

**La Gamificación Offline Como Estrategia de Aula Para Fortalecer los Procesos de  
Comprensión Lectora en el Grado Cuarto de Primaria**

Cindy Rodríguez y Libardo Hernández

Autores

Trabajo de grado para optar el título de  
Magister en Educación mediada por TIC

Dra. Evelyn Del Carmen Ariza Muñoz

Tutora

Universidad del Norte

Maestría en Educación Mediada por TIC

Barranquilla

2022

### **Dedicatoria Cindy Rodríguez**

A Dios, por ser la fuerza que me eleva hasta el límite de mis capacidades, gracias a él por darme la sabiduría y tenacidad para culminar exitosamente cada una de mis metas.

A mis padres Martha Chiriví y Ricardo Rodríguez, por enseñarme desde pequeña el valor inagotable del conocimiento y motivarme cada día a luchar por mis convicciones.

A mis hermanos, en especial a mi hermana Jessica Rodríguez, por acompañarme y regalarme siempre una palabra de aliento, gracias por confiar en mí y creer en mis capacidades.

A Juan Camilo Bermúdez, por su apoyo permanente durante este proceso, gracias por motivarme a perseverar aun cuando he sentido ganas de desistir y por ser inspiración para una transformación educativa.

A mi precioso Coco, quien me acompañó cada tarde y cada noche dedicada a la escritura de este documento, quien me demuestra su amor incondicional aún en mis peores momentos.

### **Dedicatoria Libardo Hernández**

A Dios por cada una de las bendiciones recibidas y por permitirnos culminar las satisfactoriamente.

A Orlando Hernández y Alicia Mora por ser ejemplos de esfuerzo, perseverancia y superación, por cada consejo y sacrificio en mi formación personal y profesional.

A mis hermanos y hermanas que me alientan y me motivan permanentemente para alcanzar mis metas.

A Yudy Carrillo mi compañera de vida, por su amor incondicional, su apoyo, paciencia y comprensión durante este tiempo de formación.

## **Agradecimientos**

A la Universidad del Norte, al Instituto de Estudios en Educación – IESE y a nuestros profesores, quienes a través de sus enseñanzas aportaron a nuestro desarrollo profesional y perfilaron de alguna manera las ideas que lograron materializarse en esta propuesta.

Agradecemos a la tutora de la presente propuesta de investigación, la Dra. Evelyn del Carmen Ariza Muñoz, quien nos colaboró durante todo el proceso de reflexión, diseño e implementación y supo responder cada uno de los interrogantes que surgieron con sabiduría y paciencia.

A la I.E.D Francisco José de Caldas por apoyar la formación profesional de los docentes y permitirnos implementar esta propuesta en sus aulas, así mismo a nuestro compañero docente Juan Camilo Bermúdez quien desde su saber en el área de lenguaje contribuyó a la revisión de esta propuesta.

Y finalmente, un agradecimiento especial a nuestros estudiantes, quienes cada día desafían nuestros propios conocimientos y nos retan a construir mejores prácticas pedagógicas, gracias por participar y ser la inspiración de esta propuesta.

**TABLA DE CONTENIDO**

<b>TÍTULO</b> .....	<b>15</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>15</b>
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	21
OBJETIVOS .....	21
Objetivo General .....	21
Objetivos Específicos .....	21
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>21</b>
<b>MARCO REFERENCIAL</b> .....	<b>24</b>
ESTADO DEL ARTE .....	24
Contexto Internacional .....	24
Contexto Nacional.....	27
Contexto Regional.....	29
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>32</b>
Comprensión Lectora .....	34
Definición.....	35
Niveles de Comprensión Lectora .....	36
Procesos de la Comprensión Lectora .....	40
Estrategias para Promover la Comprensión Lectora .....	43
Gamificación .....	49
Características de la Gamificación.....	49
Tipos de Gamificación .....	50
Elementos de la Gamificación .....	51

Aplicación de la Gamificación a la Educación .....	52
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN .....	53
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	54
POBLACIÓN / MUESTRA.....	54
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	55
Técnicas de investigación.....	57
Encuesta .....	57
Observación Participante .....	57
Grupo Focal.....	58
Instrumentos de Recolección de Información.....	59
Diario de Campo .....	59
Entrevista Semiestructurada.....	59
Cuestionario .....	59
PROCEDIMIENTO.....	60
Fase de Reflexión y Revisión.....	60
Fase de Planificación.....	61
Fase de Implementación.....	61
Fase de Análisis y Reflexión.....	62
<b>PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>62</b>
CONTEXTO DE APLICACIÓN.....	62
PLANEACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA DIGITAL (UDD) .....	63
EVIDENCIAS DE LA APLICACIÓN PARCIAL O TOTAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	92

Fase Diagnóstica y de Adaptación .....	92
Fase de Implementación .....	95
Fase de Evaluación .....	98
REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA REALIZADA .....	100
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>103</b>
FASE DIAGNÓSTICA.....	104
Encuesta Diagnóstica de Lectura y Gamificación Tipo Likert .....	104
Encuesta Diagnóstica de Lectura y Gamificación Tipo MaxDiff .....	105
FASE DE IMPLEMENTACIÓN .....	107
FASE DE EVALUACIÓN.....	113
Respecto a las Lecturas y las Preguntas de Comprensión.....	114
Respecto a las Actividades de la Secuencia Didáctica.....	115
Respecto al Uso de Elementos de la Gamificación.....	116
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>118</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>122</b>

### Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Niveles de Comprensión Lectora.....	39
<b>Tabla 2</b> Estrategias de la Comprensión Lectora.....	46
<b>Tabla 3</b> Relación de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	56
<b>Tabla 4</b> Participantes de la Propuesta de Innovación Pedagógica .....	66

### Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Puntaje Promedio de Colombia en el Área de Lectura (pisa, 2020) .....	16
<b>Figura 2</b> Resultados Nacionales 2012 - 2017 Prueba Saber de Lenguaje Grado 3° .....	18
<b>Figura 3</b> Resultados Nacionales 2012 - 2017 Prueba Saber de Lenguaje Grado 5° .....	18
<b>Figura 4</b> Proceso de Vertebración Marco Teórico - Categoría Comprensión Lectora. ....	33
<b>Figura 5</b> Proceso de Vertebración Marco Teórico - Categoría Gamificación .....	33
<b>Figura 6</b> Procesos Psicológicos Básicos de la Comprensión Lectora.....	42
<b>Figura 7</b> Fases del Diseño Metodológico .....	60
<b>Figura 8</b> Mapa de Estaciones para el Recorrido de las Sesiones de la Unidad Didáctica	69
<b>Figura 9</b> Tabla de Rangos Para Clasificación de los Participantes.....	71
<b>Figura 10</b> Tabla de Puntos de las Diferentes Actividades de la Secuencia Didáctica .....	72
<b>Figura 11</b> Medallas o Insignias Para Determinar el Rango de los Participantes .....	72
<b>Figura 12</b> Formato para el Registro de Puntaje Individual de la SD .....	73
<b>Figura 13</b> Modelo de Juego Serpiente y Escaleras – Sesión Seis Secuencia Didáctica ..	83
<b>Figura 14</b> Aplicación de Encuesta Diagnóstica Sobre Lectura y Gamificación.....	93
<b>Figura 15</b> Aplicación de Encuesta Diagnóstica Sobre Gustos e Intereses.....	93
<b>Figura 16</b> Elementos de Gamificación Secuencia Didáctica Grupo A y Grupo B .....	94
<b>Figura 17</b> Elaboración de Avatares - Grupo Participante A .....	94
<b>Figura 18</b> Elaboración de Avatares - Grupo Participante B .....	95
<b>Figura 19</b> Implementación Gamificación: Juego de Concéntrese (Grupo A) .....	96
<b>Figura 20</b> Implementación Gamificación: Juego de Concéntrese (Grupo B).....	96
<b>Figura 21</b> Gamificación - Juego la Ruleta Preguntona (Grupo A) .....	96
<b>Figura 22</b> Gamificación - Juego la Ruleta Preguntona (Grupo B) .....	96

<b>Figura 23</b> Gamificación: Juego Globos Locos (Grupo A).....	97
<b>Figura 24</b> Gamificación - Juego Globos Locos (Grupo B).....	97
<b>Figura 25</b> Gamificación - Juego Serpientes y Escaleras (Grupo A).....	97
<b>Figura 26</b> Gamificación - Juego Serpientes y Escaleras (Grupo B) .....	98
<b>Figura 27</b> Fragmento de la Sistematización del Grupo Focal (Grupo B) .....	99
<b>Figura 28</b> Registro Fotográfico - Participación Grupo Focal (Grupo A) .....	99
<b>Figura 29</b> Registro Fotográfico - Participación Grupo Focal (Grupo B).....	99
<b>Figura 30</b> Registro Fotográfico - Encuesta de Satisfacción - Fase Evaluación .....	100
<b>Figura 31</b> Preferencias en Juegos de los Estudiantes Grupos A y B .....	106
<b>Figura 32</b> Predilección de Textos de los Estudiantes Del Grupo A y B .....	106
<b>Figura 33</b> Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Grupo A.....	109
<b>Figura 34</b> Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Grupo B .....	109
<b>Figura 35</b> Nivel de Respuestas de Comprensión Lectora Correctas e Incorrectas .....	111
<b>Figura 36</b> Percepción Sobre las Dinámicas Utilizadas - Grupo Focal.....	115
<b>Figura 37</b> Percepción Sobre los Elementos de Gamificación Utilizados - Grupo Focal	116
<b>Figura 38</b> Percepción Sobre la Unión del Juego y la Lectura - Grupo Focal .....	117

### **Lista de Anexos**

<b>Anexo 1</b> Formato de Consentimiento Informado Para Padres de Familia y/o Acudientes	133
<b>Anexo 2</b> Formato de Asentimiento Informado Para Menores de Edad .....	133
<b>Anexo 3</b> Carta de Aprobación de la Propuesta – Comité de Ética Universidad del Norte	133
<b>Anexo 4</b> Encuesta Diagnóstica Tipo Likert y MaxDiff Para Identificar Gustos e Intereses de los Participantes.....	134
<b>Anexo 5</b> Lecturas Para el Ejercicio de Comprensión Lectora de la Secuencia Didáctica.	134

<b>Anexo 6</b> Clasificación de Tarjetas de Colores que Orientan las Actividades Dentro de la Secuencia Didáctica.....	134
<b>Anexo 7</b> Preguntas de Comprensión Lectora de la Secuencia Didáctica.....	135
<b>Anexo 8</b> Formato Grupo Focal - Sesión de Evaluación.....	135
<b>Anexo 9</b> Formato de Encuesta de Satisfacción Tipo Likert – Sesión de Evaluación .....	135
<b>Anexo 10</b> Formato Diario de Campo Para el Proceso de Implementación.....	136

## Resumen

El presente trabajo de innovación pedagógica se realizó con el objetivo de fortalecer la competencia de comprensión lectora a través de la incorporación de elementos de gamificación offline en el aula con estudiantes de grado cuarto de primaria de la sede urbana Santa Teresa y la sede rural unitaria La Carolina, pertenecientes a la I.E.D Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca, debido a que se ha podido evidenciar a través de los resultados obtenidos tanto en las pruebas internas como externas y en la reflexión de la práctica pedagógica que los estudiantes presentan dificultades relacionadas con los procesos de comprensión lectora los cuales afectan de manera directa el desempeño en todas las áreas. Esta investigación se implementó en el primer semestre del año 2022 con la participación de 13 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y 11 años.

Se implementó un enfoque de investigación cualitativo, optando por un diseño de Investigación acción participativa IAP, empleando como técnicas el cuestionario, la observación participante y el grupo focal, así mismo se emplearon los instrumentos de recolección de información como el cuestionario cerrado y el diario de campo del investigador. Se diseñó una secuencia didáctica que incorporó elementos de gamificación offline para aplicar en las escuelas usando estrategias y mecánicas de juegos en formato físico que permitieron el desarrollo de las actividades dentro del aula de acuerdo con las características del contexto educativo.

Como resultados se resalta que el uso de la gamificación offline en el aula como herramienta didáctica motiva a los estudiantes a participar e implicarse en actividades de enseñanza aprendizaje y promueve además el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación entre pares, así mismo el uso de elementos de la gamificación como la tabla de puntuación, las medallas, los premios y el ranking entre otros, permitió despertar el interés de los

participantes quienes se esforzaron por obtener la mayor cantidad de puntos al responder acertadamente las preguntas tipo Icfes de comprensión lectora; se concluye que la gamificación offline en el aula contribuye de manera positiva a los procesos de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** Gamificación, comprensión lectora, aprendizaje.

### **Abstract**

This work of pedagogical innovation was carried out with the objective of strengthening the competence of reading comprehension through the incorporation of offline gamification elements in the classroom with students of fourth grade of primary school of the Santa Teresa urban branch and the rural unitary branch La Carolina, belonging to the I.E. D. Francisco José de Caldas of the municipality of Viotá Cundinamarca, because it has been evidenced through the results obtained both in internal and external tests and in the reflection of the pedagogical practice that students have difficulties related to reading comprehension processes which directly affect the performance in all areas. This research was implemented in the first semester of the year 2022 with the participation of 13 students between 8 and 11 years of age.

A qualitative research approach was implemented, opting for a Participatory Action Research IAP design, using as techniques the questionnaire, the participant observation, and the focus group, as well as information collection instruments such as the closed questionnaire and the researcher's field diary. A didactic sequence was designed that incorporated elements of offline gamification to be applied in schools using strategies and game mechanics in physical format that allowed the development of activities within the classroom according to the characteristics of the educational context.

As results it is highlighted that the use of offline gamification in the classroom as a didactic tool motivates students to participate and get involved in teaching and learning activities and also promotes teamwork, cooperation and communication between peers, likewise the use of gamification elements such as the scoreboard, medals, prizes and ranking among others, allowed to arouse the interest of the participants who strived to obtain the most points by answering correctly the Icfes type questions of reading comprehension; it is concluded that offline gamification in the classroom contributes positively to the teaching and learning processes.

Key words: Gamification, reading comprehension, learning.

## Introducción

La comprensión lectora es una de las habilidades comunicativas más importantes que se potencia en los procesos de aprendizaje pues está directamente relacionada con la capacidad para interpretar lo que se lee a partir de la relación que se establece entre el texto, el contexto, las experiencias y saberes, la comprensión se caracteriza por ser interdisciplinar ya que involucra a todas las áreas del conocimiento convirtiéndose en un foco de formación en la educación primaria, sin embargo pese a los esfuerzos que se han gestado, continúa siendo una problemática extendida en el sistema educativo que se hace evidente no solo en las prácticas pedagógicas cotidianas que se dan en el aula sino en los resultados de las pruebas internas y externas que se realizan para evaluar los procesos de aprendizaje consolidados en los estudiantes.

Recientemente se han realizado diversas investigaciones sobre cómo promover la comprensión lectora en el aula implementando innumerables estrategias exitosas tanto a nivel nacional como internacional a partir de las cuales se han obtenido resultados favorables, una de estas estrategias significativas para el proceso pedagógico es la gamificación por lo que este proyecto se desarrolló con el propósito de diseñar e implementar una propuesta de innovación pedagógica tendiente a fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de primaria a partir del uso de elementos de la gamificación offline en el aula la cual se constituye como una estrategia que está despertando el interés investigativo de muchos docentes preocupados por mejorar sus prácticas de enseñanza aprendizaje, dicha propuesta se desarrolló con un grupo de 13 estudiantes de la escuela urbana Santa Teresa y la escuela rural La Carolina pertenecientes a la I.E.D Francisco José de Caldas del municipio de Viotá - Cundinamarca.

En el presente documento se presentan los elementos que hicieron parte del proceso de investigación que buscó dar solución a la problemática de la comprensión lectora la cual afecta el desempeño académico de los estudiantes de las dos sedes de la I.E.D Francisco José de Caldas. Para ello se presenta la fase de reflexión de la práctica pedagógica que dio origen a la propuesta de innovación, así mismo la fase de diseño e implementación de una secuencia de aprendizaje que incluye elementos de gamificación para el fortalecimiento de la comprensión lectora en dichos participantes, finalmente se presenta la fase de evaluación que permite reflexionar sobre el alcance de la propuesta de acuerdo con los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos son favorables pues se encontró que la gamificación offline favorece de manera positiva los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que incentiva la participación de los estudiantes, fortaleciendo de manera directa la comprensión lectora y fomentando de manera indirecta hábitos lectores, el seguimiento de instrucciones, y la autonomía en los estudiantes. Así mismo se evidenció que los elementos de gamificación actúan como agentes motivadores que despiertan el interés de los estudiantes por lo que se espera que esta propuesta sirva de base para la implementación y fortalecimiento de la comprensión lectora en otros contextos y que muchos docentes continúen profundizando en su estudio y le apuesten a su implementación.

## **Título**

La Gamificación Offline Como Estrategia de Aula Para Promover los Procesos de Comprensión Lectora en el Grado Cuarto de Primaria

## **Planteamiento del Problema**

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades comunicativas que se desarrollan durante toda la vida y que le permiten al ser humano participar de manera eficaz en los procesos de socialización constituyéndose como elementos fundamentales en la promoción de la cultura. Entre estas cuatro habilidades comunicativas la lectura surge como un proceso complejo que requiere el desarrollo de habilidades cognitivas para la decodificación de letras, signos y símbolos que permitan hallar sentido en aquello que se lee, este proceso de decodificación es al mismo tiempo un proceso creativo de significado donde se reconstruye la memoria del lector (Ramírez, 2009). A este proceso creativo que supone la habilidad comunicativa de leer, se suma la comprensión como fundamento indisoluble de los procesos de lectura, el cual es entendido como un proceso complejo que requiere el desarrollo progresivo de varias etapas que van perfeccionando esta habilidad, al respecto Vallés (2005) define la comprensión lectora como el resultado o producto generado a partir de la “interacción entre el lector y el texto (el cual) se almacena en la memoria de largo plazo que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído” (p. 3).

En la educación primaria se realizan los primeros intentos por desarrollar este proceso que se va perfeccionando en el transcurso de la vida escolar por lo que la comprensión lectora se logra con experiencias de lectura que alimentan las redes de conocimiento y significado, en consecuencia, podría definirse “como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para

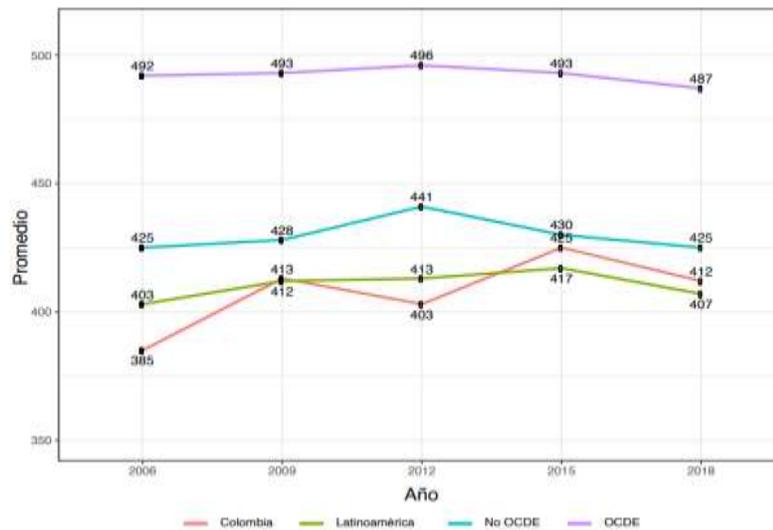
inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005 p. 2)., lograr percibir la intención del autor del texto no es una tarea fácil, por lo que se hace necesario generar la mayor cantidad de experiencias que faciliten estos procesos tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Por otro lado, es posible determinar que una de las problemáticas que afronta el sistema escolar es la dificultad que presentan los estudiantes en el área de lenguaje, específicamente en los procesos de construcción de sentido y significado a partir de la comprensión de textos, esta situación que se ve reflejada en los resultados de las pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional e internacional por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, en adelante (ICFES) y por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, en adelante (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

En la Figura 1 se recogen los resultados promedio para el área de lectura de las pruebas PISA 2018 (Icfes, 2020) donde se evidencia que para el año 2018 Colombia obtuvo un promedio de 412 puntos el cual se encuentra muy por debajo del promedio alcanzado por los países asociados a la OCDE quienes para el mismo año obtuvieron un promedio de 487 puntos, esto permite evidenciar las dificultades formativas que se dan en los procesos de lectura y comprensión de los jóvenes de 14 y 15 años a quienes se les aplica esta prueba cada 3 años.

### **Figura 1**

*Puntaje Promedio de Colombia en el Área de Lectura (pisa, 2020)*



*Nota.* Fuente de Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018 Icfes, 2020 (p. 19).

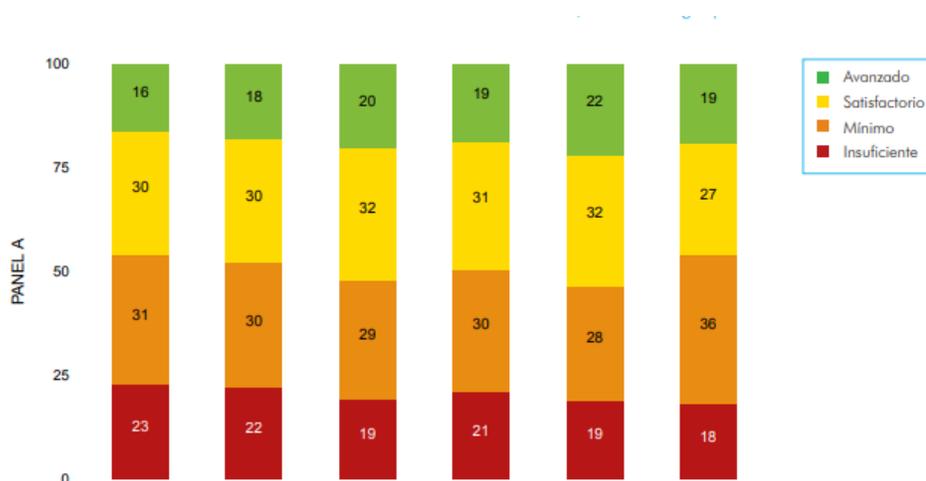
Esta misma prueba demostró que cerca del 50% de los estudiantes evaluados se mantienen por debajo del nivel mínimo promedio establecido por PISA (desempeño dos), aumentando seis puntos en comparación con los resultados obtenidos en el año 2015 en donde el porcentaje de estudiantes se encontraba en el 43% (Icfes, 2020), en contraposición el informe reveló que cerca del 1% de los estudiantes colombianos evaluados alcanzaron el nivel de desempeño cinco o seis, ubicándose como los de mejor rendimiento en lectura (OCDE, 2019), estos datos estadísticos indican que aunque el porcentaje de estudiantes que no superan el nivel uno de desempeño PISA aumentó levemente, estas cifras pueden acrecentarse si no se realizan los ajustes curriculares pertinentes que tengan en cuenta estrategias para el mejoramiento de estas habilidades, de tal forma que permitan aumentar el número de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño superiores y disminuir gradualmente el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos.

En el informe de resultados nacionales 2012 – 2017 (Icfes, 2018), se observa que en la prueba de lenguaje de grado tercero (Figura 2) el 54% de los estudiantes evaluados se encuentran

en los niveles más bajos de desempeño aumentando en 7% el grupo poblacional en estos niveles con respecto al año inmediatamente anterior, es decir el año 2016. Por su parte para el grado quinto de primaria, se observa que el puntaje obtenido en el año 2017 disminuye dos puntos con respecto al puntaje obtenido en el año 2016 pero esto hace que aumente la cantidad de estudiantes que se ubican en los niveles desempeño más bajos representando un 57% del total de estudiantes evaluados tal como lo muestra la Figura 3. Estos resultados permiten determinar que existen vacíos en los procesos formativos relacionados con los procesos lectores y específicamente aquellos que hacen referencia a la comprensión de textos, lo cual sin lugar a duda es una competencia necesaria no solo para el área de lenguaje sino para todas las áreas curriculares.

### Figura 2

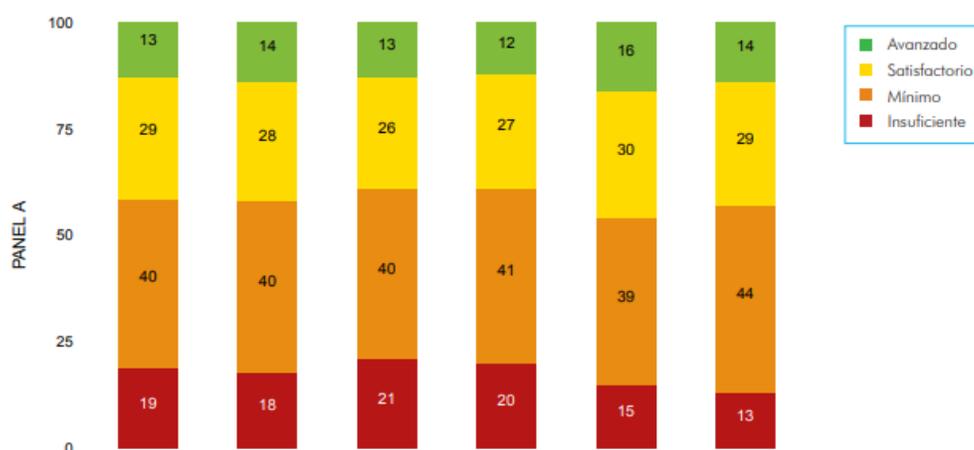
*Resultados Nacionales 2012 - 2017 Prueba Saber de Lenguaje Grado 3°*



*Nota.* Resultados Nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017 (p. 23). Icfes, 2018.

### Figura 3

*Resultados Nacionales 2012 - 2017 Prueba Saber de Lenguaje Grado 5°*



*Nota.* Resultados Nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017 (p. 24). Icfes, 2018.

Desde el contexto local, se puede evidenciar a partir de los resultados obtenidos en las pruebas saber de lenguaje aplicadas en el año 2017 que el 61% de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Departamental Francisco José de Caldas del municipio de Viotá - Cundinamarca se encuentran en los niveles de desempeño más bajos frente al 39% que se ubica en los dos más altos, representando apenas el 9% el nivel avanzado (MEN, 2018). Con resultados muy similares se encuentran los estudiantes de grado quinto quienes en su mayoría se encuentran en el nivel mínimo, mientras que el nivel avanzado tiene un porcentaje menor al 10% (MEN, 2018), esto indica que más de la mitad de los estudiantes no lograron superar las preguntas de menor complejidad presentes en la prueba (Icfes, 2016).

A partir de lo anterior, se puede identificar que los estudiantes de primaria de la I.E.D Francisco José de Caldas presentan dificultades en los procesos de comprensión lectora que afectan de manera directa todas las áreas del conocimiento y esto se ve reflejado no solo en los resultados internos y evaluaciones externas, sino en la poca motivación e interés que le prestan a las actividades que se desarrollan y la baja capacidad para comprender y entender las actividades que deben realizar, en algunos casos inclusive se les dificulta extraer datos explícitos del texto

teniendo que releer una y otra vez lo mismo, para finalmente solicitar explicación directa al docente quien termina diciendo lo mismo que está escrito en las guías de aprendizaje.

Algunos factores asociados a esta situación es el tipo de actividades y textos que se presentan en el aula de clases, las dinámicas para abordar los textos y la capacidad del estudiante para el desarrollo de las diferentes actividades, de esta forma se observa que muchas de las actividades realizadas no están pensadas para la edad, interés o desarrollo particular del estudiante el cual al ver que la actividad es muy compleja prefiere no hacerla, además no se tienen en cuenta otras particularidades como los tipos de lecturas que prefieren los estudiantes o las formas de trabajo individual o grupal que motivan la participación. Desde esta perspectiva se propone como estrategia para abordar la problemática identificada; la integración de la gamificación offline como elemento clave para promover la motivación del estudiante en los procesos de lectura y la comprensión que pueda generar a partir de la misma, aprovechando los beneficios que genera su uso en el aula al lograr “la motivación intrínseca de los alumnos, es decir, activar el deseo por continuar aprendiendo a través del compromiso de atención e interacción (...) que la dinámica lúdica ofrece” (Torres y Romero, 2018, p. 62).

El presente trabajo investigativo pretende fortalecer las habilidades de comprensión lectora para que los estudiantes focalizados logren ir más allá de los elementos explícitos del texto haciendo inferencias de acuerdo con los elementos implícitos del texto y el contexto de este apoyándose en sus conocimientos y experiencias previas. Así mismo el estudio propuesto pretende ampliar la visión referida al uso de la tecnología a partir de la gamificación offline en contextos carentes de infraestructura tecnológica básica (equipo y redes) que no permiten hacer uso de plataformas conectadas.

## **Pregunta de investigación**

¿Cómo promover la comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de primaria de una escuela rural y una escuela urbana de la Institución Educativa departamental Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca a partir de la gamificación offline?

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

- Fortalecer la competencia de comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de primaria de una escuela rural y una escuela urbana de la I.E.D. Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca a través de la incorporación de elementos de gamificación offline en el aula.

### ***Objetivos Específicos***

- Diseñar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora haciendo uso de estrategias de gamificación offline.
- Implementar una secuencia didáctica en base a la gamificación offline para promover la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado.
- Reflexionar sobre el aporte de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.

## **Justificación**

La comprensión lectora ha sido un tema de gran interés y relevancia en el ámbito investigativo debido a su implicación dentro de los procesos de aprendizaje, pues de acuerdo con Durango (2017) esta “resulta ser causa y consecuencia del éxito o fracaso escolar; llegando a convertirse en un parámetro fundamental para medir el aprendizaje y, por ende, la calidad de la educación (p. 159). Teniendo en cuenta esto, surge la necesidad de fortalecer este proceso en el

aprendizaje de los estudiantes de primaria, motivado además por la reflexión de la práctica docente donde se evidencia cada vez más el desinterés de los estudiantes por las actividades que se proponen y que están directamente relacionadas con la lectura y la dificultad que esto conllevaba para los procesos de comprensión lectora.

El presente trabajo, se inscribe en la línea de investigación Ambientes de aprendizaje mediados por TIC del programa de Maestría en educación mediada por TIC que ofrece la Universidad del Norte, centrada en profundizar, comprender y evaluar alternativas didácticas para el abordaje de esta problemática, por lo tanto se busca dinamizar las prácticas pedagógicas integrando elementos de la gamificación offline al aula de clase facilitando espacios para la interacción, creación, diálogo y construcción de significados en torno a la experiencia de cada uno de los estudiantes, atendiendo a la integración de las TIC no solo desde una mirada instrumental sino desde una perspectiva holística que tiene en cuenta los actores que hacen parte del proceso formativo, las herramientas, los recursos y las estrategias didácticas y metodológicas.

Este proyecto de investigación es **pertinente** en tanto se hace necesario mejorar los procesos de comprensión de los estudiantes de la escuela rural La Carolina y la escuela urbana Santa Teresa de la I.E.D Francisco José de Caldas y con ello proyectar a corto, mediano y largo plazo una mejora sustancial en los resultados que se obtienen en las pruebas externas, así como su desempeño académico no solo en el área de lengua Castellana sino en todas las demás áreas que se ven afectadas por esta problemática, pues de acuerdo a la experiencia es común que al tratar de fomentar los procesos de comprensión lectora se generen actividades desconectadas que no tienen en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes, es por esto que a pesar de reconocer la importancia de la lectura como elemento fundamental en la transformación social y cultural no se ha constituido como hábito ni mucho menos como actividad de disfrute; llegando

al punto de ser considerada como una actividad rutinaria, innecesaria e impuesta para obtener una calificación, la cual se relaciona casi siempre con procesos de evaluación y calificación disminuyendo de esta forma el interés y la motivación intrínseca por la misma.

Por otro lado se considera la **relevancia** del proyecto de investigación pues reconoce las dificultades que presentan los estudiantes para la comprensión lectora y busca visibilizar e implementar nuevas estrategias pedagógicas dentro del aula para su abordaje y fortalecimiento, específicamente el uso de la gamificación la cual “pretende superar los principios de la educación tradicional, en favor de nuevos parámetros de aprendizaje, procurando que el proceso educativo se convierta en una experiencia significativa fundamentada en factores como la motivación” (García et al., 2018, p. 88), a partir de la cual se puede incentivar a los estudiantes para que realicen procesos lectores con agrado y autonomía que les permitan ir más allá de la decodificación de palabras y profundicen en el significado y sentido de los textos, dialogando y construyendo sentido a partir de sus experiencias, fortaleciendo el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Finalmente, se considera **viable** la implementación de esta propuesta de innovación pedagógica ya que los investigadores tienen acceso al campo problémico o de estudio pues laboran en las sedes educativas en las cuales se aplicará la propuesta de innovación pedagógica, así mismo la institución educativa conoce la propuesta y otorgó el permiso para poder llevarla a cabo y los investigadores cuentan con el tiempo, la planificación y los conocimientos necesarios para el abordaje de la misma la cual se adecua a las condiciones del contexto educativo y sus particularidades caracterizadas por la falta de infraestructura tecnológica y el poco conocimientos que tienen los estudiantes en el uso plataformas, por último, se cuenta con los recursos económicos para cubrir los gastos que se puedan presentar para el desarrollo de la

propuesta como fotocopias, elaboración de material concreto entre otros, los cuales serán asumidos por los investigadores.

### **Marco Referencial**

El presente trabajo investigativo surge de la necesidad de abordar la problemática de la comprensión lectora en el contexto educativo de una escuela rural y una escuela urbana, para ello es necesario conocer el estado actual de la problemática identificada y definir los referentes teóricos que permitan dar solidez y fundamentación a la investigación, a partir de esto se desarrolla un marco teórico que define etimológicamente las categorías y subcategorías empleadas acompañadas de un marco de referencia cimentado en experiencias y conocimientos previamente construidos en torno al tema de la comprensión lectora, la gamificación y la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Estado del Arte**

#### ***Contexto Internacional***

Teniendo en cuenta la información recabada, se encontraron los aportes de Nitiasih y Budiarta (2021) quienes analizaron la incidencia de la utilización de historias locales Balinesas basadas en gamificación para promover el aumento de la comprensión lectora en 31 estudiantes de grado 5° de una escuela primaria, en dicha investigación cualitativa se consideró primordial el reconocimiento de las características de los estudiantes y de allí poder derivar los elementos necesarios para fomentar en ellos procesos de comprensión lectora, entre los aportes que brindan los investigadores para el presente trabajo se resalta el reconocimiento que debe hacerse respecto al tipo de historias que pueden generar mayor valor en los estudiantes, pues al escoger narrativas que generen un impacto positivo se va a incrementar su participación e interés fomentando procesos de comprensión.

Por otra parte, Carballo (2021) propuso estrategias didácticas y metodologías gamificadas para los estudiantes basadas en la lectura digital, en la cual de acuerdo con la investigadora disminuyen algunos procesos cognitivos necesarios para la comprensión tales como la memoria y la concentración (Carballo 2021), por lo que se hace necesario incluir dentro de las prácticas de lectura aquellas actividades innovadoras en formato digital, empleando diversas plataformas gamificadas como Kahoot, Educaplay, Genially entre otras, motivando al estudiante no solo a ser consumidor e intérprete de textos, sino a crear a partir de sus experiencias con la lectura y la comprensión generada de la misma.

Por otro lado, Korkmaz y Öz (2021) realizaron una investigación en la que participaron 38 estudiantes de pregrado de la universidad estatal de Ankara en Turquía, a través de la cual se buscaba analizar el impacto de la plataforma Kahoot en la mejora de los procesos de comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera, a partir de la información recogida se encontró que la plataforma tuvo una valoración positiva ya que más de la mitad de los participantes consideraron a Kahoot como una plataforma favorable a través de la cual aprendían más vocabulario y mejoran sus conocimientos al tiempo que lo hacían de forma divertida, así mismo se logró evidenciar que los resultados de las pruebas de lectura presentadas por los estudiantes mejoraron significativamente hacia el final del semestre en comparación con las primeras pruebas realizadas, lo cual también pudo verse influido por la retroalimentación realizada por el docente clase a clase de acuerdo a lo evidenciado en cada prueba.

Desde el contexto latinoamericano, Tenesaca y Criollo (2020) realizaron una investigación de tipo bibliográfico – documental centrado en la búsqueda de información y análisis sobre la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su influencia en el mejoramiento de la comprensión lectora, a partir de los hallazgos encontrados y documentados,

se diseñó una guía didáctica teniendo en cuenta el uso de elementos de gamificación a través de las plataformas Kahoot y Sploder aplicadas al fortalecimiento de la comprensión lectora; un aporte interesante de esta investigación es el diseño de una simulación del juego Kahoot, la cual puede utilizarse en cualquier contexto educativo que no tenga las condiciones físicas y materiales para acceder a plataformas online.

Sin duda alguna, las investigadoras proporcionan elementos interesantes desde el campo conceptual pues recalcan la importancia de tener en cuenta los procesos o tareas que los estudiantes deben ejecutar para poder desarrollar un buen proceso lector, entre las cuales se nombran: “repetir, practicar, agrupar, resumir, inferir, parafrasear, sintetizar información” (Tenesaca y Criollo, 2020), de modo que pueden tomarse en cuenta para enriquecer futuras propuestas de aula innovadoras que pretendan promover una lectura comprensiva.

Por su parte, los investigadores Ratnasari et, al. (2019), realizaron en Indonesia un estudio investigativo con enfoque cualitativo a partir del cual se pretendía analizar el uso de la plataforma Quizizz y la aplicación Quizalize como puente para el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos de 192 estudiantes de grado sexto de educación secundaria, los resultados permiten concluir que los estudiantes que participaron de las sesiones gamificadas con Quizizz obtuvieron resultados significativamente altos (aumento del 23,44%) frente a los obtenidos por el grupo que desarrolló las actividades con la aplicación Quizalize.

Finalmente, se destaca la investigación realizada por Liman y Karadeniz (2021) quienes analizaron el impacto de la lectura personalizada en libros electrónicos y la lectura gamificada en las habilidades de comprensión lectora y la motivación por la lectura de los estudiantes de grado sexto de primaria de una clase de inglés como lengua extranjera, en adelante (EFL) de una escuela estatal de Estambul – Turquía. Esta investigación con enfoque cuantitativo se llevó a

cabo con 96 estudiantes quienes expresaron al final del proceso investigativo que poder tener colaboración de los compañeros en las tareas de lectura les hace sentir una experiencia más positiva y esto permite visibilizar la importancia de las actividades colaborativas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### *Contexto Nacional*

Teniendo en cuenta las fuentes de información dentro del contexto nacional se encontró que existen varias investigaciones tendientes a fortalecer de manera directa las habilidades comunicativas, en especial las de comprensión lectora y de manera indirecta el rendimiento académico de los participantes, la mayoría de los trabajos hacen uso de distintas herramientas TIC y /o estrategias como la gamificación para motivar e incentivar a los estudiantes a crear hábitos lectores que beneficien el desempeño académico.

Un primer acercamiento que se tuvo sobre la situación actual de la gamificación en Colombia se puede ejemplificar con el trabajo realizado por Castañeda et al. (2020), una investigación realizada en la ciudad de Bogotá; quienes a partir de la cual se implementaron los videojuegos como estrategia lúdica a través de la gamificación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto, este trabajo de investigación tuvo un enfoque cualitativo, en la búsqueda de solventar la necesidad de transformar las dinámicas de enseñanza aprendizaje para incrementar el interés por la lectura. Los investigadores, lograron implementar la estrategia lúdica que involucra un video juego llamado Gears of war I y la gamificación a través de Genially, lo que les permitió conocer las fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes frente a la comprensión e interpretación de diferentes textos; esta estrategia innovadora contribuye al mejoramiento de las habilidades lectoras específicamente en los niveles de lectura literal, inferencial y crítica. Así mismo, la estrategia tuvo gran acogida por los

estudiantes de sexto quienes mostraron gran interés en la parte actitudinal, además trascendió a varios docentes y estudiantes de otros grados.

Por otro lado, Caballero y Suárez (2021), proponen resolver la “carencia de niveles de lectura” (p. 13), desde un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental y de alcance correlacional, usan elementos propios de la gamificación a través de un diseño estratégico e innovador con el objetivo principal de mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial a estudiantes de grado noveno de la institución educativa La Ceiba en Rionegro, Santander. Los autores llegaron a varias conclusiones que involucran no solo a la estrategia sino además el rol docente; respecto a la estrategia, aseguran que gracias a la innovación y a la implementación de la gamificación se logró el objetivo de fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial; la cual además incentiva a los estudiantes a participar activamente del proceso y motiva la realización de la lectura de diferentes tipos de textos.

Así mismo, es importante destacar el trabajo desarrollado en el Plato, Magdalena por Durán et al. (2018), ya que involucran el uso de las TIC en la educación primaria para fortalecer la comprensión lectora a 30 estudiantes de la sede San José de la I.E.D Juana Arias de Benavides, los autores se propusieron aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, se investigación les permite concluir que se debe fomentar la lectura comprensiva y crítica desde la básica primaria, así mismo, afirman que el empleo de las TIC en los procesos educativos “es una estrategia metodológica que predice éxito” (p.5) porque motiva y les interesa a los estudiantes. Respecto a este trabajo es importante reflexionar sobre la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas en especial la comprensión lectora de tal manera que mejore la interpretación de textos y por consiguiente el rendimiento académico en todas las áreas.

Otra de las investigaciones nacionales que se relaciona con el problema de investigación es el trabajo realizado por García y Mogollón (2020) quienes emplean la gamificación con procesos cognitivos para mejorar los niveles de comprensión lectora de 30 estudiantes de grado octavo de la I.E. Liceo Carmelo Percy Vergara del municipio de Corozal Sucre, las investigadoras tuvieron en cuenta un enfoque metodológico mixto. La investigación permite visibilizar la importancia de la integración de elementos de gamificación a los procesos educativos ya que incentivan y motivan actitudinalmente a los estudiantes permitiendo obtener resultados favorables.

Finalmente, se reconoce la importancia de innovar las prácticas educativas a través de las TIC como lo ha realizado Obregón y García (2020), quienes llevaron a cabo un trabajo investigativo con 62 estudiantes de quinto de primaria de la I.E. Teófilo Roberto Potes de Buenaventura - Valle del Cauca, estructurado bajo un enfoque cuantitativo, los autores señalan que los bajos niveles de lectura y comprensión se debe a que los estudiantes no cuentan con hábitos lectores ni estrategias de aprendizaje que motiven a la participación, por ello emplearon Kahoot como estrategia didáctica a la que le incluyeron elementos de gamificación que motiven y favorezcan el esfuerzo de los estudiantes; como resultados se obtuvo el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, concluyendo además que la utilización de la plataforma gamificada Kahoot favorece el desarrollo de la habilidad lectora.

### ***Contexto Regional***

Para el contexto regional se tuvieron en cuenta estudios e investigaciones realizadas en torno a las temáticas de la comprensión lectora y la gamificación en el departamento de Cundinamarca, es preciso anotar que aunque es notoria la preocupación por el fortalecimiento de los procesos de comprensión en los estudiantes de las instituciones educativas, el interés por la

implementación de la gamificación como estrategias didáctica en el departamento es muy escasa, sin embargo, en este apartado, se recogen las investigaciones que aportan elementos significativos de acuerdo al contexto donde se llevaron a cabo.

Una de las investigaciones más recientes realizadas en el departamento de Cundinamarca, la llevaron a cabo los investigadores Pérez y Torres (2021) quienes implementaron una estrategia didáctica gamificada con el fin de fortalecer la competencia comunicativa del idioma inglés en estudiantes de décimo grado de la I.E.D Betulia del municipio de Tena, dicha investigación tuvo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo evaluativo y se estructuró en tres etapas que fueron: identificación del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, el diseño de estrategias didácticas con elementos propios de la gamificación y la aplicación del instrumento elaborado donde se hace uso de diferentes plataformas como genially, educaplay, Kahoot, entre otras. Como resultado se evidenció que la implementación de la estrategia didáctica gamificada promovió avances significativos especialmente las habilidades de speaking y listening donde se comprobó que los estudiantes incrementaron su fluidez comunicativa, quienes además mostraron gran interés y motivación por aprender una segunda lengua.

Por otro lado, las investigadoras Arias et al (2021) llevaron a cabo una investigación cualitativa con diseño de investigación acción participación a través de la cual buscaban favorecer la comprensión lectora de los estudiantes del colegio rural Luis Carlos Galán Sarmiento perteneciente al corregimiento de Chinauta del municipio de Fusagasugá, en este estudio participaron 14 estudiantes de tercer grado, los autores diseñaron una unidad didáctica gamificada que no se implementó debido a la pandemia por covid 19 pero que si quedó como recurso didáctico en la institución.

El estudio realizado aporta elementos valiosos para esta investigación pues reconoce la importancia del uso de elementos de gamificación desconectados los cuales son especialmente valiosos en el contexto rural donde generalmente no se cuenta con la infraestructura TIC necesaria para llevar a cabo experiencias conectadas. Así mismo se recalca la importancia de fundamentar la elaboración de la secuencia didáctica en el contexto y realidad de los estudiantes, pues relacionar los textos con sus experiencias de vida les permitirá hacer inferencias y aportes críticos fortaleciendo los procesos de comprensión.

Por otra parte, Baquero (2020) realiza una investigación en el municipio de Ubaque a través de la cual se buscaba fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria a partir del desarrollo de las funciones ejecutivas del lenguaje, para esta investigación se utilizó un enfoque metodológico mixto de tipo descriptivo, explicativo y experimental. La investigadora propone la experimentación de estrategias que contengan elementos de gamificación pretendiendo fortalecer la atención, el cambio de atención, la supervisión, la inhibición de respuesta y el establecimiento de secuencias, considerando que, al mejorar estas características en los estudiantes, directamente se fortalecería la comprensión lectora y concluye que las funciones ejecutivas influyen en el desempeño académico con el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, encontramos la investigación de Correa (2017) quien propone el uso del blog como mediación didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de grado tercero de primaria, para llevar a cabo su estudio contó con la participación de 20 estudiantes que se encontraban entre los 8 y 9 años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa San Patricio Puente de Piedra del municipio de Madrid Cundinamarca; en esta investigación cualitativa Correa (2017) diseñó un blog denominado “la magia de la lectura” a través del cual se implementaron diversas actividades como sopas de letras, video, crucigramas

entre otras estrategias que promovieron la participación e interés de los estudiantes quienes debían además intervenir de manera crítica en mesas de discusión sobre diversos textos.

Para Correa (2017), el uso de herramientas TIC es fundamental para dinamizar el proceso de aprendizaje ya que además de motivar al estudiante lo involucran en su propio aprendizaje, como resultados se puede evidenciar que el uso de recursos virtuales (blog) permiten generar estrategias didácticas que promuevan aprendizajes de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, así mismo se concluye que el blog es una herramienta adecuada y bien recibida por los estudiantes pues en cierta medida ayuda a fortalecer el proceso de comprensión lectora y fomenta la lectura crítica, es importante para la implementación de este tipo de estrategias tener los equipos de cómputo actualizados y con acceso permanente a internet para cubrir las necesidades de los estudiantes a nivel educativo, social y cultural.

La revisión de las experiencias en los diferentes contextos nos permite evidenciar que la comprensión lectora es una problemática que se presenta en diversos contextos y la preocupación de los docentes por integrar a sus prácticas educativas diferentes alternativas que les permitan fortalecer estos procesos en sus estudiantes, nuestra propuesta de investigación busca aportar desde la integración de los componentes de la gamificación desconectada, afianzando procesos de aprendizaje desde el uso de material concreto y manipulable en el aula, convencidos de que estos ejercicios son significativos y pueden contribuir al abordaje de la problemática planteada.

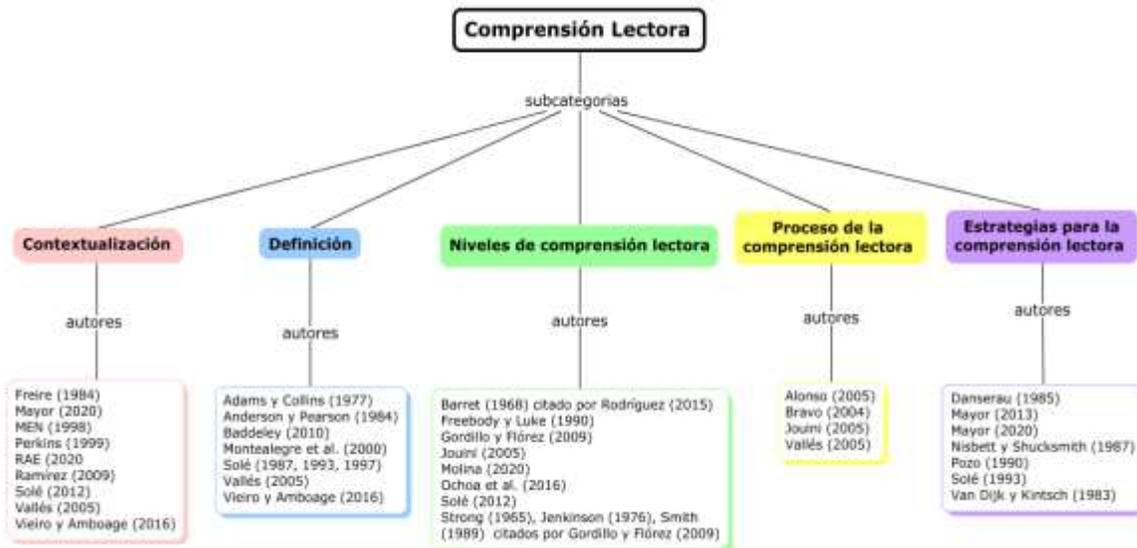
### **Marco Teórico**

En el desarrollo de la presente propuesta de innovación pedagógica se tuvieron en cuenta dos categorías conceptuales que permitieron abordar y comprender los conceptos más relevantes para el desarrollo de la investigación y su relación desde el campo problémico planteado, en la

Figura 4 se presenta la categoría de comprensión lectora con sus respectivas subcategorías y fuentes referenciales, así mismo en la Figura 5 se recoge la categoría de gamificación.

**Figura 4**

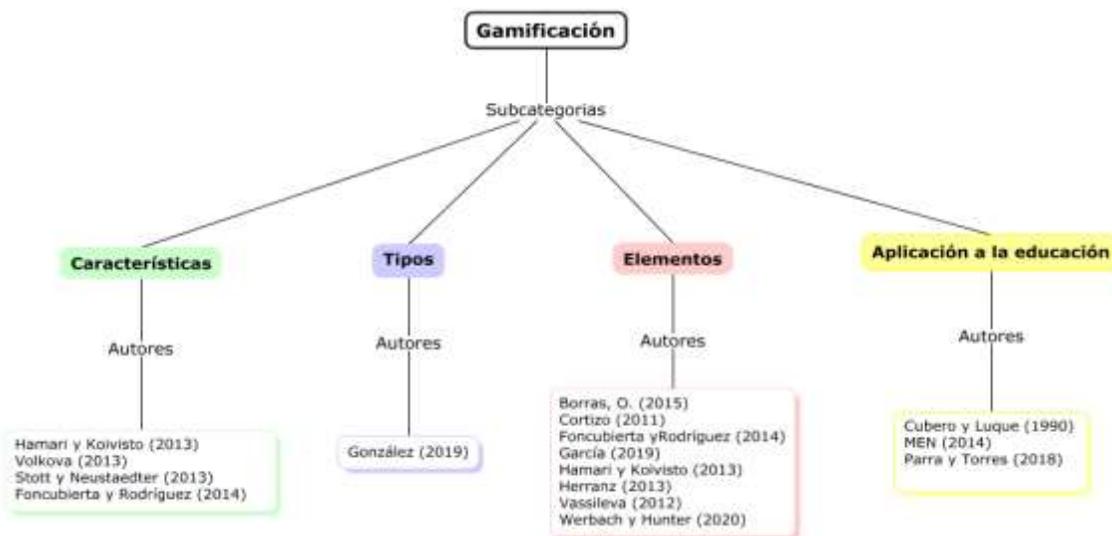
*Proceso de Vertebración Marco Teórico - Categoría Comprensión Lectora.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 5**

*Proceso de Vertebración Marco Teórico - Categoría Gamificación*



*Nota.* Elaboración propia.

### ***Comprensión Lectora***

Para abordar la comprensión lectora se hace necesario identificar cada uno de los términos que componen dicho proceso, en este sentido, comprender desde un lenguaje más común se define como “entender, alcanzar o penetrar algo” (RAE, 2020), de allí que se conciba este proceso como profundizar en algo hasta poder entenderlo, sin embargo, para algunos autores precisar en la definición de este término no es tan sencillo pues hace referencia a múltiples objetos e incluso situaciones, además de ser un fenómeno natural, directo y espontáneo que se da en los seres humanos quienes entienden su complejidad en la medida en que no logran su comprensión (Mayor, 2020); por el contrario Perkins (1999) afirma que la definición es simple aunque posee múltiples implicaciones, reconociéndose como la habilidad que involucra la acción y pensamiento flexible de acuerdo a lo que se sabe o se conoce, por lo que va más allá de una “habilidad rutinaria bien automatizada” (Perkins, 1999, p. 69) de acuerdo a esto, la comprensión escapa al simple hecho de conocer algo atendiendo a su naturaleza particular, ya que involucra además la capacidad de flexibilizar no solo el conocimiento que se tiene de ese algo sino también su aplicación.

Por otra parte, la lectura en un sentido amplio y tradicional se entiende como el proceso que involucra la acción de leer o interpretar el sentido de un texto (RAE, 2020), por medio del proceso de decodificación de la letra impresa (o digital) para que esta adquiera sentido y significado (Vallés, 2005), en esta perspectiva simple del término, la lectura ha llegado a considerarse como una habilidad que adquieren los seres humanos en una etapa determinada de la vida la cual constituye de acuerdo con Vieiro y Amboage (2016), una de las capacidades cognitivas más importantes que se desarrollan en el contexto escolar, por que fundamentan el

aprendizaje en todas las áreas del conocimiento; sin embargo, Solé (2012) alude a que esta habilidad no termina de desarrollarse nunca, especialmente cuando su práctica es diversa y cuenta además con la participación de otros. Desde esta perspectiva universalizar la lectura desde la decodificación o desde la comprensión, implica desconocer su complejidad y negar “las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos” (Ramírez, 2009, p.3), que convierten a la lectura en un proceso dinámico y complejo que involucra una estrecha relación crítica entre el texto y el contexto (Freire, 1984), donde se involucra también al lector en un proceso dinámico de interacción y construcción de significado (MEN, 1998).

**Definición.** Diferentes autores han definido la comprensión lectora (CL) como la capacidad para entender un texto a partir de su lectura, o simplemente como una “cualidad fundamental de la lectura” (Montealegre et al. 2000, p.1 ) este proceso tiene implicaciones más profundas que se fundamentan en un modelo interactivo de la lectura (Adams y Collins, 1977; Solé, 1987:1993:1997) en donde es importante tanto para el proceso de decodificación que hace el lector, el cual implica el conocimiento de grafemas y fonemas que permiten el reconocimiento y lectura de las palabras, frases y oraciones, como para el conocimiento previo y experiencias del lector las cuales le permiten hacer un reconocimiento global de las palabras y el contexto del texto (Vallés, 2005), en este sentido, el lector cobra un papel activo dentro del proceso pues es capaz de utilizar sus saberes y experiencias previas para dotar de sentido y significado la información presente en el texto, permitiéndose construir e interpretar a medida que lee.

Desde el punto de vista de Anderson y Pearson (1984), la comprensión lectora abarca un proceso a partir del cual el lector genera una interacción personal con el texto que le permite comprender y elaborar significados con base en las intenciones del autor del texto y las propias

que se resignifican a partir de lo leído, en este sentido, el proceso de comprensión no se da solo desde lo que está escrito, sino que también involucra aquello que no está escrito, lo que se dice entre líneas, lo que se percibe, lo que se sabe y lo que se conoce a partir de lo que se lee, es decir, la unión entre lo que lee y las experiencias del lector.

Estos procesos de significación derivados de la interacción entre lector y texto (Solé, 1997), se establecen gracias al papel fundamental que juega la memoria operativa (MO), la cual es definida por Baddeley (2010) como un sistema cerebral que permite almacenar información de manera temporal facilitando el uso de la información necesaria para el desarrollo de tareas cognitivas complejas como la comprensión; dicha memoria operativa debe estar en permanente conexión con la memoria a largo plazo, la cual le permitirá al lector acceder a los conocimientos y las experiencias propias generando una dinámica que permita mejorar los resultados de la comprensión (Vieiro y Amboage, 2016). De allí que Vallés (2005) reconoce que “la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector” (p.3) en los procesos de CL y los respectivos niveles que de ella se vayan alcanzando.

**Niveles de Comprensión Lectora.** Habiendo definido la CL, es necesario profundizar en cómo se organiza y estructura este proceso de acuerdo con los niveles que definen su apropiación por parte del lector, los cuales son definidos por Molina (2020) “como métodos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales van interviniendo paulatinamente a medida que quien lee utiliza sus conocimientos previos y los asocia a la lectura.” (p.3) Es decir, quien ingresa al mundo de la lectura no empieza siendo un experto, que comprende todos los símbolos y signos que transmite el escritor, sino que se forma con la práctica a diario y de acuerdo con los conocimientos sociales y culturales que va adquiriendo; consecuentemente va

superando los niveles de comprensión lectora y captando e interpretando mayor porcentaje de la información leída.

Es así como, Solé (2012) de acuerdo con Freebody y Luke (1990), distinguen cuatro niveles en la consecución de una completa Competencia lectora, son los siguientes niveles: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico o de lectura crítica. Por su parte, Strong (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo y Flórez (2009) describen tres niveles de comprensión que son, el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. De acuerdo con estas definiciones se puede crear un debate para determinar cuál de ellas es más precisa en evaluar el nivel de comprensión en el que se encuentra el lector, sin embargo, no es necesario, pues ambas posturas tienen aspectos y características comunes que si no fuese por su diferencia gramatical podrían confundirse fácilmente.

Freebody y Luke (1990) afirman que “la alfabetización es un conjunto multifacético de prácticas sociales” (p, 10) entendiendo la comprensión lectora como parte esencial para constituir la alfabetización junto con la escritura y el cálculo. Los autores nombran una serie de acciones para conseguir esta alfabetización que se pueden interpretar como los niveles de comprensión, de hecho, Solé (2012) los ha interpretado de esta forma y se han mencionado anteriormente; el primer nivel da cuenta de la acción o habilidad para descifrar los códigos escritos, es decir “el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales” (Solé, 2012, p. 9). En este sentido, la segunda acción o habilidad que caracteriza el segundo nivel es la utilidad que la lectura ofrece, en otras palabras es la funcionalidad de lo que está explícito en el texto para resolver asuntos cotidianos, por su parte el tercer nivel reconoce “el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros” (Solé, 2012, p.9) finalmente, el

cuarto nivel de comprensión hace referencia a la transformación de la información que se encuentra en el texto a la expresión de las ideas que florecen desde el pensamiento.

Por otra parte, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citado en Gordillo y Flórez (2009) definen tres niveles de comprensión lectora que han cobrado gran importancia en un sinnúmero de investigaciones sirviendo de marco teórico y de referencia para los expertos que definieron los lineamientos del área de lengua castellana, el nivel literal es el primer nivel de comprensión donde el lector reconoce y recuerda lo que ha leído explícitamente. Por su parte, Barrett (1968) citado en Rodríguez (2015) define de manera muy puntual el nivel literal como “el primer nivel de comprensión donde el lector reconoce y recuerda información dada directamente en un texto” (p. 34) este primer nivel se subdivide en dos niveles más el nivel primario que hace referencia al reconocimiento de las ideas, secuencias, tiempos y lugares y el de profundidad donde el lector realiza una lectura más profunda.

El segundo nivel de comprensión lectora propuesto por estos autores es el nivel inferencial, en este nivel el lector logra sacar conclusiones y asociaciones entre el texto y los saberes que posee, e ir más allá de lo que lee, en palabras de Gordillo y Flórez (2009) hacer inferencia requiere poder “dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, (...) la meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones” (p.5). En este nivel el lector deduce y realiza conjeturas sobre lo que acaba de leer reconociendo aquello que no está escrito, sin embargo, de acuerdo con varias investigaciones que tienen como objetivo el mejoramiento de la comprensión lectora, los estudiantes tienen mayores dificultades en el nivel inferencial, un ejemplo muy reciente es la investigación de Ochoa et al. (2016), quienes emplearon una prueba cuantitativa para medir los niveles de comprensión y obtuvieron como resultados en el nivel inferencial porcentajes muy bajos, es por ello que, este

nivel requiere mayor atención a partir de estrategias que desarrollen habilidades en este nivel de comprensión; frente a esto Jouini (2005) propone varios métodos que buscan fortalecer este nivel reconociendo que se “enseñe a los aprendices como utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía” (p. 2) ya que de acuerdo a múltiples investigaciones, el nivel inferencial es “el alma del proceso de comprensión (Jouini, 2005, p.2)”.

Finalmente, el tercer nivel de comprensión denominado nivel crítico se caracteriza por ser evaluativo, Gordillo y Flórez (2009) lo consideran “el nivel ideal” (p.5) pues el lector es capaz de argumentar y realizar juicios de valor sobre el texto. Este nivel es complejo y se considera que en la educación primaria no se alcanza a desarrollar, sin embargo, algunos estudiantes de grado quinto de primaria logran argumentar sus posturas frente a un tema de manera muy básica, se cree que el nivel crítico se desarrolla a lo largo de la secundaria y la media, pero es relativo según los hábitos y estrategias lectoras empleadas por los estudiantes. En la Tabla 1, se recogen las dos posturas sobre los niveles de comprensión lectora propuestas por los autores abordados.

**Tabla 1**

*Niveles de Comprensión Lectora*

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citado en Gordillo y Flórez (2009).	Freebody y Luke (1990), Solé, I. (2012)
<p><b>Nivel 1: Literal primario</b></p> <p>El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto.</p>	<p><b>Nivel 1: Ejecutivo</b></p> <p>Implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.</p>

**Nivel 2: Literal en profundidad**

El lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

**Nivel 3: Inferencial**

Busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

**Nivel 4: Crítica**

El lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

**Nivel 2: Funcional**

Mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

**Nivel 3: Instrumental**

Que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.

**Nivel 4: Epistémico o lectura crítica**

La lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; es un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de los planteamientos Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) y los definidos por Solé (2012) de acuerdo con Freebody y Luke (1990).

**Procesos de la Comprensión Lectora.** Como se ha podido evidenciar, la comprensión lectora es un proceso complejo que involucra la triada texto, lector y contexto, la cual se enriquece con las habilidades y estructuras cognitivas previas que el lector debe haber desarrollado dentro de dicho proceso, y en donde además interviene la memoria operativa y la memoria a largo plazo las cuales se conjugan para recuperar las experiencias y conocimientos que el lector ha podido construir previamente resignificando el texto para ir construyendo sentido, sin embargo, para que todo este proceso se dé y el lector pueda alcanzar los diferentes

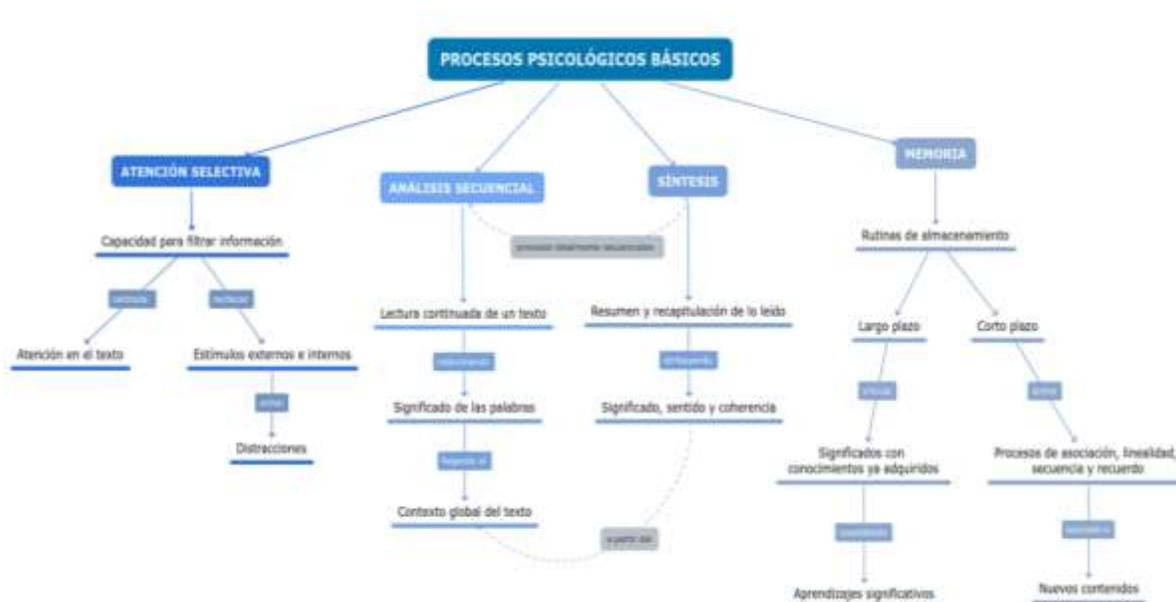
niveles de la comprensión lectora incluso en sus etapas más básicas, deben darse de acuerdo con Vallés (2005) diversos procesos a nivel perceptivo, psicológico, cognitivo-lingüístico y emocional, los cuales permitirán una mayor apropiación y comprensión de los textos escritos.

En el proceso perceptivo interviene principalmente la percepción la cual es reconocida por Bravo (2004) como la base que fundamenta todo tipo de aprendizaje e involucra aspectos tanto fisiológicos como cognitivos del sujeto, para el caso de la comprensión lectora en dicho proceso interviene no solo la percepción visual y táctil si no también la auditiva fonética, en este sentido, el lector a través de sus sentidos recoge la información presente en el texto para transmitirla al cerebro para su posterior procesamiento (Vallés, 2005), dicho proceso requiere el reconocimiento no solo de las grafías que componen el texto sino su correspondencia fonética para establecer las relaciones adecuadas entre ellas con el fin de dotar de sentido al texto y facilitar los procesos de comprensión; desde la experiencia docente se considera importante tener en cuenta el proceso perceptivo de los estudiantes dentro de los procesos de lectura que se dan en el aula, de allí resulta fundamental utilizar textos llamativos que motiven al estudiante teniendo en cuenta colores, imágenes, tipología textual, tamaño de la fuente entre otros, con el fin de generar un impacto positivo para el acercamiento al texto.

En cuanto a los procesos psicológicos, se reconoce que intervienen cuatro componentes básicos que son: a) atención selectiva, b) análisis secuencial, c) síntesis y, d) memoria. Estos procesos encierran los procesos cognitivos que el lector debe hacer simultáneamente para el procesamiento de la información la cual es “limitada de acuerdo con la experiencia del lector” (Vallés, 2005, p. 56), en la Figura 6 se recogen cada uno de estos procesos y su incidencia dentro del proceso de la comprensión lectora.

Figura 6

## Procesos Psicológicos Básicos de la Comprensión Lectora



*Nota.* Elaboración propia basada en los planteamientos de Vallés (2005) comprensión lectora y procesos psicológicos (p. 56) y Bravo (2004) las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. (p.5)

Por otra parte, se hace referencia a los procesos cognitivo lingüísticos a través de los cuales el lector accede a los significados de las palabras para extraer la información necesaria que le permita una mayor comprensión del texto leído, para poder alcanzar la comprensión lectora la persona pasa por tres procesos simultáneos que son según Vallés (2005) primero el *acceso al léxico*; el cual implica la existencia de un acervo lingüístico interno grabado en la memoria, reconocido por Jouini (2005) como el diccionario interno que posee el lector y en el cual se han archivado los significados construidos a lo largo de las experiencias y conocimientos que se adquieren, en segundo lugar se encuentra el proceso de *análisis sintáctico* a través del

cual se establecen vínculos entre las palabras leídas y sus significados para establecer una idea general representada en un fragmento de texto más global; finalmente se da el proceso de *interpretación semántica*, etapa en la cual ya se genera una interpretación del texto leído antecedida por un análisis de los elementos que presenta el texto; en esta etapa final de interpretación se dan las inferencias las cuales son “la esencia misma de la comprensión lectora” (Jouini, 2005, p. 7), pues le permite al lector ir más allá de la información textual que puede encontrar en el texto y lo reta a construir significado a partir del análisis e interpretación alcanzado.

Finalmente, se destaca el componente emocional que interviene en los procesos de comprensión lectora, convirtiéndose en un aspecto clave para la motivación la cual favorece paralelamente los demás procesos descritos, en este sentido, la motivación juega un papel muy importante pues como afirma Alonso (2005) cuando la motivación no es adecuada, el proceso de lectura no será eficaz y por ende el proceso de comprensión podría verse entorpecido, de allí que los procesos lectores que se lleven a cabo en el aula o en cualquier escenario de la vida cotidiana debe tener en cuenta la articulación que supone cada uno de los procesos presentes para la comprensión lectora.

**Estrategias para Promover la Comprensión Lectora.** Las estrategias de aprendizaje son “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información”; Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), citados por Solé (1993).

Dichas estrategias podrían definirse como “las actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de

adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas” (Solé, 1993, p.3) de acuerdo con lo anterior las estrategias son acciones que buscan un objetivo, es decir, están caracterizadas por la autodirección y el autocontrol de tal manera que si no están funcionando puedan redefinirse para mantener la mejor dirección a la meta. Estas estrategias de aprendizaje se relacionan con la metacognición entendida como la habilidad de conocer cómo se está aprendiendo; una persona o estudiante capaz de hacer un proceso metacognitivo tiene la habilidad de procesar, organizar y elaborar información para usarla, siendo autoconsciente de su aprendizaje.

Solé (1993) organiza las estrategias de lectura en tres grandes grupos, los cuales tienen estrecha relación con los momentos antes, durante y después de la lectura, el primer grupo de estrategias permiten reconocer los objetivos previos de la lectura respondiendo a los interrogantes *¿Por qué tengo que leer?* y *¿Para qué voy a leer?* Teniendo la respuesta a estas preguntas el lector se dará cuenta si la lectura es pertinente para lo que necesita o si por el contrario no le servirá de nada, estas estrategias se desarrollan antes de la lectura y después de conocer el título y el tipo de texto que vamos a realizar. Un ejemplo de esta estrategia en el contexto escolar es la relevancia que toma el rol del docente pues si él tiene claro el objetivo de lectura y se lo da a conocer con anterioridad a los estudiantes de tal forma el niño estará en busca de lograr aquella meta encontrándole sentido a lo que lee.

En el segundo grupo de estrategias, se encuentran aquellas que se realizan durante la lectura, las que permiten crear inferencias, hipótesis, relaciones y asociaciones sobre lo que está leyendo con sus conocimientos previos, en consecuencia, estas estrategias permiten responder a interrogantes como: *¿qué querrá decir esta palabra?* *¿Cómo puede terminar este texto?* *¿Qué le podría pasar a ese personaje?* Dichas preguntas permiten hacer ejercicio de control sobre la lectura el cual es importante para que el estudiante tome un papel activo en el proceso lector, de

allí que Solé (1993) afirme la importancia de permitirles a los estudiantes reconocer sus errores mientras leen, es decir, que hagan una pausa cuando han pronunciado mal una palabra o cuando no están entendiendo el texto en lugar de corregirlos como se hace comúnmente, esto permitirá crear hábitos de autocontrol y regulación de la lectura, favoreciendo el tan importante proceso meta cognitivo.

El tercer grupo de estrategias se realiza al terminar la lectura y son todas aquellas que permiten reorganizar la información en resúmenes, el sintetizar y extender el conocimiento reflexionando y dando opiniones al respecto; el resumir permite extraer la información que se considera más relevante según los intereses, es muy complicado memorizar grandes cantidades de información, por ello es importante sintetizar la información interesante en pequeños fragmentos que se aprenderán con facilidad para usar más adelante.

Van Dijk y Kintsch (1983) reconocen las estrategias propias de la comprensión lectora, las cuales se caracterizan por ser producciones, ya se han de tipo escrito o visual, los autores definen al menos cuatro grupos de estrategias teniendo en cuenta que existen varios tipos de producciones, entre las que se destacan: las proposicionales, las de coherencia local, las macro estrategias y las estrategias esquemáticas; las cuales se organizan de lo simple a lo complejo partiendo del significado de las palabras, seguido de las relaciones coherentes entre unas palabras y otras, permitiendo interpretar y crear inferencias al respecto para llegar finalmente a la elaboración de esquemas mentales, conceptuales o mapas de ideas de lo leído. En la Tabla 2 se pueden comparar y entender mejor estas estrategias, en la Tabla 2 se pueden comparar y entender mejor estas estrategias.

**Tabla 2***Estrategias de la Comprensión Lectora*

<b>Estrategias propias de la comprensión lectora Van Dijk y Kintsch (1983)</b>	
<b>Estrategias de producción (escrita y visual)</b>	<b>Definición</b>
Proposicionales	Se crean a partir del significado de las palabras y sus estructuras sintácticas.
De coherencia local	Permiten descubrir las relaciones entre proposiciones a partir de correferencias, del ordenamiento de las cláusulas, de las conectivas explícitas, etc.
Macro estrategias	Permiten inferir las macro proposiciones, su conexión dentro de la secuencia textual y la macroestructura del texto.
Esquemáticas	Organizan el contenido global del texto y asignan funciones globales a las macro posiciones.
Otras estrategias: estilísticas, retóricas, etc.	

*Nota.* Elaboración propia basada en Van Dijk y Kintsch (1983).

Por otra parte, para Mayor (2020) existen múltiples estrategias para promover la comprensión lectora, las cuales define como “los conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas” (p.1), en este caso ese conjunto de procedimientos busca comprender un texto escrito de la mejor manera. Así mismo las estrategias se caracterizan por ser acciones que realiza un tercero es decir son heterodirigidas ya sea por el docente o un familiar que apoya el proceso, pero se busca a través

de su implementación se conviertan en acciones autodirigidas, en pocas palabras que el mismo estudiante emplee por autonomía estas estrategias en su proceso lector.

Mayor (2020) destaca otras estrategias que van orientadas de acuerdo con las funciones de las dimensiones de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que dichas dimensiones hacen referencia a dos aspectos, la manipulación de textos y la actividad del sujeto respecto al sistema lingüístico o al contexto. Las primeras estrategias guardan una estrecha relación con las propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983) pues hacen referencia a todas aquellas estrategias que permiten identificar la información relevante y las ideas principales mediante el subrayado, aquellas estrategias que segmentan la información facilitando su organización y comprensión, así mismo las estrategias que permiten acceder a la base del texto, haciendo un resumen detallado o la producción escrita al respecto y aquellas estrategias de tipo icónico y simbólico como los diagramas, gráficas o esquemas. Las segundas estrategias hacen referencia a la predisposición del sujeto, es decir la motivación e interés por la lectura, estrategias que promuevan el uso de la memoria y el pensamiento y otras que tengan que ver con el procesamiento del texto.

Mayor (1993) citado por Mayor (2020) sistematiza las estrategias que permiten una mejor comprensión, organizándose en tres tipos:

1. Análisis del texto - estrategias de análisis textual.
2. Ir más allá de lo leído - estrategias cognitivas contextuales.
3. Reconstrucción interpretativa del texto – estrategias organizativas y constructivas.

Las primeras permiten determinar cuáles son las unidades lingüísticas que definen el texto, destacando las relaciones estructurales y semánticas del texto, las segundas requieren de

procesos cognitivos del lector en los que categoriza e infiere a partir de la información y las terceras se enfocan en descubrir o construir la estructura del texto en base al significado interpretado por el lector. Cabe destacar que cada uno de estos tres tipos de estrategias se subdivide en dos grupos en los que no se profundizará en este trabajo.

Finalmente, el autor destaca otro tipo de estrategias que considera de mayor efectividad y son las estrategias metacognitivas que están centradas en la toma de conciencia del lector, identificando conscientemente sus dificultades lectoras reflexionando para afrontarlas. Mayor (2020) afirma que: “Cuantas más estrategias metacognitivas se apliquen al proceso lector, mejor y más profundamente se comprenderá” (p.13).

A manera de conclusión, se puede afirmar que a pesar de que muchos docentes enseñan estas estrategias en la actualidad no se hacen del todo bien, Solé invita a realizar esos pequeños cambios que faltan para construir en los estudiantes habilidades que posibiliten el aprender a aprender y para ello cada docente debe trabajar en los tres objetivos de la escuela respecto a la lectura que se consideran objetivos transversales para todas las áreas y proceso de enseñanza aprendizaje y son: el gusto por la lectura, la disminución de las dificultades en la lectura y el buen uso de la lectura como instrumento de aprendizaje; estos permitirán desarrollar esa evaluación y autocontrol de la lectura en el que coinciden los autores mencionados anteriormente. “se recomienda que, en lugar de utilizar exclusivamente una estrategia, se utilicen varias complementariamente” (Mayor, 2020, p.6).

## *Gamificación*

**Características de la Gamificación.** Para Hamari y Koivisto (2013) la gamificación guarda estrecha relación con los juegos, puesto que poseen características similares, en ambos casos se establecen unas metas claras al estipular los objetivos, las recompensas, el seguimiento y el monitoreo de las actividades dadas; la consecución de metas u objetivos dentro de los juegos o estrategias gamificadas permiten sentir y experimentar un reconocimiento social que nutre de dopamina nuestro cerebro poniéndolo en un estado de total placer y felicidad.

Respecto a las características de la gamificación se destacan en primer lugar los aportes de Volkova (2013) quien destaca 3 características principales: la participación es voluntaria y libre, se evade la realidad mediante un mundo imaginario con códigos y normas que motivan al sujeto de manera intrínseca. Por otra parte, Stott y Neustaedter (2013), proponen otras características que se asemejan a las anteriores, reconociendo que las actividades gamificadas poseen la libertad de equivocarse, permitiéndole varias oportunidades de experimentación para llegar al objetivo, existe un feedback instantáneo que orienta y direcciona hacia el objetivo y de acuerdo con el desempeño se va progresando y avanzando en la historia. En este sentido, las estrategias gamificadas y los juegos se caracterizan por ser atractivos, sin esta característica no habría esa participación voluntaria de la que hablan los autores, así mismo deben existir unas normas claras y fáciles de comprender, y el feedback instantáneo permitirá ir mejorando el desempeño en el juego de acuerdo con los objetivos establecidos.

Para el caso de esta propuesta de innovación se opta por la definición de gamificación dada por Foncubierta y Rodríguez (2014) quienes la reconocen como una técnica usada por el docente en su aula de clase para el desarrollo de actividades de aprendizaje ya sean digitales o

analógicas, que tienen en cuenta elementos de juego como las insignias, las puntuaciones y dados entre otros, y elementos del pensamiento como competencias, retos, acertijos etc., con el propósito de promover experiencias de aprendizaje enriquecidas que le apunten a una modificación del comportamiento de los estudiantes.

**Tipos de Gamificación.** Llevar a cabo la gamificación en el entorno educativo implica tener en cuenta las condiciones propias del contexto y las herramientas con las que cuenta, de esta forma se pueden adaptar los elementos de la gamificación con el fin de responder de manera eficaz a los logros de aprendizaje que se establezcan, González (2019) menciona que para el diseño de actividades en el aula haciendo uso de la gamificación se pueden tener en cuenta tres formas diferentes: la gamificación conectada o plugged, la gamificación desconectada o unplugged y la gamificación mixta que hace uso de ambas formas.

En la gamificación conectada se hace uso de equipos tecnológicos y aplicaciones conectadas a la red para llevar a cabo las actividades gamificadas, en este tipo de escenarios se pueden crear los recursos o utilizar aquellos que se encuentran en gran cantidad de herramientas y aplicaciones como Kahoot, Quizziz, Math Royale, ClassDojo, Socrative, Genially entre otras; por otra parte el diseño offline, desconectado o unplugged utiliza las estrategias y dinámicas propias de la gamificación pero haciendo uso de recursos físicos, esto quiere decir sin el uso de tecnología conectada a una red, para este tipo de actividades se puede recurrir al uso de elementos como cartas, dados, mapa físico, pistas y tableros físicos entre otros, aquí es importante precisar que independientemente del diseño que se implemente la gamificación debe utilizar el juego como estrategia para promover el aprendizaje y para ello debe tener en cuenta los elementos que caracterizan a este tipo de innovaciones en el aula.

**Elementos de la Gamificación.** Los elementos de la gamificación son aquellos aspectos de los juegos que promueven la motivación, la participación y la autonomía de los participantes. Se destacan algunos autores que mencionan los elementos de la gamificación como García (2019) quien afirma que los elementos son las tablas de competitividad, las recompensas y las medallas; por su parte Hamari y Koivisto (2013) mencionan que los elementos propios de los juegos que se emplean en la gamificación son los puntos, los niveles, los logros, los objetivos y las recompensas, Foncubierta y Rodríguez (2014) proponen otros tantos como la progresión, retos, competición, retroalimentación, recompensas, avatares, puntuación y ranking y un elemento muy importante reconocido por Vassileva (2012) y Werbach y Hunter (2020) como las insignias. Estos elementos propios de la gamificación tienen el propósito de generar un interés positivo de los estudiantes por las actividades de aprendizaje al tiempo que fomentan la participación e implicación en su propio aprendizaje.

Además de los elementos antes mencionados, Herranz (2013) destaca tres elementos fundamentales que son las dinámicas, las mecánicas y los componentes del juego. Las dinámicas se refieren a las orientaciones para que el usuario se sienta motivado y tenga deseos de conseguir algún objetivo. Algunos tipos de dinámicas son las restricciones del juego, emoción de curiosidad y competitividad, la narrativa del juego, la progresión del juego, el estatus y las relaciones entre participantes.

Por su parte, las mecánicas son las reglas que generan de acuerdo con Cortizo (2011) “adicción y compromiso por parte de los usuarios” (pp. 2-3), algunas de las dinámicas utilizadas son los retos, las oportunidades, los turnos, los equipos, la obtención de puntos, la clasificación y definición de niveles, el feedback o realimentación y las recompensas. Por otro lado, Borrás (2015) señala que los componentes son los elementos concretos asociados a las mecánicas y

dinámicas, destacando entre otras cosas los logros, conquistas o avances, los avatares, las insignias, los combates, desbloques, los niveles, la recompensa final, los puntos, tablas de clasificación, las pruebas y los objetos virtuales. Finalmente es necesario tener en cuenta que una estrategia gamificada resultará adictiva para el usuario siempre y cuando se estructure a partir de elementos que la hacen atractiva.

**Aplicación de la Gamificación a la Educación.** El juego como actividad humana ha estado presente desde tiempos inmemoriales, incluso su importancia lo ha llevado a ser considerado por el MEN (2014) como una de las actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial la cual es usada como medio que posibilita los aprendizajes; de allí que pueda considerarse en sí mismo como una actividad que motiva y favorece el acercamiento al otro para reír, gozar, discutir e incluso de acuerdo con Cubero y Luque (1990) negociar acuerdos y significados que viabilizan la construcción de conocimientos compartidos, desde esta perspectiva el juego es sin duda alguna una actividad natural que motiva y fomenta la creatividad tanto en niños como en adultos.

El juego es una actividad atemporal que puede darse en cualquier tiempo y espacio, por lo que la escuela y el aula de clase se configuran como un escenario propicio para integrarlo a las prácticas pedagógicas, es por esto por lo que la gamificación al contemplar el diseño de actividades lúdicas en espacio de no juego se convierte de acuerdo con Parra y Torres (2018) en un recurso novedoso que presenta múltiples beneficios no solo para el estudiante sino para el docente.

## Marco Metodológico

### Enfoque de la Investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo el cual de acuerdo con Hernández et al. (2014) busca comprender la realidad tal como es para un grupo, comunidad o población determinada, basándose en prácticas interpretativas, a partir de las experiencias de los participantes quienes aportan desde su sentir, sus saberes y experiencias a la comprensión del fenómeno investigado el cual será consistente con la realidad subjetiva de sus participantes, en la investigación cualitativa el investigador desarrolla un doble papel pues por un lado se hace partícipe del proceso investigado y por otro recaba información para poder avanzar en la comprensión de la problemática observada insertándose en el contexto donde “construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Hernández et al, 2014, p. 9).

A partir de este enfoque se busca avanzar hacia la comprensión de la situación problema identificada teniendo una visión holística de la realidad la cual no pretende generalizarse sino analizarse a profundidad a partir de las dinámicas que la configuran, teniendo en cuenta que “el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría” (Otero, 2018, p. 13), desde esta perspectiva, esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo porque pretende no solo observar el fenómeno identificado in situ sino adentrarse en él para comprenderlo y poder abordarlo basándose en diferentes fuentes de información que el mismo contexto y sus participantes le brindan, en este sentido la investigación se enriquece ya que tiene en cuenta “las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos [los cuales] son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre [esta] realidad” Sandoval (1996).

## **Diseño de Investigación**

En concordancia con el enfoque metodológico el diseño de investigación que más se acoge a las circunstancias investigativas y contextuales de la propuesta es el de investigación – acción participativa (IAP); la cual es definida por Suárez (2002) como una forma de explorar una situación social particular con el fin de mejorarla en la cual se hacen partícipes todos aquellos que se encuentran implicados en la realidad investigada, la IAP se caracteriza principalmente por usarse “cuando una problemática de una comunidad necesita resolverse y se pretende lograr el cambio” (Hernández et al., 2014, p. 471).

Este diseño metodológico es apropiado para el proceso investigativo ya que los investigadores se encuentran inmersos en el contexto de estudio lo que permite un mayor nivel de participación de estos, el cual está determinado de acuerdo con Balcazar (2003) por “el grado de mando, colaboración y compromiso de las personas involucradas en el proceso de la investigación” (p. 2). Esto permitirá que tanto la población participante como el investigador interactúen de manera flexible y se generen experiencias que aporten a la investigación; pues cada una de las personas que hacen parte del grupo de estudio son investigadores y pueden explorar su realidad ayudando a tomar acciones y decisiones que le apunten al mejoramiento de la situación estudiada (Suárez, 2002). Finalmente, se considera valioso el aporte de la IAP teniendo en cuenta además que este diseño metodológico realiza indagaciones de tipo descriptiva e interpretativa, interviniendo el contexto inmediato de los investigadores y transformando sus prácticas educativas en busca de fortalecer la problemática abordada.

## **Población / Muestra**

La población de acuerdo con Hernández et al. (2014), recoge el conjunto de todos los casos que comparten unas características o especificaciones determinadas que pueden ser

observables en el campo de investigación, para el presente proyecto de innovación se cuenta con una población que comparte ciertas características a saber: estudiantes matriculados en la I.E.D pertenecientes a las sedes educativas en la cuales laboran los docentes investigadores y que presentan a nivel general dificultades en los procesos de comprensión lectora.

Para la presente investigación la población la componen 26 estudiantes de la escuela urbana Santa Teresa y 9 estudiantes de la escuela rural unitaria La Carolina pertenecientes a la I.E.D Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca, teniendo en cuenta que “el tamaño de la muestra no representa una restricción en una investigación cualitativa” (Hernández et al., 2014, p. 522) esta se delimitó por conveniencia de los investigadores y quedó confirmada por estudiantes de grado cuarto de primaria, específicamente tres estudiantes de la sede La Carolina en adelante grupo A y diez estudiantes de la escuela Santa Teresa en adelante grupo B quienes se encuentran en edades comprendidas entre los ocho y 11 años, los estudiantes se ubican en los estratos socioeconómicos uno y dos residentes principalmente del sector urbano y algunos del sector rural de la vereda La Carolina.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Para el desarrollo de la presente investigación y el alcance de los objetivos propuestos se tuvieron en cuenta diversas técnicas para la recolección de información, así como los instrumentos utilizados para cada una de estas técnicas, los cuales se organizan de acuerdo con la función que desempeñan y el objetivo que permiten evidenciar y/o alcanzar en la fase de diagnóstico, implementación y evaluación de la propuesta de innovación pedagógica tal como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3***Relación de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información*

<b>Objetivos</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo de la aplicación</b>
Diseñar una secuencia didáctica (SD) para el fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora haciendo uso de estrategias de gamificación offline.	Encuesta	Cuestionario	Identificar gustos e intereses de los estudiantes frente al tipo de lecturas, así como sus hábitos lectores.
Implementar una SD en base a la gamificación offline para promover la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado.	Observación participante	Investigador (Hernández et al., 2014) Diario de campo	Obtener información de la problemática identificada teniendo en cuenta las interacciones, diálogos, gestos y situaciones presentadas en el aula.
Reflexionar sobre los hallazgos encontrados en la implementación de la gamificación offline para el fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.	Grupo focal Encuesta	Entrevista semiestructurada Cuestionario	Identificar las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta realizada y su influencia en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Reconocer aspectos fuertes y de mejora para futuras aplicaciones de una SD que use estrategias de gamificación en el aula.

*Nota.* Elaboración propia.

### *Técnicas de Investigación*

**Encuesta.** La encuesta es un método de investigación que permite recoger las creencias, ideas y opiniones de un grupo de personas que, si bien pueden ocultar lo que realmente piensan, si pueden hacerle saber al investigador lo que desea saber de ellos, esto hace que la encuesta se utilice para recoger información subjetiva (Buendía, 1998), así mismo proporciona información para la planificación de planes o proyectos (López, 1998). Para la propuesta de innovación pedagógica la encuesta se implementará como método exploratorio al inicio del proceso de implementación y permitirá recoger información de los estudiantes referente a sus gustos sobre lectura, sus hábitos lectores y algunas características especiales de los juegos que les llaman la atención, esta información les permitirá a los investigadores estructurar algunos elementos de la unidad didáctica tales como: lecturas a implementar, tipos de jugadores, tipos de avatares, tipos de juego individual o colectivo entre otras.

Esta técnica también se desarrollará al final de la implementación a través de un cuestionario con el fin de conocer la percepción de los estudiantes frente a la unidad didáctica implementada y poder establecer puntos favorables y de mejora para futuras implementaciones o investigaciones en el mismo campo.

**Observación Participante.** Todo hecho o situación es susceptible de observación, sin embargo, Colás (1998) afirma que solo una observación rigurosa permitirá avanzar hacia la consolidación del conocimiento científico, en este sentido observar no solo significa mirar un hecho de interés particular, sino ir más allá de lo observable e intentar establecer relaciones analizando cada elemento que se hace presente en el contexto observado, desde esta perspectiva la observación participante (OP) se refiere a la interacción que se establece entre el investigador y el grupo investigado con el fin de “recoger datos de modo sistemático directamente de los

contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo” (Colás, 1998, p. 268), en el que el investigador se integra al contexto observación y recoge datos que le permitan avanzar hacia el alcance de los objetivos propuestos en la investigación; esta observación implica de acuerdo a Hernández et al., (2014) mantener un papel activo que le confiere al investigador identificar acciones, gestos, detalles, palabras e interacciones de los participantes que le permitan mantener una actitud de reflexión permanente. Esta observación se registra en video haciendo uso de celulares, con el fin de poder retomar detalles en el posterior análisis.

**Grupo Focal.** El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa por medio de la cual se realizan entrevistas grupales que permiten abordar una temática común con un grupo de personas que comparten características similares (Mella, 2000) estas entrevistas permiten además observar y registrar acciones en los participantes por medio de las interacciones que se generan y que además posibilitan identificar puntos en común y diferenciadores que pueden establecerse en un diálogo abierto dirigido, es importante tener en cuenta que el grupo participante debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos los participantes tengan la posibilidad de expresar su punto de vista, pero también lo suficientemente grande para que se genere un intercambio razonable de puntos de vista y se nutra la experiencia de todos los participantes (Reyes, 1999).

Para esta investigación el grupo focal se implementará en la fase de evaluación con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta realizada y su influencia en el fortalecimiento de la comprensión lectora, es decir, los participantes podrán compartir puntos de vista, emociones y percepciones acerca de la SD implementada, como se sintieron, si les ayudó y en qué sentido les permitió fortalecer sus procesos de lectura y comprensión.

### *Instrumentos de Recolección de Información*

**Diario de Campo.** El diario de campo les permitirá a los investigadores tomar nota de los aspectos representativos más importantes que permiten recabar información pertinente con el tema de investigación para posteriormente ser analizada y reflexionar frente a los hallazgos más relevantes. Las sesiones grabadas por medio de registros audiovisuales permitirán acceder a la información de manera posterior a la aplicación para así poder completar el formato del diario de campo establecido para cada sesión.

**Entrevista Semiestructurada.** De acuerdo con Hernández, et al (2014) la entrevista semiestructurada permite obtener respuestas a un determinado número de preguntas desde la perspectiva del sujeto entrevistado, es decir, que se permite un espacio de escucha, donde se van adaptando los tiempos y las preguntas a la realidad del participante, permitiendo flexibilidad en su aplicación. Las entrevistas semiestructuradas se realizan de acuerdo con “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al, 2014, p. 403).

**Cuestionario.** El cuestionario es un instrumento de recolección de información que se estructura a través de preguntas que son respondidas por un grupo de personas, con el fin de dar a conocer lo que piensan, opinan o conocen de un tema particular (Buendía et al., 1998), este instrumento de recolección de información se implementará con el fin de identificar los gustos e intereses de los estudiantes frente al tipo de lecturas así como sus hábitos lectores entre otros para estructurar la unidad didáctica y también para establecer los puntos que favorecieron la investigación a la luz de los objetivos planteados así como los puntos de mejora que pueden tenerse en cuenta para futuras implementaciones.

## Procedimiento

El presente trabajo investigativo surgió y se materializó a partir de 4 fases que componen el proyecto de innovación denominado “La gamificación como estrategia para promover la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de grado cuarto de primaria de una escuela rural y una escuela urbana de la I.E.D Francisco José de Caldas del municipio de Viotá - Cundinamarca” a continuación se describen de manera general las fases en la Figura 7.

**Figura 7**

*Fases del Diseño Metodológico*



*Nota.* Elaboración propia con base en Colás y Buendía (1994) citado por Colás (1998) y Suárez (2002).

### ***Fase de Reflexión y Revisión***

En la primera fase denominada reflexión y revisión, se hizo un proceso reflexivo de la práctica pedagógica a través de la cual se pudieron identificar diferentes situaciones que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se optó por la comprensión lectora ya que es una problemática extendida en el sistema educativo que se hace presente en el orden regional, nacional e internacional y que afecta no solo al área de lenguaje sino a todas las áreas curriculares. Para su abordaje se pensó en una estrategia innovadora cómo la gamificación para

fortalecer la comprensión lectora, es por eso que, teniendo en cuenta la problemática mencionada, se realizó una revisión de la literatura que comprende artículos de investigación, tesis de pregrado y posgrado y otros textos relacionados con el tema de investigación así como aquellos relacionados con la estrategia de innovación, en donde se organizó teniendo en cuenta los contextos internacional, nacional y regional encontrando que el tema de la comprensión lectora ya se ha abordado en múltiples investigaciones de diferentes maneras, mientras que la gamificación es un tema novedoso y poco estudiado específicamente en el contexto regional.

### ***Fase de Planificación***

Se diseñó una secuencia didáctica que contiene elementos propios de la gamificación offline buscando como objetivo fortalecer los procesos de comprensión lectora, inicialmente se realiza una reunión con los padres de familia y los estudiantes de la sede rural unitaria la Carolina y la sede urbana Santa Teresa para darles a conocer el proyecto desde una visión general y donde se realiza el diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres (Anexo 1) y el asentimiento informado por parte de los estudiantes (Anexo 2) a partir de los cuales se autoriza la participación de los estudiantes en la propuesta de innovación pedagógica, ya teniendo la autorización preliminar podremos realizar la inmersión inicial caracterizando los estudiantes focalizados, identificando principalmente gustos e intereses por la lectura, así como sus hábitos lectores y los juegos que más les llaman la atención.

### ***Fase de Implementación***

Cuando se obtuvo la aceptación y aprobación de la propuesta por parte del Comité de Ética de la Universidad del Norte (Anexo 3), se implementó la secuencia didáctica diseñada en siete sesiones con los estudiantes de grado cuarto de primaria de la I.E.D Francisco José de

Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca, específicamente en dos de sus sedes, Sede rural La Carolina y sede urbana Santa Teresa. De manera general en cada sesión se establece un objetivo pedagógico que comprende la lectura de dos texto del género narrativo y posterior a ello se deben responder por cada texto cinco preguntas de comprensión lectora organizadas de la siguiente manera: dos de nivel textual, dos de nivel inferencial y una de nivel crítico. Se utilizará para cada sesión una estrategia de gamificación diseñada de manera offline teniendo en cuenta los elementos de la gamificación tales como puntuación, rangos, niveles, insignias, avatares, recompensas entre otros.

### ***Fase de Análisis y Reflexión***

En esta última fase, se analizan los datos recogidos por los investigadores a partir de las técnicas de observación participante y el grupo focal a través de los instrumentos seleccionados: diario de campo y cuestionarios, los cuales se encuentran registrados en video como evidencia multimedia, se realiza un análisis de los resultados obtenidos y se reflexiona entorno a la pertinencia de la estrategia en el contexto educativo.

## **Propuesta de Innovación Pedagógica**

### **Contexto de Aplicación**

El contexto donde se realizó la presente propuesta de innovación fue la sede rural La Carolina y la sede urbana Santa Teresa, pertenecientes a la I.E.D Francisco José de Caldas la cual se encuentra ubicada en el sector urbano del municipio de Viotá, departamento de Cundinamarca. La Institución Educativa presta sus servicios a la población estudiantil de 13 sedes rurales en los niveles de Preescolar y Básica Primaria, 7 sedes urbanas en los niveles de Preescolar y Básica Primaria y una (1) sede urbana en los niveles de educación básica secundaria

y media técnica en sus jornadas: mañana, única y fin de semana. Con una matrícula para el año 2022 de 1.505 estudiantes, ofrece la modalidad de Bachillerato Técnico con énfasis en Procesamiento en la jornada mañana (única) y Bachillerato Académico en la jornada Fin de Semana Decreto N° 3011 Educación Formal de Adultos.

La implementación de la innovación pedagógica *gamificación offline en el aula* se desarrollará con los estudiantes del aula unitaria de la sede rural La Carolina y con los estudiantes del grado cuarto de la sede urbana Santa Teresa y los docentes responsables de dicha implementación son los docentes directores de grado de cada una de las sedes antes mencionadas.

#### **Planeación Unidad Didáctica Digital (UDD)**

Autores de la UDD	Cindy Vanessa Rodríguez y Libardo Felipe Hernández
Área particular para trabajar en la UDD	Lengua Castellana Comprensión lectora
Nombre de la Unidad didáctica	Me divierto jugando y leyendo, mientras con mis compañeros voy aprendiendo.
¿Qué voy a trabajar?	Esta secuencia didáctica contempla la incorporación de la gamificación offline, como estrategia didáctica y pedagógica para promover la

comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de primaria, para ello utiliza algunos elementos de gamificación los cuales son retomados por Foncubierta y Rodríguez (2014) como la progresión, retos, competición, retroalimentación, recompensas, avatares, puntuación y ranking y un elemento muy importante propuesto por Werbach, K. y Hunter (2020) como las insignias.

Estos elementos propios de la gamificación tienen el propósito de generar un interés positivo de los estudiantes por las actividades de aprendizaje al tiempo que fomentan la participación e implicación en su propio aprendizaje.

El diseño, implementación y evaluación de esta propuesta de innovación responde a los siguientes objetivos:

#### **Objetivo general**

- Fortalecer la competencia de comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de primaria de una escuela rural y una escuela urbana de la I.E.D. Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca a través de la incorporación de elementos de gamificación offline en el aula.

#### **Objetivos específicos**

- Diseñar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora haciendo uso de estrategias de gamificación offline.

	<ul style="list-style-type: none"><li>● Implementar una secuencia didáctica en base a la gamificación offline para promover la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado.</li><li>● Reflexionar sobre el aporte de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado.</li></ul>
¿Por qué lo voy a hacer? (justificación de las actividades, experiencias, estrategias a desarrollar)	<p>La gamificación se concibe como una estrategia innovadora, pues en cierta medida es una metodología nueva y poco usada en el contexto educativo; así mismo se considera pertinente y atractiva para los niños al estar constituida por elementos y dinámicas de juego; los procesos de enseñanza - aprendizaje mediados por la gamificación propician un aprendizaje significativo, lo cual incentiva al estudiante a aprender y al docente a innovar y repensar sus prácticas pedagógicas.</p> <p>Las actividades de comprensión lectora a través de la gamificación que se proponen en la presente secuencia didáctica van dirigidas a estudiantes de grado cuarto que han demostrado un bajo desempeño en la competencia lectora en los últimos años, es por ello que la gamificación mediará las actividades de tal forma que motive e incentive a los estudiantes a la participación activa y permanente no solo durante las sesiones propuestas; si no que además, se interesen por enriquecer sus conocimiento de manera autónoma y significativa durante su etapa escolar, creando hábitos de estudio que le sirvan para su vida laboral y personal.</p>

¿Quiénes  
participarán?

La secuencia didáctica está dirigida a estudiantes de grado cuarto de primaria quienes se encuentran en edades comprendidas entre los 9 y 11 años.

Los estudiantes focalizados hacen parte del grado cuarto de la sede urbana Santa Teresa y el grado cuarto de la sede rural unitaria La Carolina, ya que son los grupos que tienen a cargo los docentes investigadores de la presente propuesta de innovación; estos estudiantes han desarrollado habilidades lectoras, sin embargo, algunos de ellos todavía presentan algunas dificultades en cuanto a la lectura fluida y la comprensión de textos en el nivel textual e inferencial.

La mayoría de los estudiantes viven en zona urbana del municipio y algunos de ellos provienen de zonas rurales aledañas especialmente de las veredas La Carolina, Florencia y El Salitre. En la Tabla 4 se relacionan las personas responsables del diseño e implementación de la propuesta y los participantes de esta.

**Tabla 4**

*Participantes de la Propuesta de Innovación Pedagógica*

<b>Participante</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Sede</b>
Estudiantes	3	La Carolina
Estudiantes	10	Santa Teresa
Docente - investigador	1	La Carolina
Docente - investigador	1	Santa Teresa

	<table border="1"><tbody><tr><td>Docente Tutor</td><td>1</td><td>Universidad del Norte</td></tr><tr><td><b>Total participantes</b></td><td><b>16</b></td><td></td></tr></tbody></table>	Docente Tutor	1	Universidad del Norte	<b>Total participantes</b>	<b>16</b>	
Docente Tutor	1	Universidad del Norte					
<b>Total participantes</b>	<b>16</b>						
	<p><i>Nota.</i> Esta tabla muestra la cantidad de participantes de acuerdo con la escuela a la que pertenecen. Elaboración propia</p>						
¿Dónde se realizará?	<p>La secuencia didáctica se realizará en la I.E.D Francisco José de Caldas del municipio de Viotá Cundinamarca, específicamente en dos de sus sedes primarias, por un lado, se implementará en la sede urbana Santa Teresa que presta servicio educativo a los grados tercero y cuarto de primaria y por otro lado en la sede rural unitaria La Carolina que para el año 2022 atiende estudiantes de primero a quinto grado.</p> <p>Cabe aclarar que cada docente investigador, implementará la secuencia didáctica de manera presencial con sus estudiantes en la sede correspondiente.</p>						
¿Cuándo se realizará?	<p>La secuencia didáctica se llevará a cabo durante el primer semestre del año 2.022, en un tiempo estimado de 7 semanas divididas en una sesión semanal de 1 hora aproximadamente, sin embargo, el tiempo de aplicación por sesión podría variar y extenderse a un total de hora y media, dependiendo la dinámica particular que se dé en cada actividad propuesta.</p>						

<p>¿Cómo se realizará?</p> <p>(Descripción de las actividades o experiencias, procedimiento, dinámica, actividades, experiencias)</p>	<p>La secuencia didáctica se diseñó para ser implementada en 7 sesiones presenciales, a continuación, se realizan algunas consideraciones preliminares que son necesarias para comprender la unidad didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Número de sesiones:</b> siete sesiones (una sesión diagnóstica, una de adaptación, cuatro sesiones de lectura, comprensión y gamificación y una sesión de cierre y evaluación reflexiva).</li><li>- <b>Lecturas por sesión:</b> dos lecturas cortas por sesión.</li></ul> <p><b>Estructura general de cada sesión:</b></p> <p><b>Inicio:</b> espacio de explicación de la sesión e introducción a la lectura texto uno.</p> <p><b>Desarrollo:</b> implementación de la dinámica de gamificación, lectura del texto dos y continuación de la misma dinámica.</p> <p><b>Cierre:</b> validación de los puntos obtenidos por cada estudiante, actualización de tabla de posiciones y entrega de medallas de acuerdo con el nivel alcanzado por los estudiantes, también se realiza la entrega de la lectura N° 1 de la siguiente sesión para que los estudiantes la preparen en casa.</p> <p><b>Sesión uno: adaptación y contexto</b></p> <p><b>Objetivo: Identificar</b> los hábitos e intereses lectores de los participantes y brindar un espacio de identificación y exploración de los elementos que se usarán en el proyecto.</p> <p><b>Actividad 1:</b> se realizará una encuesta diagnóstica tipo Likert y MaxDiff (Anexo 4) la cual se divide en dos partes, en la primera parte se</p>
---	--

presentan una serie de preguntas que nos permitirán conocer los hábitos lectores de los estudiantes y su opinión con respecto al uso de juego en un contexto de aprendizaje. En la segunda parte de la encuesta se plantean unas preguntas que nos permitirán identificar los gustos de los estudiantes con respecto a la lectura y al juego, de esta manera se podrán reconocer aspectos importantes que se tendrán en cuenta en el desarrollo de la unidad didáctica.

**Actividad 2:** el docente presentará a los estudiantes algunos elementos que se emplearán durante el desarrollo de las sesiones propuestas en la secuencia didáctica, así mismo explica cómo funcionan estos elementos y su importancia dentro de las actividades. Los elementos presentados son:

**Mapa de estaciones:** En este mapa los estudiantes van a poder realizar un seguimiento a las diferentes estaciones que componen la secuencia (Figura 8).

### Figura 8

*Mapa de Estaciones para el Recorrido de las Sesiones de la Unidad Didáctica*



**Tabla de puntuación:** la tabla de puntuación estará ubicada en un espacio del salón y les permitirá a los estudiantes observar su progreso y el puesto en el que se ubican, motivando su participación y la consecución de puntos para ir subiendo de posición.

**Lecturas para el ejercicio de comprensión lectora de la secuencia didáctica** (Anexo 5): corresponde a los textos seleccionados por los docentes investigadores para ser leídos por los participantes para el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, estos textos les permitirán a los participantes contestar las preguntas de comprensión lectora para afianzar estos procesos y ganar puntos para avanzar en la tabla de puntuaciones.

**Tarjetas de colores que orientan las actividades dentro de la secuencia didáctica** (Anexo 6): Estas tarjetas se utilizarán en las sesión 3, 4, 5 y 6 ya que estas serán las sesiones de lectura, comprensión y gamificación en donde los estudiantes participarán de los juegos para obtener las tarjetas que les van a permitir acceder a las preguntas de comprensión de cada uno de los texto abordados en estas sesiones, así como a los premios sorpresa, las

preguntas sorpresa y las penitencias o castigos a través de los cuales podrán ganar o perder puntos.

**Tabla de rangos:** es un gráfico que les muestra a los estudiantes los diferentes rangos que pueden ir alcanzando a medida que realizan las actividades y acumulan puntos (Figura 9). Este elemento visual estará ubicado en un espacio del salón de manera permanente hasta que finalice la implementación de la secuencia didáctica.

### Figura 9

*Tabla de Rangos que Determina la Clasificación de los Participantes en el Proyecto*



*Nota.* Elaboración propia

**Tabla de puntos posibles por colores:** es un gráfico donde los estudiantes pueden observar la cantidad de puntos que pueden conseguir cada vez que participan en una actividad de la secuencia didáctica (Figura 10), este puntaje varía de acuerdo con el tipo de preguntas de comprensión de

texto que deben responder o de los premios, preguntas sorpresa o castigos que consigan.

### Figura 10

*Tabla de Puntos de las Diferentes Actividades de la Secuencia Didáctica*



*Nota.* Elaboración propia.

**Medallas o insignias:** son elementos físicos que se le entrega a cada estudiante al finalizar cada sesión y que representa el rango obtenido de acuerdo con el puntaje alcanzado, dichos puntajes son acumulables, es decir, que se irá sumando al puntaje previo que tenga cada estudiantes (Figura 11). Los estudiantes se llevan esta medalla y la pueden usar todo el tiempo, la deben regresar en la siguiente sesión, como requisito para participar de la actividad propuesta.

### Figura 11

*Medallas o Insignias Para Determinar el Rango de los Participantes*



**Formato de puntaje individual por sesión:** este formato (Figura 12) se le entrega a cada estudiante al iniciar cada sesión, allí deberán registrar los puntos que vayan alcanzando a medida que realizan los ejercicios propuestos en la sesión y al final podrán realizar la sumatoria para obtener el puntaje total que les dará la clasificación correspondiente.

**Figura 12**

*Formato para el Registro de Puntaje Individual de la SD*

UNIVERSIDAD DEL NORTE	Formato de puntaje individual									
	Secuencia didáctica: “me divierto jugando y leyendo, mientras con mis compañeros voy aprendiendo”									
Fecha:					Avatar:					
Sesión N° _____										<b>Total</b>
Preguntas de comprensión										
Preguntas sorpresa										
Premios										
Castigos										
<b>Puntaje total</b>										

*Nota.* Elaboración propia.

**Preguntas de comprensión lectora** (Anexo 6): estas preguntas se organizan en un formato individual por pregunta el cual será entregada a los estudiantes cada vez que obtengan una tarjeta de color amarillo (pregunta

uno y dos), azul (pregunta tres y cuatro) o rojo (pregunta cinco) en los juegos propuestos para las sesiones tres, cuatro, cinco y seis. Cada una de estas preguntas está relacionada con las lecturas que los estudiantes van a realizar en las sesiones y cada una tiene un puntaje determinado de acuerdo con la tabla de puntos a ganar en las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Finalmente, el docente responderá las preguntas que se generen en los estudiantes de acuerdo con la presentación realizada.

### **Sesión dos: Start - Imaginando y creando**

**Objetivo:** Crear los personajes o avatares que los identifiquen en las actividades y describir cómo son, dónde viven, qué cosas pueden hacer bien y qué cosas se les dificultan.

En esta sesión los estudiantes continuarán el recorrido por el mapa de estaciones el cual los lleva a la estación dos denominada: **imaginando y creando**. En esta estación se espera reconocer que es un avatar, para ello los docentes presentarán la imagen de diferentes avatares que se usan comúnmente en los juegos en los que participan los estudiantes, por ejemplo, minecraft, free fire, call of duty, entre otros y a partir de estos se realizará una lluvia de ideas que permita recoger los saberes de los estudiantes.

Enseguida se entregará hojas de papel, colores y marcadores y se invita a los estudiantes a imaginar y crear su propio avatar que los

identificará dentro de las actividades que se realizarán, además se les pedirá crear un texto corto donde tengan cuenta los siguientes elementos: el nombre al avatar, como es, donde vive, que le gusta hacer, cuáles habilidades tiene y qué cosas se le dificultan.

Al finalizar, los estudiantes intercambiarán su creación literaria para conocer la historia del avatar de su compañero y así poder socializar con el grupo lo comprendido del texto.

Cada estudiante obtendrá 30 puntos al completar esta misión los cuales se anotarán en la tabla de posiciones y se entregará la medalla correspondiente de acuerdo con el puntaje obtenido.

Al terminar, se les hará entrega a los estudiantes del primer texto de la siguiente sesión, para que puedan leerlo y prepararlo en casa junto con sus familiares, de tal forma que se involucre a la familia y a la comunidad en los procesos educativos y las acciones de la presente propuesta.

### **Sesión tres: Los animales y la naturaleza**

**Objetivo:** Comprender y extraer información de los textos del género narrativo a partir de los elementos presentes en el mismo.

Para el **inicio** de esta sesión los estudiantes ubicaran sobre el mapa de estaciones los avatares creados en la clase anterior, previamente minimizados a un tamaño de 4x4 cm por el docente.

Enseguida, se socializa la lectura realizada en casa junto con sus familiares, lo cual permitirá a los estudiantes recordar aspectos explícitos e implícitos del texto.

Se da inicio a la **actividad central** de la sesión la cual consiste en un juego de concéntrese, para esto el docente ubicará en el tablero del salón 40 tarjetas donde los niños deberán encontrar 20 parejas de imágenes, los turnos en que participarán se proporcionarán al azar con fichas numeradas, cada vez que un estudiante logre hallar una pareja tendrá la oportunidad de pasar a la caja misteriosa, meter su mano y sacar una de las tarjetas que se encuentran en esta caja, entre las tarjetas que se pueden encontrar en la caja misteriosa son:

**5 preguntas de comprensión lectora:** relacionadas con el texto abordado y divididas en: dos preguntas de nivel textual (tarjeta amarilla), dos preguntas de nivel inferencial (tarjetas azules) y una pregunta de nivel crítico (tarjetas rojas).

Las preguntas que son contestadas incorrectamente tendrán cero puntos, pero aquellas que estén correctas obtendrán los puntos correspondientes explicados más arriba.

El estudiante leerá su carta y la mostrará a sus compañeros y al docente para verificar su contenido y asimismo poder retribuir el premio, la pregunta o el castigo correspondiente. Este ejercicio se realizará hasta que se agoten las tarjetas de preguntas de la caja misteriosa.

Al finalizar este primer ejercicio, se hará una pausa al juego de concéntrese y el docente le entregará a cada estudiante la segunda lectura de la sesión, para ello tendrán un tiempo límite de 5 minutos, que será cronometrado, al terminar el tiempo establecido se retoma el juego concéntrese, se incluirán en la caja misteriosa las tarjetas correspondientes y se completara el ejercicio. Para esta segunda parte de la actividad nuevamente se contará con la cantidad de tarjetas utilizadas en la primera parte y se llevará a cabo la misma dinámica realizada con la primera lectura hasta agotar las tarjetas de preguntas de la caja misteriosa.

En el momento de **cierre** se verificarán los puntajes obtenidos por cada estudiante y se ubicaran en la tabla de posiciones dejando en primer lugar al puntaje mayor y en último lugar el menor, luego, de acuerdo con el puntaje alcanzado se hará la entrega de las medallas correspondientes de la sesión y la lectura que deben preparar para la siguiente sesión.

#### **Sesión cuatro: Un mundo de sueños y de fantasía**

**Objetivo:** Comprender los elementos implícitos y explícitos de los textos narrativos de tipo fantástico.

Para el **inicio** de esta sesión se genera un diálogo con los estudiantes acerca de la lectura denominada “mis amigos” la cual llevan preparada con anterioridad para esta sesión, el docente realizará algunas preguntas que recojan las ideas construidas por los estudiantes en torno al texto tales como:

¿de qué se trataba la historia?, ¿quiénes eran los personajes? ¿Qué clase de cuento es?, ¿Dónde suceden los acontecimientos del cuento?, el docente actuará como mediador del diálogo construido entre los estudiantes.

En seguida se inicia la **actividad central** de la sesión la cual consiste en el juego denominado: la ruleta preguntona, para ello el docente llevará una ruleta previamente elaborada la cual cuenta con 26 divisiones con siete colores diferentes distribuidos de la siguiente manera:

- **Cuatro Amarillos:** preguntas de nivel textual (dos por texto)
- **Cuatro azules:** preguntas de nivel inferencial (dos por texto)
- **Dos rojas:** preguntas de nivel crítico (uno por texto)
- **Cinco rosadas:** preguntas sorpresa
- **Cinco verdes:** premio sorpresa.
- **Cinco anaranjadas:** castigo o penitencia.
- **Uno blanco:** gira de nuevo

Cada estudiante tendrá la posibilidad de pasar y hacer girar la ruleta y de acuerdo con el color que quede seleccionado podrá escoger una de las tarjetas que el docente le mostrará las cuales estarán numeradas.

Cuando la ruleta caiga en el color amarillo, azul o rojo, el docente leerá la pregunta de comprensión correspondiente y entregará el formato de pregunta de comprensión a cada estudiante para que la puedan responder, cuando los estudiantes hallan dado respuesta a la pregunta entregaran el

formato al docente el cual retroalimentará la respuesta correcta dando la explicación de la misma, luego cada estudiante podrá anotar en el formato de puntaje individual los puntos ganados en caso de haber dado la respuesta correcta a la pregunta.

Cuando en la ruleta caiga el color rosado, el estudiante que haya girado la ruleta deberá responder la pregunta sorpresa y en caso de hacerlo correctamente ganará el puntaje determinado para este color (5 puntos) y lo podrá anotar en su formato de puntaje individual. Así mismo el estudiante que al girar la ruleta obtenga el color verde o anaranjado, recibirá un premio o castigo según corresponda el cual le sumará o restará puntos únicamente a él y esto no aplicará para ningún otro estudiante.

La actividad finaliza cuando los estudiantes hayan dado respuesta a las 5 preguntas de comprensión de la lectura “mis amigos”. Cuando esto suceda, el grupo tendrá la posibilidad de leer el texto N° 2 propuesto para esta sesión denominado: **mi diario: el mundo de los duendes**. Esta lectura la podrán realizar los estudiantes por parejas o de manera individual para que puedan dialogar en torno a la misma para ello tendrán 10 minutos.

Pasado este tiempo se retomará la actividad de la ruleta incluyendo las preguntas de comprensión de esta lectura. Nuevamente los estudiantes pasarán por turnos a hacer girar la ruleta e irán participando de acuerdo con el color obtenido en cada giro.

Para dar **cierre** a la sesión, los estudiantes suman su puntaje obtenido el cual han registrado en el formato de puntaje individual y se modifica el puntaje acumulado para poder organizar la tabla de puntuación y de acuerdo con esto se hace entrega de las medallas obtenidas por los estudiantes según la clasificación propuesta. Luego, el docente entregará a los estudiantes el texto que deberán leer para la siguiente sesión la cual deberá estar acompañada por el padre de familia o adulto que acompañe al estudiante en casa.

### **Sesión cinco: Mensaje recibido**

**Objetivo:** Comprender la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.

Como actividad **inicial** se realizará una lluvia de ideas sobre el texto que los estudiantes prepararon en casa “Carta de Juanita” realizaremos preguntas que permitan recordar algunos aspectos importantes del texto como ¿Quién es el emisor del texto? ¿Quién es el receptor del texto? ¿en dónde y cuándo se escribió la carta? se dará espacio de 5 minutos para que los estudiantes releen el texto.

Para esta sesión se propone como ejercicio **central** de gamificación una actividad que hemos denominado “globos locos”, la dinámica se desarrollará en un espacio abierto adecuado de la siguiente manera:

Encontrarán dos cuerdas templadas a una altura 30 cm mayor de la altura de los participantes, a cada una de ellas se le colgarán 13 globos oscuros que contendrán papelitos con preguntas, penitencias, sorpresas y premios escondidos con harina dentro del globo.

Los participantes usarán un gorro elaborado previamente por el docente el cual tiene una puntilla en la punta para reventar los globos y descubrir su contenido, cada uno de ellos participará de acuerdo con el número de la balota que saque de la caja misteriosa.

Cada vez que se revienta un globo se descubrirá su contenido; en caso de que el papel sea una pregunta se le dará a cada estudiante el formato de pregunta para que de manera individual la conteste marcando la respuesta que consideren correcta, en caso de ser un premio se hará entrega de lo correspondiente (puntos extras, comodines, repite turno, dulce, entre otros), en caso de que sea pregunta sorpresa se responderá de forma oral y las penitencias se deben pagar en el mismo instante para continuar en el juego sin perder puntos.

Al terminar los globos de la primera cuerda también deben haber terminado de contestar las 5 preguntas relacionadas con el texto “Carta de Juanita”. Seguidamente se les dará espacio de 10 minutos para realizar la segunda lectura de la sesión llamada “accidente vial” se realizará la misma dinámica con la segunda cuerda de globos hasta que todos se han reventados.

En el **cierre** de la sesión se verifican los puntajes obtenidos por cada estudiante y se actualiza la tabla de puntuación y de posiciones con ayuda de todos los estudiantes, se entregan las medallas correspondientes a quienes hayan alcanzado un nuevo rango y un texto que deben leer en familia para la próxima sesión.

### **Sesión seis: Cambios gigantes.**

**Objetivo:** Leer textos literarios como poemas, cuentos, fábulas, mitos y leyendas y comprender las ideas transmitidas en estos.

Como **actividad inicial** el docente explicará a los estudiantes en qué consiste la actividad de la sesión y fomentará un diálogo que permita recoger los elementos principales del texto preparado en casa, este diálogo se realizará en torno a las siguientes preguntas: ¿quién es el personaje principal de la historia? ¿Cómo es él? ¿Qué opinas de su forma de ser? ¿Por qué el personaje principal cambió de opinión al final de la historia? La idea es que los estudiantes complementen sus respuestas y se genere un aprendizaje colaborativo.

Después se desarrolla la **actividad central** propuesta para esta sesión la cual se denomina: serpientes y escaleras (Figura 13), la cual consiste en un juego de serpientes y escaleras elaborado previamente por el docente, esta escalera se ubicará en el piso del salón o en un espacio amplio ya que los estudiantes serán las fichas del juego que deben desplazarse por el tablero, en

dicho tablero se ubicaran 25 casillas de colores distribuidas de la siguiente manera:

- **2 casillas amarillas:** comprensión textual
- **2 casillas azules:** comprensión inferencial
- **1 casillas rojas:** comprensión crítica
- **3 casillas verdes:** premio
- **3 casillas rosadas:** pregunta sorpresa
- **3 casillas anaranjadas:** castigo o penitencia
- **15 casillas blancas:** numeración general

**Figura 13**

*Modelo de Juego Serpiente y Escaleras – Sesión Seis Secuencia Didáctica*



*Nota.* Elaboración propia adaptada de Freepik <https://bit.ly/36p9n8L>

Para iniciar la actividad los estudiantes deben quitarse los zapatos para evitar dañar el material y se ubican en la casilla de salida, el docente lleva pimpones numerados y los coloca dentro de la caja misteriosa, cada estudiante saca un pimpón y de acuerdo al número se organizan los turnos,

cada estudiante lanza el dado gigante y avanza el número de casillas que indique el dado; de acuerdo al color de la casilla el estudiante selecciona una de las tarjetas las cuales estarán boca abajo y la leerá en voz alta, cuando un estudiante caiga en una casilla de color amarillo, azul o rojo, el docente entregará el formato de pregunta para que sea contestada y entregada nuevamente a él, en ese momento el docente realiza la retroalimentación correspondiente y los estudiantes anotan el puntaje obtenido en caso de haber acertado la respuesta correcta. El juego termina cuando uno de los participantes llega a la meta después de haber sorteado los obstáculos presentes en la escalera.

Al finalizar esta primera parte de la actividad central, el docente entregará a los estudiantes el texto N° 2 de la sesión denominado: “la leyenda del hombre caimán” y les dará 10 minutos para que puedan leerla, enseguida los estudiantes se reunirán en parejas y compartirán que entendieron de la lectura, quienes son los personajes y que piensan respecto a la historia leída. Con este ejercicio se espera que los estudiantes compartan con sus pares las ideas más relevantes del texto y realicen ejercicios de construcción de sentido de acuerdo con el texto.

Al finalizar este ejercicio los estudiantes volverán a participar del juego de la escalera y realizarán los ejercicios de comprensión lectora propuestos de acuerdo con la lectura “la leyenda del hombre caimán” y tendrán la oportunidad de seguir sumando puntos de acuerdo con las casillas

en las que caigan después de lanzar el dado y desplazarse por el tablero de juego. Nuevamente gana el estudiante que llegue a la meta.

Para el **cierre** de la sesión se verifican los puntajes obtenidos por los estudiantes y se reorganiza la tabla de puntuación y de posiciones con ayuda de todos los estudiantes y el formato de puntaje individual donde tienen anotados todos sus puntajes ganados y perdidos, el docente entrega las medallas finales de acuerdo con el rango alcanzado por cada estudiante al finalizar esta sesión.

### **Sesión siete: ¿Nos divertimos aprendiendo?**

**Objetivo:** Identificar las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta realizada y su aporte para el fortalecimiento de esta.

Como actividad **Inicial** el docente realizará un pequeño recuento de las actividades realizadas en todas las sesiones preguntándoles a los estudiantes ¿Cuál fue su actividad favorita? ¿Cuál dinámica les permitió obtener mayor cantidad de puntos?

Como actividad de desarrollo los participantes se formarán en mesa redonda con el fin de llevar a cabo un encuentro dialógica a través del grupo focal (Anexo 8) donde se plantean algunas preguntas a las cuales se les dará respuesta por medio del tradicional juego de tingo tingo tango; el estudiante que quede con el objeto responderá la primera pregunta de la entrevista semiestructurada, luego se dará la oportunidad de responder a los demás

participantes el mismo interrogante, el docente apreciará las respuestas y dará su opinión al respecto, la dinámica se repetirá con cada pregunta de la entrevista.

Seguidamente los estudiantes de manera individual contestarán una encuesta tipo Likert para evaluar aspectos puntuales de la secuencia didáctica en el que expresarán su grado de satisfacción frente a las sesiones realizadas (Anexo 9).

Al finalizar la sesión el docente dirigirá unas palabras de agradecimiento por la participación, el compromiso y la actitud de todos los estudiantes frente a las actividades realizadas, así mismo se realizará la premiación a quienes ocuparon los puestos 1, 2 y 3 de acuerdo con el puntaje obtenido y se desarrollará un compartir con todos los participantes.

En relación con el cómo se realizará, también es importante que una vez se determinen las actividades/experiencias pedagógicas que dinamizarán o harán posible la consecución armoniosa de tu proyecto, especifiques su relación con cada uno de los objetivos específicos, empleando el siguiente cuadro:

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades/experiencias
Fortalecer la competencia de comprensión lectora en estudiantes de	Identificar los hábitos e intereses lectores de los estudiantes y brindar un espacio para la	<b>Actividad 1: encuesta diagnóstica</b> (Anexo 4). Se aplica una encuesta tipo Likert y MaxDiff para identificar los gustos e

grado cuarto de primaria a través de la incorporación de elementos de gamificación offline en el aula.	identificación y exploración de los elementos que se usarán en el proyecto.	intereses de los estudiantes respecto a la lectura y los juegos.  <b>Actividad 2:</b> Socialización y explicación de los elementos que se emplearán durante el desarrollo de las sesiones.
	Crear personajes para sus historias y describir cómo son, dónde viven, qué cosas pueden hacer bien y qué cosas se les dificultan.	<b>Actividad 3:</b> Creación de avatares identifique a los participantes en las diferentes sesiones.  Esta actividad les permitirá potenciar la escritura de textos coherentes donde puedan integrar sus saberes e intereses.
	Comprender y extraer información de los textos narrativos de acuerdo con los elementos presentes en el mismo a partir de un juego de concéntrese.	<b>Actividad 4:</b> los estudiantes van a realizar la lectura de dos textos del género narrativo y posteriormente van a responder 5 preguntas de comprensión de cada uno de los textos, para poder realizar los ejercicios de comprensión los estudiantes participarán de la

		actividad de juego denominada concéntrese la cual se explica en detalle en la sección ¿cómo se realizará? la cual se encuentra en la página 62 de la presente unidad didáctica.
Comprender elementos implícitos y explícitos presentes en los textos narrativos de tipo fantástico a partir del juego la ruleta preguntona.		<b>Actividad 5:</b> Se propone la lectura de dos textos narrativos de tipo fantástico a partir de los cuales se realizará el ejercicio de comprensión, para ello los estudiantes deben participar del juego denominado: la ruleta preguntona, a través de la cual podrán acceder a las preguntas de comprensión lectora del texto, para responder y sumar puntos que serán sumados al final de la sesión.
Comprender la intención comunicativa de diferentes tipos de texto a		<b>Actividad 6:</b> se realiza la lectura de un texto informativo y un texto discontinuo para brindarle la posibilidad a los estudiantes de

	<p>partir del juego globos locos.</p>	<p>interactuar con diferentes tipos de texto y que puedan extraer información demostrando su nivel de comprensión de estos. El ejercicio de comprensión se dinamizará a partir de la aplicación de la actividad globos locos, a medida que los estudiantes participan irán descubriendo las preguntas de comprensión de texto de nivel textual, inferencial y crítico, así como las preguntas sorpresa, premios y castigos que les permitirán sumar o restar puntos.</p>
	<p>Comprender las ideas transmitidas en algunos textos literarios, a partir de un juego de escalera.</p>	<p><b>Actividad 7:</b> Para el desarrollo de la sesión los estudiantes realizarán la lectura de dos textos literarios y a partir del juego de serpientes y escaleras los estudiantes irán descubriendo las preguntas de comprensión, así como las preguntas sorpresa, los premios y penitencias</p>

		que les permitirán continuar sumando o restando puntos.
	Identificar las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta realizada y su aporte para el fortalecimiento de esta.	<p><b>Actividad 8: Grupo focal</b> (Anexo 8).</p> <p>Se realizará un encuentro con los estudiantes a través de un grupo focal, el cual permitirá desarrollar un diálogo enriquecido que permite recoger el sentir de los estudiantes con relación a la secuencia didáctica implementada.</p> <p>Estas preguntas se podrán ir modificando de acuerdo con el diálogo que se vaya construyendo con los estudiantes.</p> <p><b>Actividad 9: Encuesta tipo Likert para la evaluación de la SD</b> (Anexo 9)</p> <p>Se le entregará a cada participante una encuesta tipo Likert con 10 preguntas a través de las cuales se pretende reconocer los aspectos fuertes y de mejora de la SD para futuras</p>

		aplicaciones que incorporen estrategias de gamificación en el aula.
¿Con qué lo vamos a hacer?	<p>Teniendo en cuenta que el contexto educativo en el cual se va a implementar la secuencia didáctica no cuenta con la infraestructura tecnológica necesaria para la implementación de una secuencia didáctica digital, se optó por el uso de material educativo.</p> <p>La implementación de esta secuencia didáctica se llevará a cabo de manera presencial y haciendo uso de elementos de gamificación en formato offline; lo cual requiere de la planificación, diseño, creación y utilización de diferentes recursos didácticos en formato físico los cuales serán elaborados por los investigadores en diferentes tipos materiales como: cartulinas de colores, impresiones, cartón, hojas blancas, témperas y otros elementos que se requieran.</p>	
Evaluación de las actividades o experiencias desarrolladas.	<p>Las actividades de comprensión lectora propuestas en la secuencia didáctica serán evaluadas permanentemente durante el desarrollo de las actividades, de esta manera, el docente realizará la revisión y retroalimentación a los estudiantes cada vez que se responda una pregunta de comprensión, lo cual además permitirá organizar los puntajes para ubicar los avatares en la división correspondiente.</p>	

	<p>Así mismo, el instrumento que contempla la recolección de información para el posterior análisis y evaluación de las actividades desarrolladas será el diario de campo (Anexo 10).</p> <p>Finalmente se podrá evaluar la secuencia didáctica y las actividades realizadas por medio de una encuesta tipo Likert donde los estudiantes responden 10 preguntas relacionadas con la secuencia didáctica, su pertinencia y relevancia para la adquisición de aprendizajes, lo que a su vez permitirá establecer puntos de mejora para futuras aplicaciones de una secuencia didáctica con estas características.</p>
Referencias bibliográficas empleadas	<p>Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. <i>Madrid: Edinumen</i>. <a href="https://bit.ly/3s0XwWo">https://bit.ly/3s0XwWo</a></p> <p>Werbach, K., &amp; Hunter, D. (2020). For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. University of Pennsylvania Press. <a href="https://bit.ly/3I40nU8">https://bit.ly/3I40nU8</a></p>

## Evidencias de la Aplicación Parcial o Total de la Propuesta de Innovación

### *Fase Diagnóstica y de Adaptación*

En la fase diagnóstica (sesión uno) la mayor parte de las interacciones se dieron entre docentes y estudiantes cuando se dieron a conocer los objetivos de la sesión en la cual se aplicó una encuesta diagnóstica de lectura y gamificación, en la Figura 14 se recogen fragmentos de las

respuestas dadas por algunos de los estudiantes participantes para la encuesta tipo Likert quienes se encontraban entusiasmados por hacer parte de esta propuesta de innovación y lo demostraron a través del uso de diferentes colores para sus respuestas.

**Figura 14**

*Aplicación de Encuesta Diagnóstica Sobre Lectura y Gamificación*



En la Figura 15 se evidencian algunos registros fotográficos de las respuestas dadas por los estudiantes para la encuesta tipo MaxDiff aplicada en la sesión de diagnóstico, para este ejercicio los estudiantes tuvieron la libertad de responder a la encuesta de la manera que quisieran, por esto se hace evidente en algunos casos el uso de dos colores diferenciando lo que les gusta y lo que no, y otros en los que utilizaban indistintamente los colores.

**Figura 15**

*Aplicación de Encuesta Diagnóstica Sobre Gustos e Intereses en Lectura y Juegos*



En esta sesión de diagnóstico también se tuvo la oportunidad de organizar junto con los estudiantes los elementos de gamificación que se tendrán en cuenta durante el desarrollo de la propuesta, por esta razón a medida que se fueron presentando estos elementos tales como: tabla de puntaje, mapa de estaciones, tabla de rankings o divisiones y puntos a ganar, se fueron ubicando un espacio dentro del salón de clase para poder tenerlos en cuenta y utilizarlos en cada nueva sesión propuesta; en la Figura 16 se pueden observar registros fotográficos que dan cuenta de cada uno de estos elementos ubicados tanto en el salón del grupo A como del grupo B.

**Figura 16**

*Elementos de Gamificación Secuencia Didáctica Grupo A y Grupo B*



En cuanto a la fase de adaptación realizada en la sesión número dos, los estudiantes elaboraron los avatares que los identificaron en las diferentes actividades, sus interacciones se dieron a partir de los gustos e intereses compartidos con relación a los personajes que elaboraron, en la Figura 17 y 18 se comparten algunos registros fotográficos de esta actividad realizada con el grupo participante A y grupo participante B, respectivamente.

**Figura 17**

*Elaboración de Avatares - Grupo Participante A*

**Figura 18**

*Elaboración de Avatares - Grupo Participante B*

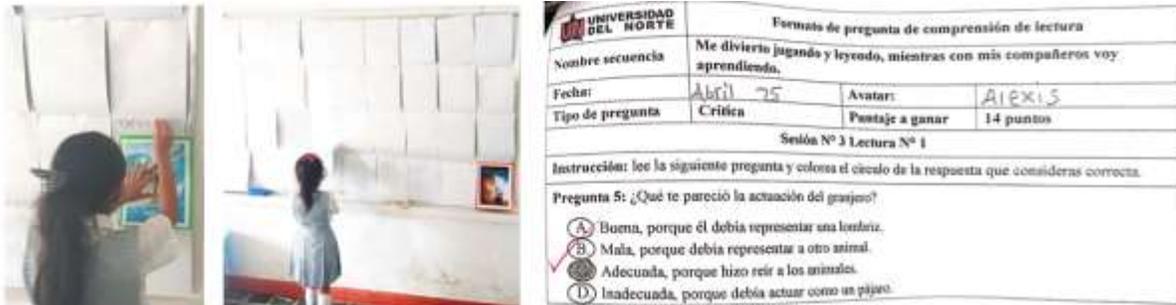


### ***Fase de Implementación***

Las interacciones evidenciadas en la fase de implementación (sesiones de la tres a la seis) en las cuales se desarrolló el proceso de lectura y comprensión a través de la gamificación se caracterizaron por una participación emotiva y expresiva de acuerdo a los premios, puntajes y penitencias obtenidas por los participantes; la concentración, el respeto por el turno, las motivaciones y las felicitaciones entre participantes dan cuenta de que la lectura gamificada promueve la participación activa; en las figuras de la 19 a la 26 se comparten algunos registros fotográficos que dan cuenta de la implementación de las actividades de gamificación realizadas en cada una de las sesiones tanto con el grupo A como con el grupo B en donde se hace evidente la participación e interacción generada entre los estudiantes.

**Figura 19**

*Implementación Gamificación: Juego de Concéntrase (Grupo A)*



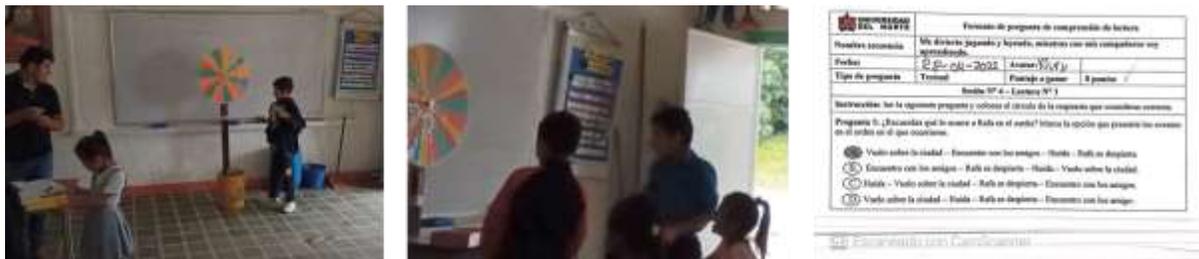
**Figura 20**

*Implementación Gamificación: Juego de Concéntrase (Grupo B)*



**Figura 21**

*Gamificación - Juego la Ruleta Preguntona (Grupo A)*



**Figura 22**

*Gamificación - Juego la Ruleta Preguntona (Grupo B)*



**Figura 23**

*Gamificación: Juego Globos Locos (Grupo A)*



**Figura 24**

*Gamificación - Juego Globos Locos (Grupo B)*



**Figura 25**

*Gamificación - Juego Serpientes y Escaleras (Grupo A)*

**Figura 26**

*Gamificación - Juego Serpientes y Escaleras (Grupo B)*



### ***Fase de Evaluación***

Durante la fase de evaluación (sesión siete) implementada en la secuencia didáctica los estudiantes participaron de un grupo focal a través del cual tuvieron la oportunidad de interactuar y compartir sus experiencias y su sentir con relación a la propuesta de innovación pedagógica, muchos de ellos coincidieron en las respuestas dadas e incluso se ayudaron complementando sus ideas, en la Figura 27 se puede evidenciar parte de la sistematización realizada de las respuestas dadas por los estudiantes del grupo B en dicho grupo focal, en la Figura 28 y 29 se observan registros fotográficos que dan cuenta de esta actividad realizada con el grupo A y B respectivamente, y en la Figura 30 se presenta un fragmento de las respuestas a la encuesta de satisfacción dadas por un participante del proyecto de gamificación realizada en la misma sesión de evaluación.

**Figura 27**

*Fragmento de la Sistematización del Grupo Focal (Grupo B)*

Título: La Gamificación Offline para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria. Objetivo: Identificar las percepciones de los estudiantes frente a la propuesta realizada y su aporte para el fortalecimiento de la misma. Fecha: 20 de mayo de 2022				
Participantes	Pregunta	Evidencia	Categoría	Subcategoría
<b>Docente</b>	<b>P1</b>	¿Cómo les parecieron los cuentos y textos empleados?	<b>C.I.</b>	<b>I.</b>
1	<b>Pregunta N° 1</b>	Buen, me gusto, me parecieron chéveres.		
2		Me parecieron chéveres porque pude aprender mientras que aprendía.		
3		Me parecieron chéveres porque tienen muchas cosas que uno puede aprender.		
4		(Diálogo ininteligible)... como si estuviera en una clase.		
5		Chéveres, porque las historias son chéveres.		
6		Buen, me gustaron porque mientras uno juega uno aprendía.		

Docente	P2	¿Qué opinan de las preguntas de los textos?	C.I.	P.C
1		Difíciles, algunos, no casi todas.		
2	<b>Pregunta N° 2</b>	Estaban muy chéveres, algunas difíciles porque se me olvido leer "los amigos". D.E. ¿Cuál pregunta te pareció más difícil? P2: el del señor y a señora que eran muy malos y preferían esperar? Enas si que eran difíciles, no sabía que responder, iba y leía pero no lei más porque me aburría, así que lo decidí al azar.		
3		Algunas me parecían difíciles, ¿Cuáles? me pareció... las más difíciles me pareció las de los carros. P5: Enas son fáciles. Canela: no, esa estuvo fácil.		
4		Unas me parecieron fáciles, y otras me parecieron difíciles. Canela: ¿cuáles te parecieron fáciles y cuales te parecieron difíciles? P4: Fáciles la de los amigos y difíciles la de los carros.		
5		Unas eran difíciles, no sabía que contestar, y unas si eran fáciles.		

**Figura 28**

*Registro Fotográfico - Participación Grupo Focal (Grupo A)*



**Figura 29**

*Registro Fotográfico - Participación Grupo Focal (Grupo B)*



**Figura 30**

*Registro Fotográfico - Encuesta de Satisfacción - Fase Evaluación*

**Anexo 4. Formato Encuesta de satisfacción - fase de evaluación**

**Instrumento:** Encuesta de evaluación docente de lectica y satisfacción. Tipo Likert

**Grado:** 4º de primaria

En la siguiente encuesta encontrará una serie de preguntas en las que debe seleccionar una única respuesta de acuerdo al grado de satisfacción que tenga del proyecto de gamificación.

Debes seleccionar para cada ítem una opción y colorear la escala que corresponda de acuerdo a la respuesta que quieras dar. Recuerda que si tienes alguna duda, puedes preguntarle al profesor las veces que sea necesario y él con gusto te orientará.

- Participé de todas las actividades del proyecto de gamificación.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- La gamificación y los juegos hacen las clases más divertidas.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Las actividades propuestas fueron fáciles.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Las lecturas realizadas fueron divertidas e interesantes.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Te gustó seguir realizando estas actividades en la clase de español.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Mejoré el gusto por la lectura con el proyecto de gamificación.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- El profesor o profesora enseñó muy bien.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Recomendaría este tipo de proyectos a otros niños.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Mis compañeros disfrutaron de las clases tanto como yo.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
- Las actividades propuestas motivaron mi participación.
 

Totamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo

Fuente: elaboración propia

**Reflexión de la Práctica Realizada**

El diseño de la secuencia didáctica y la reflexión en torno a su implementación para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado, permite reconocer como aprendizajes logrados que el uso de elementos de gamificación en los procesos de enseñanza- aprendizaje resulta motivante para los estudiantes favoreciendo su participación y las interacciones que establecen con sus pares, así mismo se logró profundizar en el diseño de unidades didácticas para potenciar habilidades y aprendizajes en los estudiantes transversalizando diversas áreas curriculares.

Gracias a esta experiencia, también fue posible deconstruir algunos paradigmas que se han tejido en torno a la práctica docente, la cual debido a su proceso riguroso de planeación, ejecución y evaluación tiende a considerarse como una práctica hermética e inmodificable, sin

embargo, con la implementación de la propuesta de innovación se pudieron evaluar e implementar otras estrategias y elementos que le aportan mucho valor a la experiencia de aprendizaje; así mismo, se pudo reflexionar sobre la forma en la cual se estructuran tanto los planes de área institucionales como su aplicación por medio de la planeación pedagógica en donde indudablemente es necesario evaluar el uso e integración de las TIC potenciando su uso bien sea desde herramientas digitales o análogas las cuales demostraron tener un impacto positivo no solo para el aprendizaje sino para la implicación del estudiante en este proceso. Por último, se reconoce la importancia de reflexionar sobre la esencia del quehacer docente, la cual no se enmarca en la mera planificación, sino que exige una reflexión pedagógica permanente donde reconozca sus fortalezas y debilidades en pro de su cualificación profesional.

Dentro de los logros significativos que se obtuvieron con la implementación de la propuesta de innovación pedagógica se resalta la participación activa, la motivación e interés permanente de los estudiantes en las actividades propuestas a través de las cuales se les reconoció como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje (Pérez, 2007), esto es valioso pues comúnmente se maneja en el discurso pedagógico la importancia de propiciar escenarios donde se tengan en cuenta los intereses y particularidades del estudiante, sin embargo, en la práctica pedagógica estos espacios muchas veces no se reconocen, de acuerdo a esto, se pudieron establecer algunos ajustes aplicados a la secuencia didáctica que se dieron a partir de los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica realizada, generando una propuesta más real y afín a los intereses de los estudiantes promoviendo su participación activa durante todo el proceso de implementación.

La principal oportunidad de mejora está marcada por la reflexión y evaluación de los investigadores, quienes disfrutaron de la implementación al ver el entusiasmo de sus estudiantes,

quedando motivados por reutilizar los elementos de gamificación no solo en el área de español, sino en todas las áreas; así mismo otra oportunidad de mejora es la trascendencia del proyecto a otras sedes o docentes mediante la interacción en las comunidades de aprendizaje a las que pertenecen los investigadores, posibilitando el incremento de participaciones y de ideas que enriquezcan la propuesta, a partir de la evaluación realizada también surgen varias oportunidades de mejora al prevenir los obstáculos encontrados y proponer las dinámicas que han surgido luego de la reflexión.

En cuanto a los obstáculos presentes durante la implementación de la propuesta se recalcan por un lado las dinámicas propias del contexto educativo y por otro lado el tiempo planificado para el desarrollo de las actividades, dichas situaciones afectaron la implementación de algunas de las sesiones propuestas por lo que tuvo que adaptarse la planeación inicial, dicha afectación obedeció entre otras cosas a las dinámicas propias que se generaron a partir de las actividades y la participación de los estudiantes en cada una de ellas, se incluye aquí la explicación de la sesión y sus objetivos por parte del docente, el reconocimiento del material de la sesión, la respuesta a las preguntas de comprensión, las interrupciones normales que se dan en la cotidianidad el aula y los momentos de distracción que se generan en los procesos de interacción. Es de aclarar que pese a las modificaciones que se hicieron a la planificación inicial no se afectó el sentido de la práctica ni el ejercicio de comprensión realizado por los estudiantes.

A partir de lo anterior, se reconoce que los procesos formativos son dinámicos y cambiantes y aunque requieren una planificación sobre la cual se cimientan sus prácticas, también debe estar abierta para afrontar y resolver los desafíos cotidianos que se presentan en el aula, asumiendo la flexibilización dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las circunstancias propias de cada contexto educativo y la diversidad que la caracteriza, así

mismo que debe tenerse en cuenta el tipo recursos TIC que se van a utilizar pues cuando son digitales (conectados), los tiempos de respuesta y ejecución son más rápidos debidos a la inmediatez de la misma, sin embargo, cuando se hace la implementación de actividades análogas que requieren la manipulación o elaboración de otro tipo de materiales, los tiempos suelen ser más extensos por lo que deben tenerse en cuenta dentro de los procesos de planeación.

Finalmente el proceso de reflexión realizado permitió establecer algunas estrategias para el mejoramiento continuo de la práctica docente, la primera de ellas relacionada con la importancia de la evaluación y la autoevaluación como un proceso permanente y necesario dentro de la enseñanza, la cual debe estar acompañada de reflexiones críticas que permitan dinamizar y resolver las dificultades que presentan los estudiantes de manera oportuna; en segundo lugar, el uso de la gamificación y/o algunos de sus elementos en las prácticas pedagógicas cotidianas a través de las cuales se pueden dinamizar las actividades de clase favoreciendo la participación de los estudiantes, la interacción que establecen entre sí y los procesos de autoaprendizaje que consolidan y en tercer lugar, la importancia de la capacitación permanente de los docentes en el uso e integración de las TIC así como las diferentes herramientas digitales y análogas que se pueden implementar en el aula para potenciar procesos de comprensión lectora y en general la construcción de aprendizajes significativos.

### **Resultados y Discusión**

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta de innovación se presentan de acuerdo con las fases de aplicación descritas y los objetivos planteados para el abordaje de la problemática identificada, a continuación, se describen los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, implementación y evaluación.

## Fase Diagnóstica

### *Encuesta Diagnóstica de Lectura y Gamificación Tipo Likert*

La fase diagnóstica se caracterizó por la aplicación de una encuesta en la que se buscaba identificar los gustos e intereses de los estudiantes frente a la lectura y a la gamificación, los resultados de esta encuesta sirvieron de base para la planificación e implementación de la propuesta de innovación pedagógica, dicha encuesta se estructuró en dos partes; la primera enfocada a la categoría de la comprensión lectora basada en el tipo de encuesta con escala de Likert y la segunda recopila datos referentes a la categoría de gamificación basada en el tipo de escala MaxDiff. La encuesta diagnóstica fue respondida por 12 de los 13 estudiantes que hacen parte de la muestra.

Respecto al enunciado "Considera que la lectura es..." el 80% de los estudiantes reconocen que es muy importante lo que da cuenta de la relevancia de estos procesos en la formación educativa, pese al gusto que demuestran por la misma en los diferentes espacios académicos en los cuales participan. Frente a los resultados obtenidos para la pregunta "el tiempo que dedicas a la lectura en casa es...", se pudo identificar que el 50% de los estudiantes encuestados realizan lectura con mucha frecuencia lo cual permite establecer que los estudiantes poseen un hábito lector bueno que es reforzado en casa bien sea por las actividades escolares o por el interés propio que generan algunos tipos de lecturas.

En relación con la tercera pregunta de la encuesta, los estudiantes pudieron reflexionar y autoevaluar la competencia lectora que cada uno de ellos tiene, a nivel general se evidencian unos resultados favorables en donde más del 50% consideran tener una comprensión lectora excelente y muy buena, frente a un 25% que definió su comprensión lectora como regular. Estos

resultados, permiten también reflexionar sobre los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas internas que se realizan en la escuela, pues se ha podido determinar que la mayoría no poseen la comprensión que dice tener por lo que tendría que evaluarse el tipo de textos o narrativas en los cuales se potencian estos procesos de comprensión.

Frente a los resultados obtenidos para la pregunta “considera que incluir los juegos en clase es...”, es interesante encontrar que un 33 % de los estudiantes considera muy importante tenerlo en cuenta para el desarrollo de las clases, sin embargo, un 17% piensa que no es nada importante y esto puede deberse a que los estudiantes no reconocen hasta qué punto un juego pasa de ser un instrumento de entretenimiento a un instrumento de aprendizaje, por lo que “es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo, que considera éste último asociado al esfuerzo para aprender, y el juego como diversión ociosa” (López, 2010, p. 27), reconociendo que cada día se implementan acciones lúdicas en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en aula las cuales dinamizan los procesos y les permiten construir aprendizajes significativos.

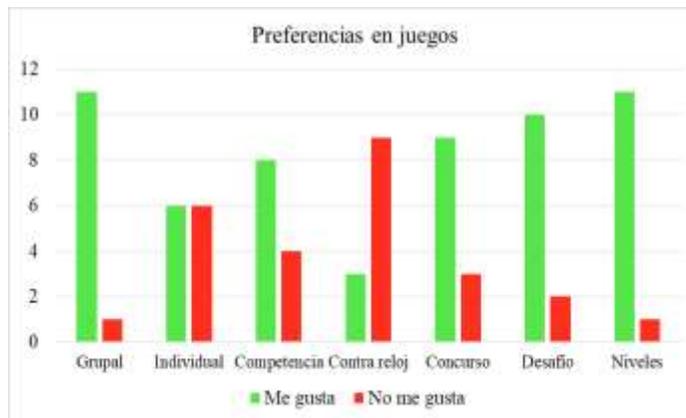
### ***Encuesta Diagnóstica de Lectura y Gamificación Tipo MaxDiff***

En esta segunda parte, la encuesta buscó identificar los gustos de los participantes frente a los elementos de gamificación empleando la escala de MaxDiff, las columnas verdes corresponden a la respuesta me gusta y las columnas señaladas con rojo representan las respuestas no me gusta, la Figura 31 muestra la preferencia de tipos de juego en la que se ve una mayor predilección de los estudiantes por los juegos que se componen por niveles y los juegos grupales. Dentro de las actividades que se desarrollaron en la secuencia didáctica se tuvieron en

cuenta algunas de estas preferencias específicamente los niveles, desafíos, competencias y concursos.

### Figura 31

*Preferencias en Juegos de los Estudiantes Grupos A y B*



Por otro lado, los estudiantes indicaron el interés por cierto tipo de textos o lecturas, en la Figura 32 se representan estas preferencias mostrando que un mayor porcentaje se encuentra en las lecturas ilustradas con dibujos y mapas, sin embargo, también hubo gran porcentaje por las lecturas de cuentos y fantasía seguido por los mitos y las leyendas; en consecuencia a estos resultados, todos los tipos de texto antes mencionados se implementaron en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica, y de acuerdo al tiempo programado por sesión se buscaron texto cortos y con temas de interés para motivar los procesos de comprensión lectora.

### Figura 32

*Predilección de Textos de los Estudiantes Del Grupo A y B*



Frente a los tipos de recompensa que a los estudiantes les gusta recibir cuando juegan, la encuesta reveló que la totalidad de los estudiantes les gusta recibir premios, medallas y sorpresas cuando están jugando, 9 de los estudiantes reconocen que no les gustan las penitencias dentro del juego, es decir que no les gusta sentirse derrotados, los resultados obtenidos permiten determinar que ofrecer recompensas dentro de los juegos incrementa la participación de los estudiantes, sin embargo, es importante ser cuidadoso con el sistema de recompensas que se implementan pues de acuerdo con Borrás (2015) podrían convertirse en motivadores extrínsecos que supriman de alguna manera la motivación intrínseca de los estudiantes la cual es necesaria para emprender por sí solos acciones que les permitan alcanzar las metas propuestas o la satisfacción personal de su esfuerzo.

### **Fase de Implementación**

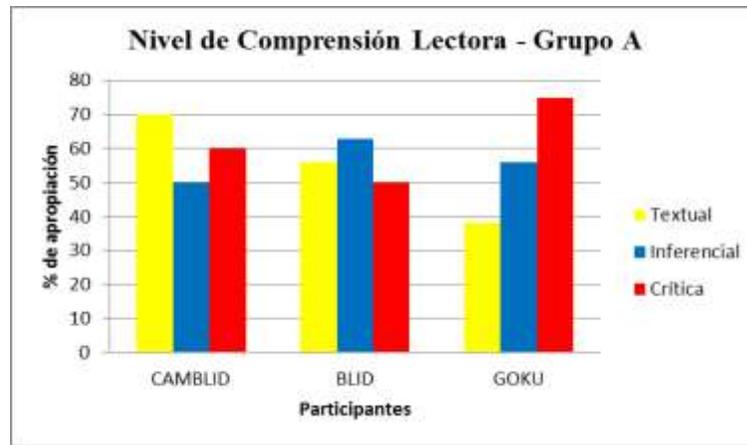
La fase de implementación permitió el desarrollo de diferentes actividades gamificadas a través de las cuales los estudiantes pudieron desarrollar ejercicios de lectura y comprensión lectora, cada sesión planteaba de acuerdo al diseño de la secuencia didáctica la lectura de dos textos y su correspondiente ejercicio de comprensión lectora que constaba de cinco preguntas por lectura, sin embargo, debido a las dinámicas propias que se dieron en el desarrollo de las

actividades gamificadas, hubo algunas sesiones (sesión 3 y sesión 6) en las cuales el tiempo estipulado no alcanzó para el abordaje de las dos lecturas, por lo que solo se desarrolló el ejercicio con una lectura. En el caso de la sede rural La Carolina, se pudo acomodar otro espacio de la jornada académica para los ejercicios de comprensión que no se alcanzaron a trabajar en la sesión, por el contrario, en la sede Urbana Santa Teresa no se pudo acomodar el espacio, por lo que los estudiantes solo desarrollaron el ejercicio de comprensión con una sola lectura y la actividad gamificada.

A nivel general los estudiantes presentaron un buen desempeño en el proceso de comprensión lectora, en la Figura 35 se observa el desempeño de los tres participantes del grupo A en los diferentes niveles de comprensión lectora, sus porcentajes de apropiación son heterogéneos, pues mientras uno de ellos se destacó mejor en las preguntas de tipo textual otro por el contrario tuvo mayor porcentaje en las preguntas de tipo inferencial y el tercer participante tuvo mayor porcentaje en las de tipo crítica lo que indica que cada participante tiene habilidades de comprensión diferentes; el participante CAMBLID (nombre de su avatar) posee habilidades para recordar la información implícita del texto pero se le dificulta realizar inferencias, por su parte BLID logra realizar inferencias a partir de la información del texto y sus conocimientos lo que Gordillo y Flórez (2009) llaman “leer entre líneas” pero a este segundo participante se le dificulta exponer críticamente su punto de vista y el avatar GOKU logra argumentar sus puntos de vista frente a las lecturas e indicar por qué los personajes actúan de cierta manera pero no tiene la habilidad para recordar la información implícita de los textos, sin embargo al totalizar el porcentaje de desempeño los participantes en los tres niveles, BLID y GOKU obtienen igual porcentaje mientras que CAMBLID los rebaza por 11 puntos.

**Figura 33**

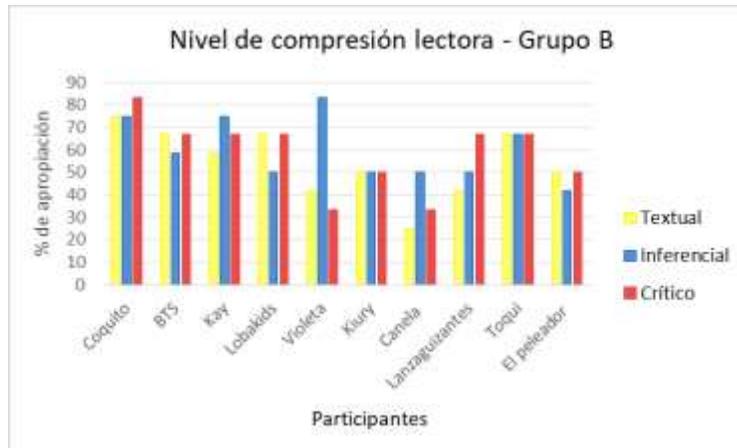
*Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Grupo A*



Por su parte, los estudiantes del grupo B también demostraron porcentajes de apropiación muy variados en cada uno de los niveles de comprensión lectora, en la Figura 34 se puede evidenciar que predomina en algunos casos el nivel inferencial y en otros se mantiene un equilibrio en los niveles textual y crítico, esto permite identificar que para algunos estudiantes es más fácil retener los detalles que se encuentran de manera explícita en el texto y los cuales se pueden constatar en la observación y lectura directa del texto; para otros en cambio, se evidencia cierta capacidad para completar ideas inconclusas que presenta el texto, trabajando en la construcción hacia la interpretación del mismo (Carrasco, 2013), finalmente una parte de los estudiantes demuestra habilidades para establecer conclusiones del texto, emitiendo lo que Gordillo y Flórez (2009) denominan juicios que establecen y les permiten argumentar a favor o en contra de los hechos o situaciones presentados.

**Figura 34**

*Nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Grupo B*



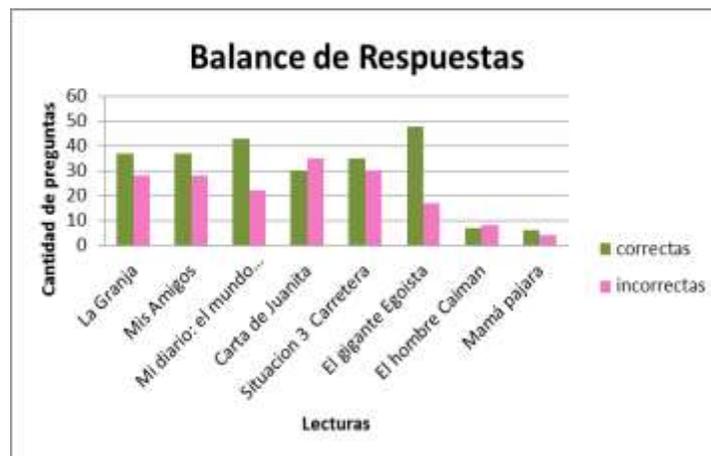
A partir del ejercicio de comprensión realizado, se esperaba obtener mejores resultados en el nivel textual, pues los textos empleados eran cortos y sencillos basados en el tipo de textos que prefieren los estudiantes, además de esto se dedicó un espacio de la sesión al diálogo constructivo para reconocer ciertos detalles del texto en donde los participantes se autointerrogaron acerca de la lectura y establecieron de acuerdo con Solé (1997) relaciones entre la información presentada en el texto y sus conocimientos previos, llevándolos a cuestionar, reflexionar, dialogar y compartir sus construcciones.

En cuanto al tipo de textos abordados en las diferentes sesiones se pudo establecer que los textos en los cuales los estudiantes obtuvieron la menor cantidad de aciertos en el nivel inferencial fue los textos no literarios informativos (carta e infografía), en donde además de atender a los detalles gráficos deben establecer relaciones entre la situación comunicativa global del texto y la información escrita que se presenta, esta situación se pudo deber en parte a que no es común el uso de este tipo de textos en el aula de clase lo cual es un elemento importante dentro de la reflexión pedagógica suscitada, así mismo se logró identificar que los textos que más se le facilitaron a los participantes son los cuentos fantásticos, en la Figura 35 se puede observar la cantidad de preguntas que han respondido de manera correcta e incorrecta los participantes, se

observa que hay dos textos con baja cantidad de preguntas pues fueron las lecturas que no se pudieron implementar con el grupo B por lo que el grado de participación fue visiblemente menor, finalmente se concluye que se obtuvo mayor número de respuestas correctas en comparación con las incorrectas.

### Figura 35

*Nivel de Respuestas de Comprensión Lectora Correctas e Incorrectas*



El desempeño general de los estudiantes fue bueno pues todos participaron de manera activa y a un mismo ritmo, es decir nadie se quedaba atrasado en la entrega de sus respuestas esto se dio gracias al “aumento de la predisposición psicológica” que provocan las actividades gamificadas (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 3); sin embargo analizando de manera subjetiva a cada uno de los estudiantes se encontró que la todos los estudiantes disfrutaron de los juegos de gamificación pero al momento de obtener tarjetas que indican pregunta (tarjeta amarilla, azul y roja) la mayoría se disgustaba, lo cual indica que el gusto por las actividades de comprensión es muy poco, también se encontró que los estudiantes con mayores habilidades para la lectura rápida no precisamente fueron aquellos que obtuvieron mayor número de respuestas correctas,

pues factores como la motivación, el interés y la concentración juegan un papel importante en el desempeño de las actividades académicas.

Frente al uso de la gamificación en el aula de clase para dinamizar los procesos de aprendizaje y promover la participación de los estudiantes, se pudo evidenciar a partir de las diferentes sesiones el interés que causó no solo para los participantes que hicieron parte de la muestra sino de todos los estudiantes que hacen parte de las sedes La Carolina y Santa Teresa, quienes se encontraban todo el tiempo a la expectativa del próximo juego que se iba a implementar y la cantidad de puntos y premios que iban a poder obtener; a nivel general, las actividades gamificadas promovieron el interés de los estudiantes y ayudaron a hacerle frente a lo que Foncubierta y Rodríguez (2014) llaman los dos caballos de batalla de la enseñanza refiriéndose así al aburrimiento y la dificultad que supone este proceso, pues son apuestas lúdicas que integran elementos de gran interés para los estudiantes que favorecen su implicación en el proceso de aprendizaje así como el ánimo que demuestran por su integración.

Finalmente, es importante destacar que pese a los obstáculos presentados con respecto al tiempo de implementación se logró llevar a cabo más del 95% de las actividades planeadas, dejando como resultado una experiencia significativa no solo para los participantes sino también para los investigadores, pues cada sesión fue el espacio propicio para disfrutar, compartir experiencias, expresar un sin número de emociones y lo más importante aprender; en definitiva la estrategia de gamificación y los elementos que la caracterizan permiten que las actividades realizadas sean llamativas para los estudiantes promoviendo una participación activa y permanente, convirtiéndose en una herramienta de innovación muy versátil en el aula que, para el caso de esta experiencia permitió no solo la promoción de hábitos lectores dentro y fuera del aula sino que contribuyó a un esfuerzo personal por parte de los estudiantes para alcanzar

mayores niveles de retención de la información leída lo que la convierte en un elemento de aprendizaje significativo (Borrás. 2015) que activa el interés no solo por jugar sino por aprender.

### **Fase de Evaluación**

La evaluación dentro de la propuesta de innovación pedagógica se dio de tres maneras diferentes pero muy enriquecedoras para el alcance de los objetivos propuestos: en primer lugar el docente realizó un proceso de retroalimentación cada vez que los estudiantes respondían una pregunta de comprensión lectora, este proceso de seguimiento y contrastación de respuestas buscaba fomentar un diálogo reflexivo con los estudiantes para que entre todos llegaran a la respuesta correcta de acuerdo a la lectura realizada; se reconoce la importancia de este tipo de retroalimentación permanente y continua porque por un lado le da participación activa al estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje y segundo les permite trabajar colaborativamente con sus pares para caer en cuenta de las cosas en las que están fallando y generar un aprendizaje compartido, la experiencia reconoce la urgencia de promover en el aula una evaluación distinta (no sumativa), en donde se comuniquen los logros, aciertos y errores de los estudiantes y se generen pautas de acción frente a los resultados (Ávila y Paredes, 2015).

En segundo lugar se llevó a cabo un proceso de evaluación permanente y continuo de las sesiones y todo lo que en ellas ocurría, este proceso se dio al finalizar cada una de las sesiones en donde los docentes investigadores realizaron un ejercicio de reflexión sobre las fortalezas y oportunidades detectadas con el fin de generar estrategias de mejora continua, este proceso autoevaluativo que hace el docente es muy importante pues permite entre otras cosas “la comprensión de los procesos educativos que conlleve a la toma de decisiones para mejorar,

renovar y reorientar procesos pedagógicos” (Borjas, et al., 2011, p. 21) convirtiéndose en una herramienta indispensable para la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En tercer lugar, se reconoció dentro de la propuesta de innovación pedagógica el papel del estudiante como sujeto evaluador, por lo que se estructuró dentro de la planeación una sesión de evaluación en la que los estudiantes dieron a conocer sus percepciones frente a las actividades de la secuencia didáctica por medio de un grupo focal y una encuesta de percepción tipo Likert, los cuales fueron aplicados al grupo A y grupo B participante, las respuestas dadas por los estudiantes permiten generar una reflexión en torno a las fortalezas de la propuesta y las oportunidad de mejora para futuras aplicaciones.

### ***Respecto a las Lecturas y las Preguntas de Comprensión***

Respecto al interrogante ¿Cómo les parecieron los cuentos y textos empleados?, los participantes a nivel general concuerdan en que los textos eran interesantes y al ser cortos no los aburría, incluso un estudiante reflexionó diciendo que algunos textos dejaban enseñanzas. Respecto a las preguntas de comprensión de cada uno de los textos, se evidencio que los estudiantes las categorizaron en dos tipos, unas nombradas como fáciles y otras como difíciles; analizando estas percepciones se relacionan las categorizadas como fáciles con las preguntas de tipo literal incluso algunas de tipo inferencial pues algunos memorizaron detalles explícitos de los textos incluso otros regresaron a la lectura para cerciorarse que la información que tenían fuera la correcta y aquellas difíciles son relacionadas con las de tipo crítica pues les cuesta realizar juicios o argumentar si están de acuerdo o en desacuerdo con los textos leídos (Gordillo Alfonso, A., Y M. Flores. 2019).

### *Respecto a las Actividades de la Secuencia Didáctica*

Las actividades de gamificación que se propusieron en la secuencia se caracterizaron por ser actividades que nunca se habían realizado dentro del aula, quizá algunos estudiantes conocían algunas de ellas pero en otros contextos no formativos, lo cual generó un impacto positivo en los participantes creando incertidumbre de cuál dinámica o actividad se emplearía en la siguiente sesión, al evaluar estas actividades se recopilan los puntos de vista en la Figura 36 dando cuenta que a pesar de que cada uno tuvo preferencias de juego todos coincidieron en que las actividades les gustaron mucho, la mayoría expresó que les gustaría seguir jugando, algunos reconocieron que aprendieron a respetar el turno y a tener paciencia, esto a su vez se vio reflejado en la participación, las expresiones de alegría, entusiasmo e interés a lo largo de la implementación. La participación en cada actividad fue fomentada por una sana competitividad que busco motivarlos a fortalecer sus procesos de aprendizaje (Cortizo et al. 2011) en este caso específico se fortalecieron las habilidades lectoras y de manera indirecta se logró mejorar algunas habilidades personales y sociales.

### **Figura 36**

#### *Percepción Sobre las Dinámicas Utilizadas - Grupo Focal*

Estudiante	P3	¿Cómo les parecieron los juegos o dinámicas empleadas?
<i>BTS</i>		Chéveres, son chéveres porque podíamos participar y... por qué... podíamos aprender.
<i>Lobakids</i>		Muy chéveres porque uno aprendía mucho y también a ser como tan pacientes porque a veces nos tocaba pasar en los órdenes del, del, de la tabla de puntajes y muchos se ponían a pelear porque a ellos les tocaba de últimas.
<i>Kay</i>		Chéveres (una sonrisa) D.E: ¿Cuál te gusto más, cuál te gusto menos? Este está (señalando el juego serpientes y escaleras) chévere, los juegos estaban chéveres porque uno también podía aprender (sonrisa nerviosa).
<i>El peleador</i>		Muy chéveres, me parecieron tan cheverisimos, estaba esperando que me ganara siempre los premios, bueno a veces me ganaba los premios y a veces no, pero eran muy chéveres, a mi me gustaron.
<i>Cambliid</i>		Muy chéveres me gusto más la dinámica de los globos locos porque parecía que estábamos en una fiesta.
<i>Blid</i>		Todos son muy divertidos, me gusto la ruleta.
<i>Goku</i>		Todos estaban chéveres, me gustaría seguir jugando

**Respecto al Uso de Elementos de la Gamificación**

Frente al uso e integración de algunos elementos de la gamificación dentro de las actividades tales como medallas y tabla de puntuación la mayoría de los estudiantes comparten las mismas ideas en cuanto a que son divertidas y les permiten ir acumulando puntos, sin embargo, algunos aseguran que la tabla de puntaje no genera gran relevancia dentro de las actividades porque lo más importante es divertirse y aprender, en la Figura 37 se recogen algunas de las respuestas dadas por los estudiantes del grupo A y el grupo B, para esta pregunta.

**Figura 37**

*Percepción Sobre los Elementos de Gamificación Utilizados - Grupo Focal*

Participantes	P4 ¿Qué opinión tienen de las medallas y la tabla de puntuaciones?
<i>Camblid</i>	Me gustaron las medallas y sus colores.
<i>Blid</i>	Se ven chéveres tenerlas, me hace feliz ganarme una medalla y estoy aprendiendo.
<i>Goku</i>	Sentí felicidad ganarme las medallas la tabla de posiciones me indicaba si debía esforzarme más para quedar de primeras.
<i>El peleador</i>	Todo estaba chévere, jugar, divertirse, hacer amigos. D.I: pero ¿qué piensas de las medallas? Las medallas son muy chéveres, porque algunas son lindas. D.I: y qué opinas de tener una tabla de puntuación Chéveres, a mí no me da importancia que pierda puntos, que gane, lo que importa es divertirse y ya.
<i>Lobakids</i>	En la tabla de puntajes no importa si uno pierde, porque igual todos van a ganar puntaje. D.I: y qué opinas de las medallas De las medallas, que no pasa nada porque igual todos no podemos ganar la medalla más alta así queramos D.I: y como hubiéramos hecho para conseguir la medalla más alta Coquito: teniendo puntos Violeta: y poniendo cuidado a la lectura D.I: exactamente

Esta pregunta desarrollada en el grupo focal resultó ser un poco contradictoria, pues en medio de la realización de las actividades, la parte de sumar los puntajes y recibir las medallas era una de las que mayor interés les generaba a los estudiantes, pues todos querían estar en la cima de la tabla para ser reconocidos por los demás como los mejores. Queda entonces la

pregunta sobre la razón por la cual los estudiantes llegaron a esta conclusión y si respondieron pensando en lo que tal vez el docente investigador quería escuchar o si realmente era su sentir frente al uso de los elementos de gamificación.

Se pudo evidenciar también que a la gran mayoría de los estudiantes les da pereza leer pero a través de la propuesta de gamificación se observó que todos leían con el fin de obtener puntos para subir en la tabla de posiciones, así mismo los estudiantes expresaron que mezclar los juegos con las lecturas era más divertido que la lectura sola, en la Figura 38 se muestra un fragmento del grupo focal sobre la percepción de los estudiantes respecto al enlace de las lecturas y los juegos, lo que da cuenta de la importancia de la motivación dentro de los procesos de aprendizaje pues de acuerdo con Arias et al., (2021) “Es de vital importancia mantener la motivación, el gusto y agrado por la lectura, pues es desde allí que comienza la comprensión lectora” y qué mejor que propiciar lecturas que les gusta a través de juegos gamificados planeados.

### Figura 38

#### *Percepción Sobre la Unión del Juego y la Lectura - Grupo Focal*

Participantes	P6	¿Qué opinas de haber mezclado los juegos con las lecturas?
<i>Cambliid</i>		Chévere, porque se aprende más y aprendía a leer más rápido
<i>Bliid</i>		Chévere, porque a la misma vez podemos jugar y a la misma vez hacemos lectura.
<i>Goku</i>		Es más divertido y más atractivo.
<i>Lobakids</i>		Me gusto que uno podía interpretar más las lecturas y al mismo tiempo podía divertirme.
<i>El peleador</i>		D.I ¿les pareció bien o preferían que solo les hubiera entregado la lectura para responder las preguntas? el peleador: Noo sería muy difícil. Violeta: no sería tan chévere
<i>Violeta</i>		Que uno podía ir aprendiendo y sumando puntos

Finalmente, el proceso de evaluación permite evidenciar que a nivel general los estudiantes disfrutaron y se apropiaron de las diferentes actividades implementadas en la propuesta de innovación pedagógica por lo que más del 90% de los participantes afirma que la gamificación hace más divertidas las clases y por lo tanto recomendaría este tipo de actividades a otros compañeros, por otro lado se pudo evidenciar que más del 60% de los participantes les gustaría continuar implementando este tipo de ejercicios en su clase de lengua castellana pues les permitió aprender mientras jugaban, mostrando mayor interés por los ejercicios de lectura y comprensión lectora.

### **Conclusiones**

Después de realizar el análisis y discusión de los resultados obtenidos en el presente estudio, se presentan a continuación una serie de conclusiones en donde se concretiza el alcance de los objetivos trazados al inicio del proceso investigativo los cuales buscaban fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto a partir de la implementación de la gamificación offline en el aula.

En relación al diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de comprensión lectora haciendo uso de estrategias de gamificación offline, se reconoce en primer lugar que el diseño de la secuencia didáctica respondió a la necesidades e intereses de los estudiantes, caracterizándose por ser atractiva y proponer elementos diversos que motivaron el aprendizaje los cuales se diseñaron a partir de los gustos particulares de los estudiantes logrando una mayor participación en comparación a otro tipo de actividades académicas en donde no se utilizan este tipo de estrategias, y por otro lado, al estar diseñada a partir de la implementación de algunos elementos de la gamificación tales como tabla de

puntuación, ranking, puntos, premios, competencia entre otros, se logró dinamizar los procesos de lectura que realizaron los estudiantes quienes se sintieron más motivados y se esforzaron por generar procesos de comprensión más conscientes.

Por otro lado la implementación de la secuencia didáctica permite concluir que el empleo de elementos de gamificación en el contexto de una clase genera una percepción positiva de los estudiantes, quienes se sienten más motivados por el proceso de enseñanza involucrándose en su propio aprendizaje, así mismo que de acuerdo a la dinámicas implementadas se pueden fortalecer un sin fin de habilidades entre las que se destacan: las relaciones entre pares a partir del trabajo colaborativo, la cooperación y la comunicación asertiva. De igual forma el uso de la gamificación en el aula demostró múltiples beneficios ya que permitió no solo abordar y fortalecer la comprensión lectora como eje articulador de la presente propuesta de innovación, sino que además se articuló de manera transversal con otros saberes que los estudiantes han venido construyendo en otras áreas del conocimiento tales como matemáticas, ciencias naturales, sociales y lenguaje lo cual permite evidenciar su potencial como herramienta didáctica dentro del currículo escolar.

En cuanto al proceso de reflexión sobre el aporte de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, se concluye que esta se consolida como una estrategia significativa que genera el interés de los estudiantes y que además permite al docente reflexionar de manera permanente sobre su práctica pedagógica y sobre la importancia de incluir estrategias innovadoras dentro del aula de clase reconociendo que la comprensión lectora debe ser fortalecida desde edades tempranas y de manera transversal en la escuela, lo anterior nos lleva a pensar que se requieren nuevas modificaciones didácticas que le apuesten a la incorporación de herramientas TIC para que su implementación sea más sencilla de realizar.

A nivel general se concluye que la implementación de la gamificación en el aula, en este caso de manera offline, si contribuye de manera positiva a los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo con los estudiantes ya que brindan elementos motivadores que promueven su participación y despiertan su interés al combinar el juego como actividad rectora de la infancia (MEN, 2014) y el aprendizaje, el cual en muchas ocasiones se va dando de manera paralela al juego incluso sin que los estudiantes sean conscientes de este hecho, por lo tanto, aunque su diseño e implementación requiera de más tiempo de preparación por parte del docente al tener que elaborar el material concreto de cada sesión, vale la pena el esfuerzo ya que los resultados obtenidos benefician los procesos de aprendizajes y por ende a los estudiantes.

### **Recomendaciones**

De acuerdo con los resultados y conclusiones derivados de este estudio, se recomienda continuar profundizando en estrategias pedagógicas que promuevan y afiancen los procesos de lectura y comprensión lectora de los estudiantes así como el uso e implementación de la gamificación en el aula bien sea desde herramientas digitales o análogas aplicadas al área de lenguaje o cualquier otra área del conocimiento con el fin de generar escenarios significativos que fomenten la participación y motivación de los estudiantes, su implicación en el proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales.

El docente que desee implementar o retomar parte de la secuencia didáctica diseñada, debe generar las adecuaciones correspondientes atendiendo a las necesidades e intereses de cada contexto donde se desee aplicar, quizá otras instituciones si cuentan con la suficiente infraestructura y cobertura tecnológica para implementar la gamificación de manera online, por lo que se recomienda ser muy creativos y cuidadoso al momento de planear las actividades, de

igual forma se espera que con el desarrollo tecnológico presente en la sociedad actual se puedan incorporar nuevas herramientas TIC para una próxima implementación que acorten los tiempos de aplicación y generen más oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella.

Teniendo que la problemática de la comprensión lectora es un tema de gran interés por el impacto que genera en el desempeño académico de los estudiantes, se hace necesario continuar ahondando en esta problemática y profundizar no solo en sus implicaciones sino en el abordaje que como docentes podemos hacer de ella para mitigar de manera paulatina sus efectos los cuales no se evidencian solamente en los procesos de aprendizaje cotidianos que se dan en el aula sino en los resultados de las pruebas institucionales y gubernamentales; en cuanto a la gamificación, aunque es un tema relativamente nuevo en nuestro país, se está convirtiendo en una apuesta investigativa de alto alcance por lo que es importante que los docentes se capaciten en este tema y profundicen en su aplicación.

Finalmente se recomienda incentivar a los estudiantes a crear hábitos lectores desde una edad temprana utilizando las TIC como mediadoras de los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal forma que les permita desarrollar habilidades de comprensión lectora no solo a nivel literal e inferencial, sino también a nivel crítico, así mismo se debe fomentar la producción oral de modo que los estudiantes se desenvuelven de forma adecuada y eficaz en cualquier situación comunicativa.

### Referencias Bibliográficas

- Adams, M. J., y Collins, A. (1977). A schema-theoretic view of reading. *BBN report; no. 3548*.  
<https://bit.ly/3p2OFAX>
- Alonso Tapias, J. (2005). CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. *Revista de educación* (pp. 63 – 93). <https://bit.ly/3aogpcm>
- Anderson, C. y Pearson, D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291).  
<https://bit.ly/3x7RQL1>
- Arias Maldonado, M. I., Gutiérrez González, C. M. y Rodríguez López, J. D. (2021). La gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://bit.ly/3Qh6NDT>
- Ávila, M., y Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65. <https://bit.ly/3mEmreV>
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current biology*, 20(4), 136 - 140.  
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. <https://bit.ly/357O6zd>
- Baquero García, K. J. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora en niños y niñas de segundo grado, mediante el desarrollo de las funciones ejecutivas. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] repositorio institucional UPN <https://bit.ly/3GYC3By>

Borjas, M, Silgado Garay, M. y Castro Vidal, R. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: La persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 16(1), 19-29.

<https://bit.ly/3tCkIZI>

Borras, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. <https://bit.ly/3twiUns>

Bravo Cópola, Laura. (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. *Actualidades investigativas en educación*, 4(1). pp. 1 – 24. DOI

[10.15517/AIE.V4I1.9047](https://doi.org/10.15517/AIE.V4I1.9047)

Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En Casado Lumbreras, C. (Ed).

*Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119 – 155). McGraw-Hill

<https://bit.ly/3cWgo0A>

Caballero Toloza, C. y Suarez Caballero, M. (2021). Identificación de estrategias para la comprensión lectora a través del juego, afianzando el nivel inferencial de lectura por medio de la gamificación, en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa La Ceiba- Rionegro, Santander. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana] repositorio institucional UPB. <https://bit.ly/3LL7iDN>

Carballo Hernández, S. (2021). Mejora de la lectura y comprensión de textos en formato digital.

Una propuesta de innovación para 3° de la ESO a través de la gamificación. [Trabajo fin de máster, Universidad de la Laguna]. RIULL - repositorio institucional de la universidad de la Laguna <https://bit.ly/3H5wLVe>

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17),

pp. 129 – 142. <https://bit.ly/3xeB1Pj>

Castañeda Campeñon, D., Grajales Parra, M., y Molano Giraldo, N. (2020). Los videojuegos como estrategia lúdica a través de la gamificación para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto del Colegio Gimnasio Modelia Real [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores Fundación Universitaria. <https://bit.ly/3oVmvIA>

Colás Bravo, M. (1998). Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En Casado Lumbreras, C. (Ed). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 252 – 283). McGraw-Hill <https://bit.ly/3cWgo0A>

Correa Ávila, A. (2017). Implementación didáctica mediada por un blog para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero primaria de la Institución Educativa San Patricio Puente de Piedra del municipio de Madrid Cundinamarca. [tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Fundación Universitaria los Libertadores <https://bit.ly/3GY7fRA>

Cortizo, J. C., Carrer, F. M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I., & Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. <https://bit.ly/3z9t5kN>

Cubero, R. y A. Luque (1990), Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 137-156).

- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura. Educación y Sociedad* 9 (3), 401-406. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez Cartagena de Indias. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <https://bit.ly/3GHIIxo>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Madrid: Edinumen*. <https://bit.ly/3s0XwWo>
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). “Literacies” Programs: Debate and Demands in Cultural Context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teach* <https://bit.ly/34vs9dL>
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI. <https://bit.ly/3kZcLuZ>
- Gálvez-Díaz, V. (2013). Procesos de negociación de significados mediante herramientas colaborativas de internet. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(11), 100-123. <https://bit.ly/3M7Kj51>
- García Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (27), 71-79. <https://bit.ly/3sNYYe3>
- García, M., y Mogollón, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *Ipsa Scientia Revista Científica multidisciplinaria*. 5(1), 127–142. <https://doi.org/10.25214/27114406.997>

- García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M., & Diego-Mantecón, J. M. (2018). Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. *Gamificación en Iberoamérica*, 71-95. <https://bit.ly/3Geb4TZ>
- González, C. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. Researchgate.net. Recuperado de <https://bit.ly/3oPSzia>
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://bit.ly/3gRPadi>
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. ECIS 2013 Completed Research. 105. <https://bit.ly/3qbtVII>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6° Ed.). McGraw Hill Interamericana. <https://bit.ly/318KLOW>
- Herranz Sánchez, E. (2013) Gamificación: un agente de cambio. I Feria Informática (febrero 2013), Universidad Carlos III Madrid España. <https://bit.ly/3NJEP1s>
- Hursen, C. y Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *iJET - International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 14 (1). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes (2016). Establecimientos educativos. Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° <https://bit.ly/3asHcUB>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes (2018). Resultados nacionales.

- Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017. <https://bit.ly/3mLiCFk>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. <https://bit.ly/3DEn6Uj>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Repositorio: RedELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera. Madrid, 2005, n. 4. <https://bit.ly/3GWrQpd>
- Korkmaz, S., y Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(2). 1138-1150. <https://bit.ly/355buh5>
- Liman Kaban, A., y Karadeniz, S. (2021) Children's Reading Comprehension and Motivation on Screen Versus on Paper. SAGE Open. 11 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988849>
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. Autodidacta, 1(3), 19-37. <https://bit.ly/3x5cR9F>
- López Romo, H. (1998). La metodología de encuesta. En Galindo Cáceres, L. J. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. pp.33-73 <https://bit.ly/3y6KMpp>
- Mayor, J. (2020). Estrategias de comprensión lectora. Carabela. 48, pp. 5 - 23. <https://bit.ly/3gZAMQ4>
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo, (3) CIDE. <https://bit.ly/3JC6Rd4>

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie lineamientos curriculares Lengua castellana.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

Ministerio de Educación Nacional Ministerio de Educación Nacional (2014) El juego en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N° 22 <https://bit.ly/3gIe8M5>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Informe de establecimiento educativo.

<https://bit.ly/2Z4vGfK>

Molina Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. Repositorio: revista redipe.

<https://bit.ly/3gSKMKW>

Montealegre, R., Almeida, A., y Bohórquez, A. C. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, (3), 9- 22. <https://bit.ly/3BuAHNP>

Nitiasih, P. K., y Budiarta Rahayu, L. (2021) The Implementation of Gamification Based on Balinese Local Stories as a Teaching Media Toward Student's Reading Comprehension on 5th Grade Students. [Undergraduate thesis, Universitas Pendidikan Ganesha]

Repositorio digital universidad Undiksha. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210715.049>

Obregón Arboleda, R., y Valencia García, A. (2020) Estrategias didácticas lúdicas mediada por la WEB 2.0 para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio de la Universidad de la Costa.

<https://hdl.handle.net/11323/7418>

Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., y Caro, O. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. Repositorio. Uptc. <https://bit.ly/3H0IEeV>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE (2019). Programme for

International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018.

Otero Ortega, A. (2018). Enfoques de investigación. <https://bit.ly/316a0Bc>

Martínez, A. P. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(5), pp. 1-8. <https://bit.ly/3ITk47F>

Parra, E., y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Educación artística: revista de investigación* (9) pp. 160-173  
<https://bit.ly/3JEbMum>

Pérez Cipagauta, N. y Torres Álvarez, H. (2021). Estrategia didáctica apoyada en la gamificación para fortalecer la competencia comunicativa en el idioma inglés con los estudiantes de grado décimo de la ied Betulia Tena Cundinamarca. [Tesis de Posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://bit.ly/3HZwzII>

Perez, M., (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. <https://bit.ly/3mIlylk>

Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (com), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 69 - 92) Paidós.  
<https://bit.ly/3HIIWdd>

Ramírez Leyva, E. (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. <https://bit.ly/2Yx4ruI>

Ratnasari, E., Hikmawati, R. y Ghifari R. (2019). Quizizz application as gamification platform to bridge students in teaching reading comprehension. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan*, 1, 1333-1337. <https://bit.ly/3BshOLw>

- Real Academia Española (2020). Comprensión. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 18 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3sBOEGt>
- Real Academia Española (2020). Lectura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 18 de noviembre de 2021. <https://dle.rae.es/lectura>
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. Forum empresarial 4 (1) pp. 74 – 87. <https://bit.ly/3uX7MRn>
- Rodríguez Cintrón, R. (2015). El nivel de comprensión lectora y de representación mental en los estudiantes de sexto grado de las escuelas públicas y privadas urbanas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. UPC, Departament de Projectes d'Enginyeria. <http://hdl.handle.net/2117/96191>
- Romero Orjuela, F., Rojas Clavijo, M. y Pedroza Cortés, G. (2009) Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. En Velásquez-Rojas, A. (Ed.), La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencias innovadoras en Bogotá (pp. 63 – 80) <https://bit.ly/2Z8SU4U>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Icfes <https://bit.ly/3xv3cJn>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y aprendizaje, 10(39-40), 1-13. <https://bit.ly/3LGOu8G>
- Solé, I. (1993) Estrategias de comprensión de la lectura. Cuadernos de pedagogía, 216, 25-27. <https://bit.ly/30LDCE1>
- Solé, I. (1997) De la lectura al aprendizaje. Signos. Teoría y práctica de la educación. 20, pp 16-

23. <https://bit.ly/3xtpM5e>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (OEI).

59, pp. 43 – 61. <https://bit.ly/3oWpKiW>

Stott, A. y Neustadter, C. (2013). Analysis of Gamification in Education. Simon Fraser

University. 1 – 8. <https://bit.ly/3x4vwDT>

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1), 40-56.

<https://bit.ly/30ZOYEH>

Tenesaca Orellana, M, y Criollo Cumbe F. (2020). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva a nivel literal, en niños de quinto año de EGB de la escuela “Gabriel Arsenio Ullauri” de la parroquia Cumbe. [Trabajo de licenciatura en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Educación UNAE] repositorio digital de la universidad nacional de educación UNAE.

<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1646>

Torres Toukoumidis, Á., y Romero Rodríguez, L. M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En García-Ruiz, Rosa., Pérez-Rodríguez, A., y Torres, A. (Eds.) Educar para los nuevos Medios Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital (pp. 61 – 72) <https://bit.ly/3amZUx6>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Perú: Liberabit Revista de psicología. <https://bit.ly/3oHcyzn>

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension, Nueva York, Academic Press. <https://bit.ly/3GMIUyb>

- Vassileva, J. (2012). Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modeling Perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1), 177-201  
<https://bit.ly/3l7Qc7c>
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*. 1, pp. 1-21. <https://bit.ly/3GXJx83>
- Volkova, I. I. (2013). Four pillars of gamification. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13, 149-152. <https://bit.ly/3wZFMft>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2020). *For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. University of Pennsylvania Press. <https://bit.ly/3I40nU8>

## Anexos

### Anexo 1

*Formato de Consentimiento Informado Para Padres de Familia y/o Acudientes*



### Anexo 2

*Formato de Asentimiento Informado Para Menores de Edad*



### Anexo 3

*Carta de Aprobación de la Propuesta – Comité de Ética Universidad del Norte*



**Anexo 4**

*Encuesta Diagnóstica Tipo Likert y MaxDiff Para Identificar Gustos e Intereses de los Participantes.*

**Anexo 5**

*Lecturas Para el Ejercicio de Comprensión Lectora de la Secuencia Didáctica.*

**Anexo 6**

*Clasificación de Tarjetas de Colores que Orientan las Actividades Dentro de la Secuencia Didáctica*



## **Anexo 7**

*Preguntas de Comprensión Lectora de la Secuencia Didáctica*



## **Anexo 8**

*Formato Grupo Focal - Sesión de Evaluación*



## **Anexo 9**

*Formato de Encuesta de Satisfacción Tipo Likert – Sesión de Evaluación*



## **Anexo 10**

*Formato Diario de Campo Para el Proceso de Implementación*

