente que subyace en el desconocimiento que los estudiantes necesitan acompañamiento permanente para identificar y comprender información (Llopis y Balaguer, 2016, citado por Coronel y Trujillo, 2020, p.91)

Por otro lado, se logró identificar los avances expuestos por Montes y Parra (2023) en la investigación titulada “Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia” (p.1) cuyo objetivo fue “Fortalecer el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes haciendo uso de la gamificación en una institución educativa del municipio de Orocué” (Montes y Parra, 2023, p.72) a través de un análisis estadístico de diseño y de corte mixto la investigación obtuvo avances significativo, y es quizás la más cercana por su población, en la implementación de la gamificación para mejorar la lectura inferencial.

Los autores parten de la afirmación:

La gamificación es una alternativa para la enseñanza que la hace más atractiva, permite la retroalimentación constante y potencia el aprendizaje significativo a través de la puesta en marcha de herramientas y recursos educativos digitales, elaborados a partir en los intereses y necesidades de los estudiantes. (Montes y Parra, 2023, p.77)

Lo cual les posibilita en la escogencia de actividades, materiales, recursos y herramientas con un amplio rango de variables a satisfacer los autores apuestas a atender las necesidades de los estudiantes partiendo de sus intereses y de sus proyecciones con la asignatura.

Otro de los aportes realizado por Montes y Parra se encuentra en que ellos emplearon un pre y un post test para valorar el impacto de su estrategia en la mejoría de la comprensión lectora en el nivel inferencial (Montes y Parra, 2023, p.79).

2.3.3 De orden Regional o Local

En la esfera local se identificó el trabajo de Guerra, et al, (2024) titulado “Estrategia Didáctica gamificada para fortalecer la lectura con Storytelling en primer grado de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar – Cesar” (Guerra, et al, 2024, p.1) cuyo objetivo buscaba aplicar el Storytelling en primer grado. El aporte significativo de este trabajo es que a través de una metodología de enfoque mixto y con características analítico descriptivo proporciona una revisión solidad para poder proyectar y diseñar las estrategias en el contexto escolar desde la gamificación con la finalidad de mejorar significativamente la lectura en los estudiantes de primaria utilizando un enfoque atractivo y eficaz para la concreción del proceso de lectura.

Otro de los trabajos identificados fue el de López, et al, (2025) que versa sobre “Desarrollo de la Competencia Gramatical Escrita a través de Genially como Recurso Digital Gamificado en Estudiantes de Grado Décimo de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar” (López, et al, 2025, p-1) cuyo objetivo principal fue “Desarrollar la competencia gramatical escrita a través de genially como recurso digital gamificado en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar”

(p.45) abordado a través de una metodología descriptiva basada en el modelo de investigación acción pedagógica. Aporta a la presente la concepción de segmentar en fases el proceso de satisfacción a los objetivos de la investigación seccionándolos se propende por la identificación, intervención y valoración (López, et al, 2025, p.111)

3 Capítulo III. Metodología de la Investigación

3.1 Método de Investigación

La investigación parte del enfoque mixto para acercarse holísticamente a la comprensión de la gamificación en relación con la motivación en el proceso de lectura. Los enfoques mixtos según Hernández, Fernández y Batista (2003, citados por Pérez, 2011)

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (Hernández, et al, 2003, citados por Pérez, 2011, p.17)

Lo que permite a la investigación abordar al problema de investigación desde dos aristas que se complementan para satisfacer la noción de integralidad en tanto permite entender el fenómeno más allá de los resultados métricos y cuantificables sino que, además, describirlos y profundizarlos. Así pues, el aspecto cuantitativo se hace presente mediante la aplicación de pretest y post test estandarizadas alineándose a la metodología expuesta en trabajos anteriores como el de López, et al, (2025); mientras que en respuesta al aspecto cualitativo se aplicaran encuestas y entrevistas con el fin de identificar las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la lectura y cuáles factores motivacionales se les relacionan.

3.2 Tipo de Estudio y Diseño Metodológico

En alcance metodológico la presente investigación se clasifica como descriptiva y explicada, ya que se propende por la identificación de las características o rasgos distintivos del fenómeno. Mientras que la noción explicativa persigue la declaración causa-efecto que se manifiesta a través de la observancia del fenómeno de investigación.

El diseño exigido por la tipología de la investigación se encuentra circunscrito a una metodología preexperimental. Este tipo de diseño, según Hernández-Sampier, et al. (2014), se aplica cuando se busca observar cambios atribuibles a una intervención, aunque no se cuenta con un grupo de control. (p.17) “Su esquema básico es: **O₁ (Pretest)**: medición inicial de comprensión lectora y motivación hacia la lectura. **X (Intervención)**: aplicación de la estrategia gamificada en varias sesiones. **O₂ (Postest)**: nueva medición de las mismas variables para observar variaciones.” (Hernández-Sampier, 2014, p..27)

3.3 Procedimiento de Recolección de Datos

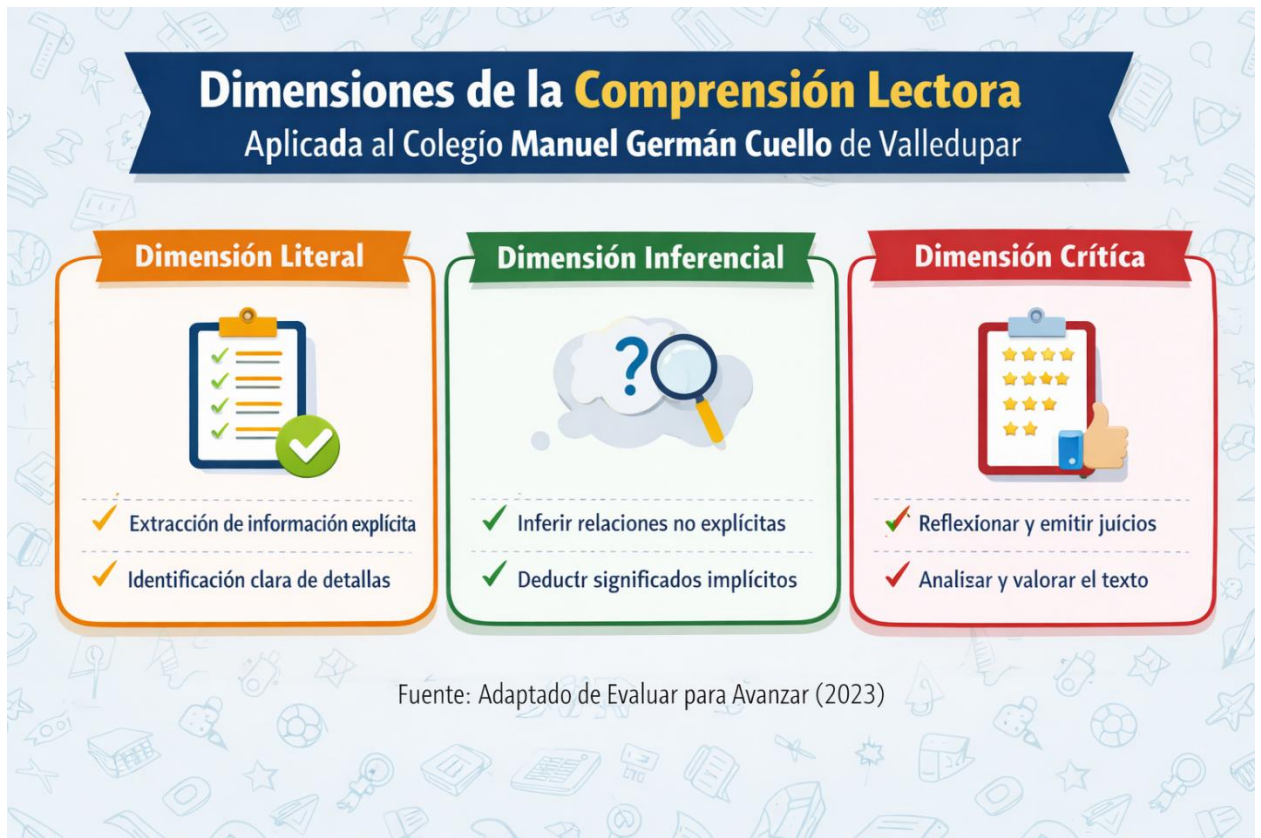
3.3.1 Pretest: Diagnostico. Cuestionario de motivación y comprensión lectora

En atención a los aportes enunciados en el marco de referencia se proyecta la aplicación de un pretest con el fin de obtener un diagnóstico inicial de comprensión lectora y el grado de motivación de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel German Cuello,

Haciendo uso de preguntas que buscan valorar las tres dimensiones de la comprensión lectora se diseñó un cuestionario con la siguiente estructura:

Ilustración 4

Dimensiones de la comprensión lectora



Nota: elaboración propia, adaptado de Evaluar para Avanzar (2023)

Este cuestionario se aplicó a cada estudiante bajo la supervisión de las investigadoras. Quienes explicaron las orientaciones generales motivándolos porque sus respuestas fueran lo más honestas y transparentes posibles

3.3.2 Implementación: Desarrollo del programa de Gamificación

Durante 5 semanas se desarrollaron sesiones con una variedad de actividades que perseguían el propósito de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Manuel German Cuello de Valledupar. Cada sesión aplicada involucró una tipología textual gamificada orientadas a activar y fortalecer los diferentes niveles de

comprensión lectora. Actividades como: carreras de obstáculos, búsqueda de tesoro y resolución de preguntas, fueron algunas de las actividades empleadas con refuerzo positivo simbólico representado por medallas, fichas de sabiduría o cuentos impresos que impactaron en la motivación de los alumnos.

Cuatro sesiones y una sesión de cierre fue el número total de sesiones empleadas en la parte procedimental de la presente investigación. Dando como resultado el fomento de la lectura activa, el trabajo y juego cooperativo, la sana competencia y reflexiones críticas con participación activa del grupo objeto de este estudio.

3.3.3 Observación, valoración y seguimiento

La observación participante fue procesual durante la ejecución de las actividades, sus conclusiones fueron contenidas en diarios de campo en los términos de receptividad de los estudiantes, la participación en las actividades, expresiones de motivación individual y grupal usadas por los estudiantes. Estas observaciones fueron acompañadas por entrevistas y diálogos informales y espontáneos con los estudiantes. Dichas percepciones fueron anotadas cuidadosamente y se constituyeron en una fuente cualitativa que enriqueció los datos cuantitativos obtenidos en las pruebas.

El seguimiento también permitió ajustar pequeños detalles logísticos y pedagógicos en el transcurso de las sesiones (por ejemplo, reorganizar equipos, variar los tiempos de lectura o introducir pausas activas) con el fin de mantener un ambiente de aula positivo y favorecer la inclusión de todos los participantes.

3.3.4 Fase de Evaluación (Postest): Aplicación de los Mismos Cuestionarios y Pruebas del Pretest para Comparar Resultados

La última fase correspondió a la evaluación de los resultados obtenidos tras la intervención. Para ello se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos utilizados en la fase diagnóstica:

La aplicación del postest se realizó en condiciones similares a las del pretest, garantizando así la comparabilidad de los resultados. Los datos recolectados en esta fase permitieron identificar avances o cambios en las competencias lectoras y en la motivación de los estudiantes, en contraste con los resultados de la fase diagnóstica.

3.3.5 Análisis de Datos

El análisis parte de un enfoque mixto integrado. En atención a la noción cuantitativa del estudio se realizó un análisis comparativo entre los resultados iniciales del pretest y los resultados finales del postest. Los puntajes de los estudiantes se consolidarán en tablas que permitirán clasificarlo según los niveles de desempeño en Literal, inferencial y crítico. Se identificó las diferencias entre ambas valoraciones resultando en la observancia de un progreso significativo del grupo manteniendo el anonimato de los participantes.

La escala de motivación se tamizó a través de la metodología de Likert asignando valores numéricos para cada alternativa propuesta (1=nunca; 2= a veces, 3= casi siempre; 4= siempre). Una vez consolidados se procedió a consolidar los puntajes generales que se comparó con la media entre la evaluación inicial y la final. Esto permitió advertir la tendencia en el cambio de actitud frente a la lectura.

3.4 Contexto de Investigación y Participantes (Criterios de elección)

Este proyecto tiene como objeto de estudio a 30 estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Manuel German Cuello de Valledupar. La escogencia de esta población obedeció a aspectos procedimentales en ocurrencia de las prácticas profesionales de la licenciatura en español e inglés de la Universidad Popular del Cesar, que según las necesidades de la institución asigna practicantes.

3.5 Consideraciones Éticas

Uno de los deberes que como profesionales de la docencia nos asiste consiste es servir a la sociedad. Esto demanda un noción crítica, reflexiva e integral de todos los establecimientos educativos del país en el marco del respeto por los derechos humanos, civiles en consonancia con la dignidad humana.

Basados en nuestra carta democrática en la que se estipula la doble naturaleza del trabajo (derecho y deber) explicita que este goza de una especial protección del estado Colombiano (Constitución Política de Colombia, 1991, art 25,26,27), en la misma también se estipula la libertad de expresión, profesión u oficio lo que deriva en libertad de investigación y catedra. “La investigación no cumple un fin en sí mismo” (Coronel y Trujillo, 2021, p.65) y sus delimitaciones se encuentran demarcadas en tanto existan derechos y principios vulnerables de protección y reconocimiento constitucional. La población de sexto grado, toda es menor de edad, así que en cumplimiento con la normatividad legal vigente en Colombia de protección de datos *habeas data* las investigadoras asumen la responsabilidad por salvaguardar información sensible y de caracterización de los niños, niñas y adolescentes en cumplimiento constitucional y de la Ley 1098

de 2006 referido a Código de Infancia y Adolescencia, y así también, en atención a las disposiciones internacionales sobre la ética profesional en investigación educativa.

Para ello se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia o acudientes que recibieron en una reunión toda la información de manera clara y precisa sobre los linderos planteados en los objetivos de la presente investigación así como los resultados esperados. También los estudiantes manifestaron su libre y voluntaria participación y que tenían la libertad de abstenerse de continuar en el proyecto sin ningún tipo de contravención o falta en su proceso escolar. Toda la información recolectada se hizo de forma anónima y no se utilizó nombres o información sensible que vulnerara la identidad del menor.

El desarrollo de actividades propendió por salvaguardar la integridad física y emocional del menor reduciendo los sentimientos de exclusión y la aparición de competencia negativa. El espacio en el que se ejecutaron fue la Institución misma y sus instalaciones lo que fue un ambiente seguro y con acompañamiento constante de las investigadoras. El tipo de intervención fue sobre lecturas acompañadas de dinámicas lúdicas que no representó riesgos físicos ni psicológicos para los estudiantes. Por el contrario, se procuró que las experiencias fueran motivadoras, respetuosas y enriquecedoras para su proceso formativo.

Finalmente, el proyecto se guió por los valores de beneficencia y justicia: beneficencia porque buscó favorecer el desarrollo de habilidades lectoras y motivacionales que serán útiles para el desempeño académico y personal de los estudiantes; justicia porque todos los niños y niñas de sexto grado participaron en igualdad de condiciones, garantizando acceso equitativo a la experiencia.

3.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La metodología de recolección de datos para esta investigación contempla el uso de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, alineándose con el enfoque mixto propuesto por Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista (2014) y las recomendaciones de Creswell (2014) sobre la integración de métodos.

En el ámbito cuantitativo, se implementarán pruebas de diagnóstico estandarizadas de comprensión lectora con el propósito de medir de manera objetiva el nivel inicial de habilidad lectora de los estudiantes. Las pruebas aplicadas resultaran en generación de datos cuantitativos que permitirán un análisis comparativo que permita validar el impacto de la implementación de la presente investigación. Adicionalmente se emplearán encuestas de satisfacción con el fin de reunir la percepción de los participantes antes y después de emplear la gamificación. Estos instrumentos aunados a las disposiciones de Creswell (2014) posibilitaran la obtención de datos robustos y susceptibles de ser medidos que describan la experiencia y opiniones de los estudiantes. (Creswell, 2014, p.18)

Hernández- Sampieri, et al (2014) propone el análisis estadístico para realizar una evaluación exhaustiva acerca de la eficacia de las estrategias. Por tanto, la aplicación de técnicas estadísticas que permitan realizar el análisis comparativo pretest y postest proporcionara la evidencia cuantificable requerido por esta investigación. (Hernández- Sampieri, 2014, pp.18-21)

3.6.1 Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora (Pretest y Postest)

La técnica principal adaptada desde los lineamientos de la estrategia Evaluar para Avanzar (2023) del MEN fue una evaluación escrita sobre el texto “Lluvia” con preguntas de diferentes niveles de lectura distribuidas:

Literal (2 ítems): permiten identificar información explícita (qué, quién, dónde).

Inferencial (2 ítems): exigen deducir relaciones causa–efecto o interpretar significados implícitos.

Crítica (2 ítems): invitan a valorar, emitir juicios y reflexionar sobre el texto.

La misma prueba se utilizó como postest al finalizar la intervención, con el fin de comparar los resultados y valorar los cambios alcanzados por los estudiantes. Este tipo de instrumento, según Hernández-Sampieri et al. (2014), es pertinente en estudios pre–experimentales, pues posibilita contrastar mediciones iniciales y finales bajo condiciones similares.

3.6.2 Escala de Motivación Hacia la Lectura

De manera complementaria, se aplicó una escala tipo Likert orientada a explorar la motivación de los estudiantes hacia la lectura. Esta escala fue adaptada del *cuestionario Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) de Guthrie y Wigfield (2000), ajustada al nivel de lenguaje y contexto de los participantes.

La escala incluyó afirmaciones como:

- Disfruto leer en mi tiempo libre.
- Me esfuerzo por comprender lo que leo, incluso cuando es difícil.
- Prefiero leer cuando lo hacemos en grupo o como parte de un juego.

Los estudiantes debían indicar su grado de acuerdo en una escala de cuatro opciones (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre). Lo cual nos permitió conocer las actitudes y percepciones relacionadas a la lectura proveiendo un marco de ajustes a la estrategia de gamificación

3.6.3 Observación Participante y Registros Cualitativos

En el desarrollo de las sesiones las investigadoras obtuvieron datos cualitativos que fueron consignados en el diario de campo entre los que se encontraron:

- Participación de los estudiantes.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Reacciones emocionales frente a las actividades gamificadas.
- Dificultades o logros destacados en el proceso.

Estos registros cualitativos enriquecieron los datos cuantitativos obtenidos en los Técnicas de Análisis de Datos

3.7 Recursos

3.7.1 Recursos Humanos

En atención a la multiplicidad de aspectos que se abordan en la presente investigación titulada “Efectos de un programa de gamificación en la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura de estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel German Cuello de Valledupar” se requirió a un equipo interdisciplinario de docentes titulares de asignatura, asesora de práctica profesional y las investigadoras para la proyección de un plan de actividades que satisficiera de la mejor manera las necesidades individuales y grupales de los estudiantes del grado sexto.

3.7.2 Recursos Físicos

El acceso a las instalaciones educativas del colegio Manuel German Cuello fue necesaria para el desarrollo de la presente investigación. En donde también se dispuso de la sala de

informática para aplicar las actividades mediadas por las TIC's y TAC's . También resultó fundamental para la aplicación de las entrevistas y grupos focales en condiciones óptimas.

3.7.3 Recursos Materiales

Los materiales empleados en la presente investigación fueron adaptados desde las disposiciones teóricas de diversos actores como el MEN y los referentes de esta investigación para satisfacer las necesidades de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Manuel German Cuello de Valledupar

3.7.4 Recursos Financieros

Los recursos requeridos fueron asumidos en su totalidad por las autoras del proyecto.

✓ Diseño y desarrollo de actividades gamificadas.										
✓ Selección de plataformas o herramientas tecnológicas.										
✓ Creación de materiales didácticos específicos.										
Actividad: Aplicación del Programa a Estudiantes										
✓ Implementación del programa piloto en el grupo experimental.										
✓ Registro de la participación y <i>feedback</i> de los estudiantes.										
✓ Ajustes en tiempo real según retroalimentación.										
Fase de Evaluación										
Actividad: Aplicación de Pruebas Finales y Recolección de Datos										
✓ Administración de pruebas de comprensión lectora al finalizar.										
✓ Recopilación de datos sobre la participación de los estudiantes.										
✓ Entrevistas y grupos focales.										
Actividad: Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos										
✓ Procesamiento y análisis estadístico de los resultados cuantitativos.										
✓ Análisis del contenido de las entrevistas y grupos focales.										
Actividad: Conclusiones										
✓ Redacción de las conclusiones preliminares.										
✓ Preparación de informe final y presentación.										

Nota: Elaboración propia

4 Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados

4.1 Objetivo Específico 1: Diagnosticar el Nivel Inicial de Comprensión Lectora y Motivación Hacia la Lectura

Con el propósito de establecer una línea de base que permitiera orientar la intervención gamificada, se aplicó un pretest de comprensión lectora y una escala de motivación hacia la lectura a los 30 estudiantes participantes del grado sexto. Estos instrumentos posibilitaron identificar tanto las competencias iniciales en los distintos niveles de comprensión como las actitudes y disposiciones frente al acto lector.

4.1.1 Resultados en Comprensión Lectora (Pretest)

La prueba diagnóstica incluyó seis preguntas diseñadas para evaluar los tres niveles de comprensión planteados en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006): literal, inferencial y crítico. Los resultados generales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 1

Resultados del Pretest

Pregunta	Correctas	Incorrectas
P1 Literal	20	10
P2 Literal	24	6
P3 Inferencial	10	20
P4 Inferencial	7	23
P5 Crítica	7	23
P6 Crítica	17	13

Nota: Elaboración propia

De los 30 estudiantes, en el nivel literal se obtuvieron 44 respuestas correctas de un total de 60 posibles, lo que equivale aproximadamente al 73 % de aciertos. La tabla 1 representa los

datos de estudiantes que logran decodificar el nivel literal en los términos de reconocimiento de personajes y la narrativa central que robustece la comprensión lectora.

En contraste, la categoría inferencial se eleva a 17 respuestas correctas de un total de 60, lo que constituyen una representativa de 28% de aciertos. Estos datos comportan una falencia progresiva en la defeción al establecer relaciones entre las partes del texto, lo que en el campo de la lingüística se define como relaciones catafóricas y anafóricas. Otro escenario es planteado por el nivel de interpretación literal que evidencia la permanencia de la mayoría de los estudiantes en el primer nivel superficial de la lectura en detrimento de la interpretación y construcción de crítica al respecto de lo que se lee.

En contraste a este último el nivel crítico obtuvo una representatividad de 40% de aciertos con 24 aciertos de 60 posibles respuestas superando por un pequeño margen al nivel inferencial, los estudiantes expusieron algunas dificultades en la construcción de juicios críticos de lo que leían y la timidez como atenuante en la falta de expresión de las intenciones comunicativas de los autores del texto al que fueron expuestos. Este panorama sugiere que a pesar de que los estudiantes son capaces de emitir opiniones están no subyacen en lo leído lo que representa un limitante en la construcción de posturas críticas.

Con porcentajes de 73% para el nivel inferencial; 40% para el nivel crítico, y 28% para el nivel inferencial, se observa una tendencia clara al decrecimiento de los procesos de lecturas en especial de la lectura inferencial que se erige como un puente dialógico que permite alcanzar la lectura crítica.

4.1.2 Resultados en Motivación Hacia la Lectura (Pretest)

Los resultados de la aplicación de la escala de motivación evidenciaron que los estudiantes se enmarcan en una tendencia media-baja de motivación lectora. Los aspectos relacionados al goce estético, véase leer por placer, o la selección de literatura voluntaria y el dedicar parte del tiempo libre a la lectura fueron los que obtuvieron una representación más baja lo que sugiere que la percepción de la mayoría está ligada a que la lectura es una actividad impuesta o no una actividad asociada al disfrute individual.

Sin embargo, los ítems vinculados a la pragmática de la lectura para mejorar el rendimiento escolar alcanzaron valoraciones considerablemente más altas. Lo cual representa que desde la perspectiva del estudiante la lectura sirve a los fines académicos y no necesariamente es percibida como una práctica recreativa o cultural.

4.1.3 Interpretación del Diagnóstico

Los hallazgos del pretest confirman que el grupo presenta fortalezas en la comprensión literal, pero debilidades notorias en los niveles inferencial y crítico, lo cual coincide con lo planteado por el MEN (2006), que advierte que la mayoría de los estudiantes colombianos tienden a permanecer en el nivel más básico de la lectura.

4.2 Objetivo Específico 2: Diseñar un Programa de Gamificación Ajustado al Diagnóstico

En relación con los resultados de la valoración inicial se identificaron fortalezas en el proceso de comprensión literal y debilidades considerables en los niveles inferencial y crítico. También, la motivación lectora se sitúa en un rango medio-bajo por lo que se procede al diseño de una propuesta pedagógica de intervención que toma como principio la gamificación para perseguir el poder dar respuestas a la problemática identificada para de esta manera plantear un

conjunto de actividades estructuradas e integrales en cuanto manifiestan poseer las características de la lúdica, la narrativa y el *feedback*, que propende por aumentar el interés de los estudiantes y reforzar los procesos de lectura en su nivel inferencial y crítico

Tabla 2

Estructura general del programa

Sesión	Objetivo específico de la sesión	Texto base	Dinámica de juego	Nivel de comprensión trabajado
1	Identificar información explícita en el texto.	Cuento breve narrativo.	“Búsqueda del tesoro literal”: los equipos localizan datos explícitos en el texto y ganan puntos por rapidez y precisión.	Literal
2	Reconocer personajes, lugares y acciones principales.	Fábula corta.	“Mapa de personajes”: los estudiantes completan un tablero con roles y acciones, sumando puntos por cada relación correcta.	Literal
3	Inferir relaciones entre personajes y sucesos.	Relato contemporáneo.	“El enigma del personaje oculto”: a partir de pistas implícitas, deducen intenciones y motivaciones.	Inferencial
4	Deducir significados implícitos en expresiones o metáforas.	Poema narrativo.	“Descubre lo que no está dicho”: los equipos proponen interpretaciones y defienden sus respuestas frente al grupo.	Inferencial
5	Emitir juicios críticos sobre las intenciones del autor.	Crónica breve.	“El jurado literario”: los equipos debaten y argumentan valoraciones, con puntaje por coherencia y evidencia textual.	Crítico
6	Valorar la relación entre texto y contexto social.	Artículo de opinión juvenil.	“Debate de roles”: cada grupo asume un papel (autor, lector, crítico) y presenta su valoración frente al texto.	Crítico

Nota: elaboración propia

4.2.1 Estructura General del Programa

Cada sesión se diseñó bajo una estructura común:

- ✓ Propósito: alineado con un nivel de comprensión (literal, inferencial o crítico).

- ✓ Texto base: seleccionado en función de la edad e intereses de los estudiantes, procurando variedad temática.
- ✓ Dinámica de juego: actividades lúdicas con reglas claras (ejemplo: retos de preguntas en equipos, búsqueda de pistas en el texto, resolución de enigmas).
- ✓ Sistema de puntos: asignación de puntajes por participación, respuestas correctas y cooperación grupal.
- ✓ Retroalimentación inmediata: comentarios del docente y del grupo sobre las respuestas y estrategias utilizadas.
- ✓ Recompensas simbólicas: insignias, tarjetas de logros o privilegios sencillos (elegir el próximo texto, liderar un equipo).

Esta organización permitió que cada sesión tuviera una identidad propia, pero mantuviera una coherencia metodológica en todo el programa.

4.2.2 *Respuesta a las Necesidades Detectadas*

El diseño del programa respondió directamente a las debilidades encontradas en el diagnóstico:

Para superar las limitaciones en el nivel inferencial, se planearon actividades como “Descubre lo que no está dicho” o “El enigma del personaje oculto”, en las que los estudiantes debían inferir información implícita a partir de pistas textuales.

Para fortalecer el nivel crítico, se incorporaron dinámicas como “El jurado literario”, donde los equipos debían valorar las intenciones del autor y emitir juicios sustentados frente a situaciones del texto, argumentando sus posturas.

Para potenciar la motivación hacia la lectura, se incluyeron retos colaborativos, reconocimiento público de logros y elementos competitivos saludables, de forma que los estudiantes vivieran la lectura como una experiencia estimulante y no solo como una obligación académica.

4.2.3 Interpretación del Diseño

El programa de gamificación se constituyó en una respuesta pedagógica pertinente, pues integra tanto el componente cognitivo (niveles de comprensión lectora) como el componente afectivo y motivacional (actitud hacia la lectura).

4.3 Objetivo Específico 3: Implementar el Programa de Gamificación en el Grupo de Sexto Grado

Una vez diseñado el programa, se procedió a su implementación con los 30 estudiantes del grado sexto, durante un ciclo de seis sesiones realizadas en el aula de clase en horario regular. El propósito fue comprobar la viabilidad del diseño y observar de manera directa cómo las dinámicas de juego incidían en la participación, la motivación y los procesos de comprensión lectora.

4.3.1 Desarrollo de las Sesiones

El desarrollo de las sesiones y actividades de la presente investigación se desarrolló según el diseño establecido por la investigación así: 1) Presentación de la propuesta. 2) Lectura de textos, 3) Dinámica gamificada, 4) Valoración y retroalimentación Final. El docente asumió el rol de mediador y facilitador de las actividades, ofreciendo motivación permanente durante el desarrollo de estas.

Se evidenció que la organización de los equipos favoreció la cooperación y la motivación así como el sentido de pertenencia y la participación activa de los estudiantes que habían

manifestado con anterioridad apatía al respecto de la lectura tradicional. Algunos juegos despertaron espacios de debate y diálogo en los grupos en reflejo de la disposición de los estudiantes a defender las respuestas y sus interpretaciones textuales, representando un avance significativo en la construcción de habilidades inferenciales y críticas.

La asistencia, por su parte fue constante con un promedio de 95% en cada sesión. Este dato es el tamizaje de la lista de asistencia de las actividades con respecto a las clases tradicionales en donde los estudiantes manifestaban un mayor porcentaje de desinterés

4.3.2 Evidencias Cualitativas

El seguimiento cualitativo realizado mediante diarios de campo y observaciones permitió recoger testimonios significativos. A continuación, algunos ejemplos ilustrativos:

Un estudiante expresó: “Antes casi nunca leía porque me daba pereza, pero con los juegos uno quiere participar para que el equipo gane”.

Durante la actividad “Mapa de personajes”, un grupo comentó: “Nos equivocamos en la primera ronda, pero después nos organizamos mejor y encontramos más rápido las respuestas”.

En la dinámica de debate crítico, una estudiante señaló: “Yo pienso que el autor quiere que reflexionemos, porque no todo lo que dice está literal, uno tiene que pensar qué hay detrás”.

Estos testimonios evidencian un cambio en la actitud frente a la lectura: la práctica dejó de percibirse únicamente como un deber académico para transformarse en una experiencia compartida y motivadora.

4.3.3 Observaciones del Docente

El registro del docente-investigador también permitió identificar transformaciones en el comportamiento grupal. Se destacó que los estudiantes mostraron mayor disposición para respetar turnos, escuchar a sus compañeros y argumentar sus posturas, elementos que no solo favorecen la comprensión lectora, sino también la convivencia escolar. La incorporación de recompensas simbólicas (insignias, privilegios de grupo) fue clave para mantener la motivación, sin generar competencia negativa entre los equipos.

4.3.4 Implementación de la implementación de la estrategia gamificada

Al concluir la aplicación de la gamificación se demostró que si es posible lograr una transformación del proceso pedagógico en relación con la lectura al añadir elementos lúdicos y colaborativos. El alto índice de participación y motivación observado en los estudiantes evidencian que la gamificación funciona como un agente potencializador de las habilidades y competencias en los y las estudiantes del grado sexto.

Particularmente, se pudo confirmar que la gamificación permitió una mayor implicación de los estudiantes apáticos favoreciendo el aprendizaje y la participación de todos los miembros del grupo.

4.3.5 Comprensión Lectora (Comparación pretest y postest)

Los datos analizados permitieron obtener evidencia de las mejoras considerables en los tres niveles de comprensión.

Tabla 3

Comparación Pretest vs Postest

Pregunta	Correctas Pretest	Correctas Postest	Diferencia
P1 Literal	20	25	+5
P2 Literal	24	27	+3
P3 Inferencial	10	18	+8
P4 Inferencial	7	15	+8
P5 Crítica	7	14	+7
P6 Crítica	17	22	+5

Nota: propia de la investigación

Tabla 4

Resumen por Niveles de Comprensión

Nivel	Correctas Pretest	Incorrectas Pretest	Correctas Postest	Incorrectas Postest	Diferencia
Literal	44	16	52	8	+8
Inferencial	17	43	33	27	+16
Crítica	24	36	36	24	+12

Fuente: Propia de la investigación

Las tablas 4 y 5 comportan los niveles de lectura en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Manuel German cuello y permite realizar que:

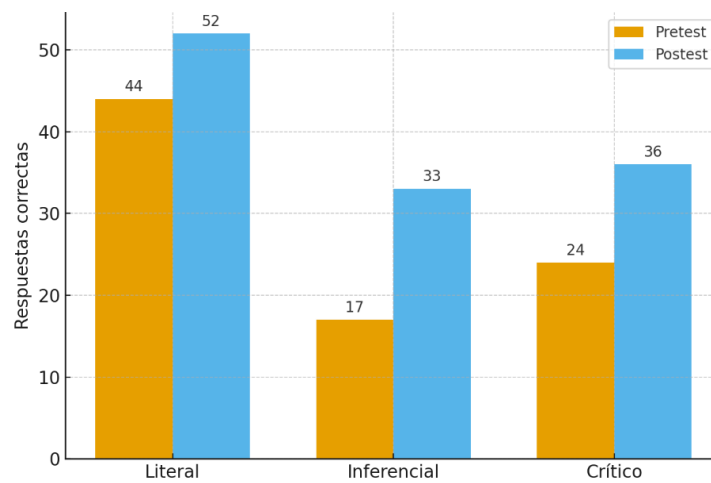
Para el nivel literal: los aciertos aumentaron de un 44 pretest a un 52 postest, es decir 8 aciertos más. No obstante, se esperaba un aumento con mayor consideración ya que se había identidad fortalezas en este nivel en procesos de investigación pretest.

Nivel inferencial: se registró el mayor avance con un salto de 17 a 33 respuestas correctas (+94 %). Esto significa que los estudiantes lograron establecer relaciones implícitas, deducir significados y anticipar consecuencias con mayor eficacia tras la intervención.

Nivel crítico: las respuestas correctas aumentaron de 24 a 36, equivalente a una mejora del 50 %. Los estudiantes mostraron progresos en la formulación de juicios fundamentados y en la valoración de intenciones del autor, habilidades que inicialmente presentaban vacíos significativos.

Figura 1

Comparación de comprensión lectora por nivel



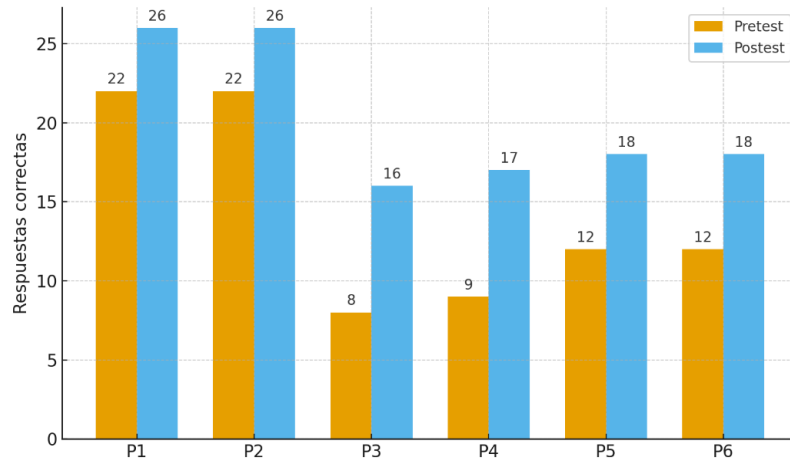
Fuente: propia de la investigación

4.3.6 Resultados por Ítem de la Prueba

El análisis ítem por ítem también permite constatar avances en la mayoría de las preguntas. En particular, aquellas relacionadas con la inferencia y la interpretación crítica fueron las que presentaron un mayor incremento en el número de aciertos (Figura 2).

Figura 2

Comparación de Respuestas Correctas: Pretest vs Postest



Fuente: propia de la investigación

4.3.7 Resultados en Motivación Hacia la Lectura

La escala de motivación mostró un cambio positivo en la percepción de los estudiantes hacia la lectura:

- ✓ Los ítems relacionados con la lectura por placer aumentaron su puntuación promedio, pasando de un nivel bajo a un nivel medio-alto.
- ✓ La disposición a leer fuera del aula también presentó un incremento, lo que indica que algunos estudiantes comenzaron a considerar la lectura como actividad recreativa y no exclusivamente escolar.
- ✓ La percepción de la lectura como herramienta útil para aprender se mantuvo estable, lo que confirma que la motivación instrumental estaba presente desde el inicio y que el cambio más significativo ocurrió en la motivación intrínseca.

Tabla 5

Comparación de motivación pretest–postest

	Pretest (Promedio)	Postest (Promedio)
Lectura por placer	2.3	3.4
Lectura en contextos fuera del aula	2.1	3.2
Utilidad académica de la lectura	3.5	3.7
Motivación general	2.6	3.4

Fuente: propia de la investigación

Estos resultados cualitativos fueron reforzados por testimonios recogidos en los diarios de campo:

“Ahora me gusta más leer porque siento que es como un reto” (estudiante, postest).

“Con los juegos entendí que no todo está escrito directo, hay cosas que hay que imaginar” (estudiante, postest).

4.3.8 Interpretación de los Hallazgos

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el programa de gamificación tuvo un efecto positivo tanto en la comprensión lectora como en la motivación hacia la lectura. El avance más notable se produjo en el nivel inferencial, considerado el puente entre lo literal y lo crítico, lo cual demuestra que las dinámicas de juego lograron movilizar procesos cognitivos de mayor complejidad.

Además, se añadió que la percepción del proceso lector va más allá de la realización de una actividad académico y que puede estar relacionado al goce estético de mayor significancia y enriquecimiento.

4.4 Análisis General

Los resultados de la investigación se sometieron a un proceso de análisis que en síntesis advierte sobre el empleo de la gamificación con efector positivos en el desarrollo de los niveles inferencial y crítico en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel German Cuello de la ciudad de Valledupar

Atendiendo a la tipología mixta sobre la que se estructura la presente investigación se analiza el aspecto cuantitativo que son los datos recogidos en el pretest en los que se muestra que los estudiantes tenían un mejor desempeño en el nivel literal frente a la comprensión lectora inferencial y crítica como se ha expuesto en los anteriores argumentos. Los resultados postest arrojaron un progreso significativo los otros dos niveles y un rezago positivo frente al nivel inferencial cuyo porcentaje pre y postest solo evidencia diferencia porcentual de 8%.

El aspecto cualitativo permitió rescatar a través de la observación simple directa todos esos aspectos que se escapan a la rigurosidad cuantitativa como la participación activa, el goce lector y la disposición favorable para el trabajo colaborativo, además el sentimiento de orgullo y alegría de los estudiantes al participar en las actividades propuestas, que si bien se pueden manifestar cuantitativamente, son de especial atención para las investigadoras ya que estas nociones al comprenderse desde su irreductibilidad material permiten una comprensión holística de la aplicación de la presente investigación

Gamificación y comprensión lectora en sexto grado

Ambos enfoques permitieron consolidar los postulados de nuestros referentes en la gamificación es un agente especial que potencializa no solo la comprensión lectora, sino también eleva los niveles de participación y los fortalecimientos propicios para el aprendizaje como la disposición y la receptividad, configurándose como una experiencia de gran importancia educativa con capacidades de proveer aprendizaje enriquecedor y significativo en los estudiantes.

5 Capítulo V. Reflexiones Finales

5.1 Conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten interpretar que las falencias en la competencia lectora en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Manuel German Cuello guardaban estrecha relación con prácticas pedagógicas tradicionales que limitaban la expresión creativa y la participación activa en la construcción del conocimiento. Es decir, la implementación de la estrategia de la gamificación para mejorar la comprensión lectora permitió dar respuesta al objetivo general. Al evidenciar avances en la lectura, en especial en la comprensión lectora y las relaciones anafóricas y catafóricas que inciden en la organización de ideas y coherencia discursiva y directamente sobre el entendimiento de lo que se lee. También, el proceso diagnóstico habilitó la identificación de falencias y debilidades en un primer momento que fueron intervenidas durante la fase de ejecución de la presente investigación con participación activa de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la perspectiva formativa y contextual, la investigación generó un impacto significativo en los estudiantes del grado sexto cambiando la percepción de la escritura desde una actividad mecánica hasta una experiencia creativa, motivadora y significativa.

5.2 Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se espera la continuidad del proyecto en otros niveles de formación profesional posgradual.

Se debe promover la gamificación en la integración del currículo institucional como una práctica pedagógica sistemática que favorezca el desarrollo de las competencias comunicativas.

Gamificación y comprensión lectora en sexto grado

Se plantea la necesidad de efectuar ajustes a la presente propuesta didáctica incorporando actividades innovadoras y recursos o mediaciones que satisfagan las necesidades de una nueva población con el fin de garantizar su pertinencia y efectividad.

Se plantea la aplicación del proyecto en expansión a todos los grados de la institución educativa Manuel German Cuello

6 Referencias

- Alcívar, A., & Henríquez Coronel, M. A. (2024). Gamificación como estrategia innovadora para la enseñanza de factorización de los estudiantes de noveno año de educación. *Maestro Y Sociedad*, 21(4), 2321–2328. Recuperado a partir de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6662>
- Avendaño De Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Ávila, E. C. M. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608>
- Barrios, J. (2025). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de vocabulario en Inglés a través de un recurso educativo digital creado en la herramienta eXeLearning, en un grupo de estudiantes de pregrado del nivel Inglés II en la Universidad de Sucre. Universidad de Cartagena. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11227/19578>
- Caldera de Briceño, R, Escalante de Urrecheaga, D, & Terán de Serrentino, M. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-38. Recuperado en 16 de abril de 2026, de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002&lng=es&tlng=.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002&lng=es&tlng=)

Carrillo-León, M. G., Maliza-Muñoz, W. F., Ricaurte-Ulloa, P. D., Rosalía-Evangelina, C. L., & Gregory-Javier, M. S. (2025). Actividades interactivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 7 años. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 81-95. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/96>

Coronel, A., Trujillo, M., (2020), La gamificación como estrategia pedagógica para dinamizar procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica en el grado cuarto de primaria. Recuperado de <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/beeae9fe-e67f-4267-9468-a5b797f7dcf3/content>

Cubides, P., Higuera, M., & Soler, N., (2017). *Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>

Díaz-Parra, D. M., Flórez-Flórez, Y. V., & Flórez-Flórez, C. A. (2023). Gamificación como estrategia para fortalecer la producción textual en Ciencias Naturales. *Revista Docencia*, 67(2), 31-50. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11379>

Gallego, J.,(2018), *Cómo Se Construye El Marco Teórico De La Investigación*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/198053145177>

Gómez, P., & Pacheco, J., (2020). Lectura en educación inicial y preparatoria: conocer para proponer. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(7), 146-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518061>

Guerra, I.,(2024). Estrategia didáctica gamificada para fortalecer la lectura con Storytelling en primer grado de la Institución Educativa Oswaldo Quintana Quintana de Valledupar - Cesar. Universidad de Cartagena.. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11227/18702>

Hurtado, V., Lozano, M., (2025), Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/f0181e50-e359-418b-a530-f22650e06e67/content>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEE/MPPGEET7IE2/modulo1/documentos/m1-Doc13-SistemaSorteoTombola.pdf>

Ley 115 (1994, 8 de febrero) Congreso de la República de Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (MEN), 1998, Lineamientos curriculaes de lengua castellana. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf&ved=2ahUKEwjGifCAr_aTAXWWTDABHbxeKKoQFnoECAwQAQ&usq=AOvVaw2HZ-LNcM2BX44epvhbvUEF

Ministerio de la protección social. (2006) código de infancia y adolescencia Ley 1098. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Macías, M. C. M. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-5. Recuperado de <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7914.pdf>

Montaña, J. O., Orduz, Y. P., Cárdenas, S. L. M., & Caro, E. O. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y ciencia*, (20), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982055>

Montes, A., Barrios, D., & Parra, M. (2023). Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia. *Perspectivas*, 8(23), 72-85. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.72-85>

Nayiris, L. C., Andrea, R. C., Jhair, R. C., & José, Q. C. (2025). Desarrollo de la competencia gramatical escrita a través de Genially como Recurso Digital Gamificado en estudiantes de grado décimo de la institución educativa consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/578d7b38-ee33-4bde-a059-65545ea52393>

Ortiz-Colón, M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022 / Biblioteca Nacional de Colombia. -- Bogotá : Ministerio de Cultura: Ministerio de Educación, 2021. p. : fot. – (Plan Nacional de Lectura y Escritura <<Leer es mi cuento>>

/Ministerio de Cultura) https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Pérez, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683544.pdf>

Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. (s. f.). Portal MEN - Presentación.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>

Rojas, D. (2025, 23 enero). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y compra de libros en Colombia 2023.* Cámara Colombiana del Libro. <https://camlibro.com.co/habitos-de-lectura-2023/>

7 Anexos

Anexo A

Prueba diagnóstica comprensión lectora

Anexo 1. Prueba diagnóstica de comprensión lectora (pretest y postest)

Objetivo del instrumento: Evaluar las habilidades de comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico, con base en un texto narrativo breve.

Indicaciones:

Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas marcando la opción correcta. No es necesario que consultes con tus compañeros.

Texto base: "La lluvia"

Una tarde, mientras las nubes se acumulaban en el cielo, los niños del barrio decidieron seguir jugando en la calle. Al poco tiempo, comenzó a caer una lluvia fuerte que los obligó a correr y refugiarse en la casa de doña Marta. Allí, entre risas y comentarios, comprendieron que, aunque el juego era divertido, la naturaleza imponía sus propias reglas.

Nivel Literal

1. **¿Qué estaban haciendo los niños cuando comenzó a llover?**
 - a) Estaban en la escuela.
 - b) Jugaban en la calle.
 - c) Se escondían en la casa.
 - d) Caminaban hacia la tienda.
 2. **¿A dónde corrieron los niños para refugiarse?**
 - a) A la casa de doña Marta.
 - b) A la tienda del barrio.
 - c) A la escuela del pueblo.
 - d) A la cancha de fútbol.
-

ivel Inferencial

3. **¿Por qué los niños se refugiaron en la casa de doña Marta?**
 - a) Porque ya tenían hambre.
 - b) Porque empezó a llover fuerte.
 - c) Porque querían conversar.
 - d) Porque ella los invitó a pasar.
 4. **Según el texto, ¿qué actitud tuvieron los niños al refugiarse?**
 - a) Se mostraron tristes y decepcionados.
 - b) Se enojaron con la lluvia.
 - c) Rieron y comentaron la situación.
 - d) Se quedaron callados y asustados.
-

Nivel Crítico

5. **¿Qué enseñanza transmite el texto acerca de la relación entre las personas y la naturaleza?**
 - a) Que la diversión siempre es más importante que la seguridad.
 - b) Que la naturaleza establece límites que deben respetarse.
 - c) Que los niños nunca deben jugar en la calle.
 - d) Que la lluvia es un obstáculo negativo para la convivencia.
6. **Si fueras uno de los niños del relato, ¿qué habrías hecho al ver que el cielo se nublabá?**
 - a) Continuar jugando sin prestar atención.
 - b) Ir de inmediato a buscar refugio.
 - c) Esperar hasta que empezara a llover.
 - d) Ignorar la situación y volver a casa más tarde.

Anexo B

Escala de motivación hacia la lectura

Anexo 2. Escala de motivación hacia la lectura

Objetivo del instrumento: Identificar el nivel de motivación de los estudiantes hacia la lectura en cuatro dimensiones: lectura por placer, lectura en contextos fuera del aula, utilidad académica de la lectura y motivación general.

Formato de respuesta: Para cada afirmación, el estudiante debe marcar con una "X" la opción que mejor refleje su situación personal.
Escala de valoración:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
Dimensión 1. Lectura por placer					
1. Me gusta leer aunque no sea una tarea de la escuela.					
2. Disfruto leer historias o cuentos en mi tiempo libre.					
3. Cuando estoy aburrido, suelo elegir un libro, revista o cómic para entretenerme.					
Dimensión 2. Lectura en contextos fuera del aula					
4. Leo en casa aunque no me lo pidan en la escuela.					
5. Me gusta compartir lo que leo con mis amigos o familiares.					
6. Busco textos (cuentos, historietas, páginas web) por interés personal.					
Dimensión 3. Utilidad académica de la lectura					
7. Leo porque me ayuda a mejorar mis calificaciones.					
8. La lectura es importante para comprender mejor otras materias.					
9. Leo porque el profesor lo exige en las clases.					
Dimensión 4. Motivación general					
10. Me siento satisfecho cuando termino un texto y lo entiendo.					
11. Cuando leo, siento que estoy aprendiendo algo importante.					
12. Creo que la lectura es una habilidad necesaria para mi futuro.					

Anexo C

Sesiones gamificadas

Sesión	Objetivo específico de la sesión	Texto base	Dinámica de juego	Nivel de comprensión
1	Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora.	“Lluvia” extraído del cuadernillo evaluar para avanzar MEN 2023.	Se aplicó una prueba diagnóstica.	Literal, inferencial y crítico.
2	Identificar información explícita del texto.	Cuento breve narrativo. Leyenda del dorado. (Rafa y sus espantos, Valente 2018,136 p.)	“Búsqueda del tesoro literal” los equipos localizan datos explícitos en el texto y ganan puntos por rapidez y precisión.	Literal
3	Relacionar los sucesos con las acciones de los personajes.	<i>“El caso del robo en la biblioteca”</i> Cuento corto policial.	“Detectives literarios” a través de pistas implícitas en el texto, extraen las intenciones y motivaciones de los personajes.	Inferencial
4	Analizan, sintetizan e interpretan la información del cuento.	El hombre que nunca mintió. Cuento Nigeriano.	“Lectodesafío en cuatro estaciones” en cooperación los estudiantes participaban en cada estación para ganar puntos y fichas.	Literales e inferenciales.
5	Deducen significados implícitos y cuestionan posturas críticas del cuento.	“El espejo hechizado del rey Filiberto.	“Relevo lector” Relevo por equipos. Gana el equipo con respuestas mas correctas.	Críticos-inferenciales

Gamificación y comprensión lectora en sexto grado

Sesión	Objetivo específico de la sesión	Texto base	Dinámica de juego	Nivel de comprensión
6	Comparar resultados del pre-test y post-test.	“Lluvia” extraído del cuadernillo evaluar para avanzar MEN 2023.	Se aplicó una prueba diagnóstica.	Literal, inferencial y crítico.

Anexo D

Resultados pretest-postest por estudiante

Estudiante	P1_Pre	P2_Pre	P3_Pre	P4_Pre	P5_Pre	P6_Pre	P1_Post	P2_Post	P3_Post	P4_Post	P5_Post	P6_Post
E1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
E2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
E3	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
E4	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
E5	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1
E6	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1
E7	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0
E8	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
E9	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1
E10	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1
E11	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
E12	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1
E13	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
E14	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
E15	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
E16	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
E17	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
E18	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
E19	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Gamificación y comprensión lectora en sexto grado

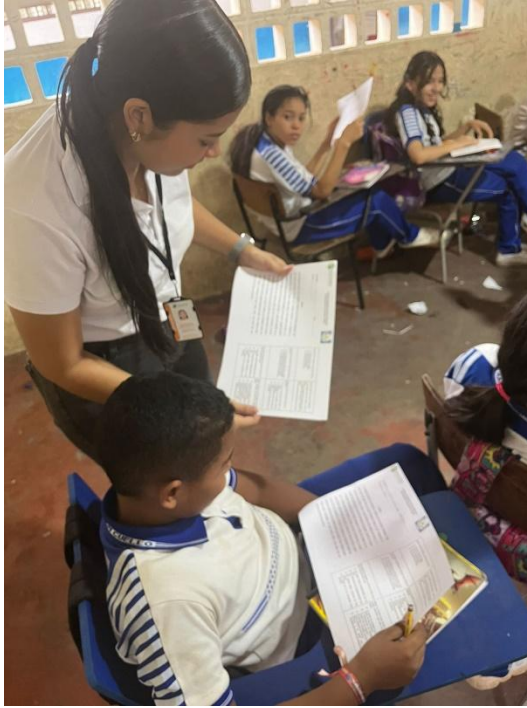
E20	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
E21	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
E22	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
E23	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
E24	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
E25	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1
E26	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
E27	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
E28	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
E29	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1
E30	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0

Fuentes: Elaboración propia

Anexo E

Registro Fotográfico

Sesión 1: Prueba Diagnóstica



Sesión 2: El Misterio del Tesoro Perdido

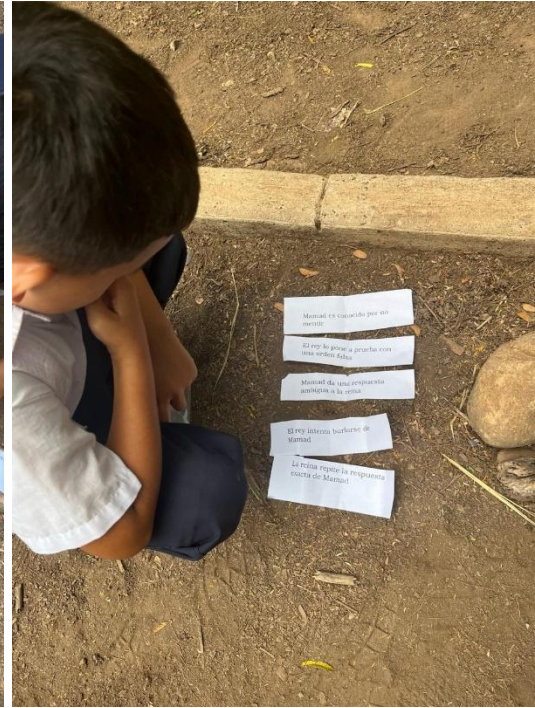




Sesión 3: El Detective de Pistas Ocultas



Sesión 4: Lectu-desafío en 4 Estaciones



Sesión 5: Cierre de Proyecto

