GAMIFICACIÓN Y COMPETENCIAS LECTORAS: UNA MEDIACIÓN SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN CARTAGENA

Emira Mendoza Marrugo[1]
emiramendozamarrugo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7036-9781
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la gamificación como una estrategia mediadora fundamental para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes de educación básica primaria dentro del contexto de las instituciones oficiales de Cartagena, Colombia. La investigación se sustenta teóricamente en los referentes socio-constructivistas de Vygotsky, los enfoques dialógicos de Freire y los principios de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, integrando además evidencias empíricas contemporáneas sobre la relación entre el juego y la lectura. Bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método hermenéutico, se examinaron las percepciones y vivencias de tres docentes informantes clave, seleccionados mediante un muestreo teórico. La recolección de información se realizó a través de entrevistas en profundidad, observación participante y un riguroso análisis documental. El proceso analítico empleó la codificación abierta, la categorización temática y la triangulación de fuentes para garantizar la validez de los hallazgos. Los resultados revelan que la gamificación no solo incrementa significativamente la motivación intrínseca del estudiante, sino que favorece la interacción colaborativa y consolida los procesos de comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico, siempre que exista una intencionalidad pedagógica clara y una mediación docente pertinente. No obstante, emergen desafíos críticos relacionados con las limitaciones de infraestructura tecnológica, la elevada carga laboral y la necesidad de formación especializada. Se concluye que la gamificación es una herramienta potente para transformar las prácticas tradicionales en experiencias lúdicas, dialógicas y significativas que potencian la formación integral del educando en entornos vulnerables.

Palabras clave: Gamificación, Comprensión lectora, Socio-constructivismo, Lectura crítica, Motivación.

[1]Docente de aula y magíster investigadora en la Secretaría de Educación del Atlántico. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

GAMIFICATION AND READING COMPETENCIES: A SOCIO-CONSTRUCTIVIST MEDIATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE IN CARTAGENA

ABSTRACT

This article analyzes gamification as a fundamental mediating strategy for strengthening reading competencies in primary school students within the context of public institutions in Cartagena, Colombia. The research is theoretically grounded in Vygotsky's socio-constructivist framework, Freire's dialogical approaches, and Deci and Ryan's self-determination theory, while integrating contemporary empirical evidence on the relationship between play and reading. Under an interpretive paradigm with a qualitative approach and hermeneutic method, the perceptions and experiences of three key teacher informants, selected through theoretical sampling, were examined. Data collection was carried out through in-depth interviews, participant observation, and rigorous document analysis. The analytical process employed open coding, thematic categorization, and source triangulation to ensure the validity of the findings. The results reveal that gamification not only significantly increases students' intrinsic motivation but also fosters collaborative interaction and consolidates reading comprehension processes at inferential and critical levels, provided there is clear pedagogical intentionality and appropriate teacher mediation. However, critical challenges emerge regarding technological infrastructure limitations, high workloads, and the need for specialized training. It is concluded that gamification is a powerful tool for transforming traditional practices into playful, dialogical, and meaningful experiences that enhance the holistic formation of students in vulnerable environments.

Keywords: Gamification, Reading comprehension, Socio-constructivism, Critical reading, Motivation.

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias esenciales para el desarrollo cognitivo, comunicativo y social del estudiantado, y se erige como un eje transversal para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación activa en la vida contemporánea. No obstante, la realidad educativa colombiana evidencia brechas significativas en su consolidación. Informes nacionales e internacionales, como las Pruebas Saber del ICFES (2019) y los resultados de PISA (OCDE, 2022), han mostrado desempeños insuficientes, especialmente en las habilidades inferenciales y críticas, evidenciando dificultades persistentes en la interpretación, el análisis y

la argumentación de textos. Este panorama revela la necesidad urgente de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización, la repetición mecánica y la evaluación descontextualizada, pues estas estrategias se han mostrado insuficientes para formar lectores críticos capaces de construir sentido, dialogar con los textos y transferir conocimientos a situaciones reales.

Frente a este escenario, la gamificación emerge como una alternativa pedagógica innovadora que permite dinamizar los procesos educativos, integrando elementos propios del juego como retos, recompensas, narrativas, progresión por niveles y cooperación en entornos formales de aprendizaje. Autores como Deterding et al. (2011) y García y Rueda (2022) sostienen que gamificar implica trasladar la lógica estructural y motivacional de los juegos al proceso de enseñanza, promoviendo experiencias significativas en las que los estudiantes asumen un rol activo y participativo. Desde la perspectiva socio-constructivista de Vygotsky (1978), esta estrategia adquiere un estatus aún más relevante al comprenderse como una herramienta de mediación cultural que potencia el desarrollo de funciones psicológicas superiores mediante la interacción social, el uso de signos y la colaboración guiada. En consecuencia, la gamificación no se reduce a incorporar dinámicas lúdicas, sino que constituye una forma de transformar la práctica pedagógica en una experiencia dialógica, motivadora y orientada al desarrollo integral.

En la educación básica primaria, etapa en la que se consolidan las bases de la competencia lectora, la gamificación ofrece oportunidades para promover la curiosidad, la motivación intrínseca y el pensamiento crítico (Deci & Ryan, 1985), elementos esenciales para la apropiación del sentido lector. No obstante, su efectividad depende del diseño intencional de las actividades, de la coherencia epistemológica que orienta su implementación y, especialmente, del rol que desempeña el docente como mediador y diseñador de experiencias que articulen emoción, juego, lectura y cooperación. En el contexto urbano de Cartagena, la aplicación de estrategias gamificadas enfrenta desafíos adicionales relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación docente y las condiciones socioeconómicas del estudiantado, factores que

demandan un análisis profundo de las prácticas pedagógicas y de los significados que los docentes atribuyen a dichas estrategias.

Este artículo, derivado del proyecto doctoral Estrategias de gamificación como mediadoras en la formación de competencias lectoras: un enfoque socio-constructivista, tiene como propósito interpretar las percepciones docentes sobre la gamificación y comprender su potencial para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria. La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, desde el cual no se pretendió generalizar resultados, sino construir comprensiones densas y contextualizadas que permitan visibilizar la voz del docente como actor reflexivo capaz de reconfigurar su práctica pedagógica a través de estrategias mediadoras innovadoras.

Marco Teórico

El Desarrollo de esta investigación se estructuró a partir de cuatro ejes fundamentales: (1) la comprensión lectora y su relevancia en la educación básica; (2) la gamificación como estrategia pedagógica y sus fundamentos conceptuales; (3) los aportes del enfoque socio-constructivista y la mediación docente; y (4) los modelos motivacionales que explican la participación activa de los estudiantes. La articulación de estos componentes permite comprender de manera integral el potencial formativo de la gamificación en la construcción de competencias lectoras en contextos escolares.

La comprensión lectora como competencia fundamental

Ha sido definida por Kintsch (2005) como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye una representación mental coherente del texto a partir de la integración entre la información explícita y sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, la lectura implica más que decodificación: involucra interpretar, relacionar, inferir, evaluar y generar sentido. La UNESCO (2010) señala que la lectura es una condición para el ejercicio democrático, el pensamiento crítico y la autonomía personal; por tanto, es un indicador clave del desarrollo humano.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones de Cassany (2006) y Solé (2007) han mostrado que las dificultades en comprensión lectora se vinculan con prácticas pedagógicas centradas en la literalidad, la repetición mecánica y la ausencia de estrategias activas que promuevan inferencia, argumentación y reflexión crítica. Esto coincide con los informes del MEN (2022), que evidencian que los estudiantes colombianos tienden a identificar información literal, pero presentan dificultades para establecer relaciones causales, elaborar hipótesis y evaluar intencionalidades discursivas.

La lectura, desde un enfoque comunicativo y cognitivo, debe asumirse como un proceso interactivo en el que el lector construye significados en diálogo permanente con el texto, el contexto y sus saberes previos (Saulés, 2012). Esta mirada resulta esencial para comprender la relación entre gamificación y competencia lectora, pues invita a pensar la lectura como una experiencia activa y situada, susceptible de ser fortalecida mediante escenarios participativos, dinámicos y colaborativos.

La gamificación como estrategia pedagógica emergente

Esta categoría ha sido definida por Deterding et al. (2011) como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos para promover motivación, interacción y compromiso. Entre estos elementos se incluyen misiones, niveles, puntos, recompensas simbólicas, retroalimentación inmediata y narrativas inmersivas. Su aplicación en el ámbito educativo se fundamenta en la capacidad que tiene el juego para generar experiencias emocionalmente significativas, movilizar la curiosidad y favorecer el aprendizaje mediante la acción.

González y Mora (2015) sostienen que la gamificación transforma la dinámica de la clase en un escenario interactivo donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, estudios recientes (Bolaño & Conde, 2021; García & Rueda, 2022; Hurtado & Lozano, 2022) documentan avances en motivación, participación, comprensión inferencial y pensamiento crítico cuando la gamificación es implementada con intencionalidad pedagógica en la enseñanza de la lectura.

No obstante, es necesario diferenciar gamificación de ludificación superficial. Domínguez et al. (2013) advierten que incorporar puntos y

recompensas sin un propósito educativo claro puede generar efectos contraproducentes, como dependencia del refuerzo externo o pérdida del sentido pedagógico. Por ello, la gamificación debe diseñarse desde principios didácticos sólidos, articulando la narrativa del juego con los objetivos de aprendizaje y con los niveles de complejidad cognitiva deseados.

Enfoque socio-constructivista y mediación docente

El marco epistemológico que orienta esta investigación se inscribe en el socio-constructivismo, corriente cuyo principal referente es Vygotsky (1978). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso social, histórico y cultural mediado por herramientas simbólicas, entre ellas el lenguaje, los signos y las prácticas culturales, dentro de las cuales la gamificación puede ser entendida como una mediación contemporánea.

La perspectiva vygotskyana sostiene que el aprendizaje trasciende la simple exposición a la información, constituyéndose más bien a través de la interacción social y el uso de instrumentos culturales. Bajo esta mirada, la mediación docente se erige como el eje articulador del proceso educativo, donde el maestro asume el rol de puente estratégico entre el estudiante y el saber. Esta función implica la provisión de andamiajes, la guía constante y la co-construcción de significados, elementos que resultan vitales en la alfabetización. De este modo, en el ámbito de la lectura, el educador facilita la activación de saberes previos, la formulación de hipótesis y la interpretación de mensajes implícitos, promoviendo una reflexión crítica que el alumno no lograría de forma aislada.

En estrecha relación con lo anterior, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) encuentra en la gamificación un aliado metodológico excepcional, dado que permite diseñar experiencias interactivas ajustadas al nivel de complejidad óptimo para el aprendizaje. Al implementar sistemas basados en la progresión por niveles, se garantiza que el estudiante se enfrente a retos que superan su capacidad actual pero que son alcanzables mediante el apoyo mediado. Dicha estructura tecnológica emula la lógica del andamiaje, donde el aumento gradual

de la dificultad técnica y cognitiva asegura que el educando desarrolle habilidades superiores de manera motivadora y constante.

Asimismo, el socio-constructivismo otorga un valor fundamental al aprendizaje colaborativo, entendiéndolo como un espacio de negociación donde se confrontan ideas y se discuten hipótesis colectivamente. En este escenario, las dinámicas gamificadas, tales como los retos cooperativos y los tableros compartidos, potencian el surgimiento de ambientes dialógicos que son esenciales para alcanzar una comprensión lectora profunda. En definitiva, la integración de estrategias lúdicas y colaborativas bajo una mediación docente efectiva no solo fortalece la adquisición de competencias lingüísticas, sino que transforma el aula en un ecosistema social donde el sentido de la lectura se construye de manera compartida, significativa y situada.

Teoría de la motivación y su relación con la gamificación

La motivación constituye un factor determinante en el aprendizaje lector. La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), distingue entre motivación intrínseca, basada en el interés por la actividad en sí misma y motivación extrínseca, fundamentada en recompensas o presiones externas. La gamificación, bien diseñada, debe favorecer la primera, promoviendo sentido, autonomía y competencia. Por ende, la autonomía se potencia cuando el estudiante toma decisiones dentro del juego: elegir misiones, asumir roles o seleccionar estrategias. Esto fomenta mayor implicación emocional y cognitiva con la lectura. La competencia, vinculada a los desafíos adaptados al nivel del estudiante incrementan su percepción de competencia, generando satisfacción y disposición a participar en actividades que requieren análisis, inferencia y reflexión. Seguidamente, la relación relacionada con las dinámicas colaborativas: equipos, retos compartidos, logros colectivos, que fortalecen el sentido de pertenencia, un factor que incide directamente en la persistencia del esfuerzo lector.

Gamificación y lectura crítica

La lectura crítica constituye un proceso superior que implica cuestionar, interpretar y reconstruir significados. Freire (1993) sostiene que leer es un acto político y transformador que invita a los sujetos a problematizar la realidad. La gamificación, al integrar narrativas, misiones y conflictos cognitivos, puede propiciar escenarios donde el estudiante analiza intencionalidades, evalúa argumentos y confronta perspectivas.

Autores como Cassany (2012) y Carlino (2013) sostienen que la lectura debe transcender el texto y vincularse con la vida. En esta línea, la gamificación permite contextualizar la lectura mediante historias, personajes, dilemas y retos que se anclan en el mundo real del estudiante.

Articulación teórica final: gamificación como mediación socio-constructivista para la lectura

Integrar gamificación, socio-constructivismo y lectura implica reconocer que: a) la lectura es un proceso activo y social; b) el aprendizaje requiere mediaciones culturales; c) la motivación es condición para la comprensión profunda y, d) el docente es un diseñador de experiencias que otorgan sentido al conocimiento.

En este marco, la gamificación no es un fin en sí misma, sino una estrategia mediadora que, articulada a una intención pedagógica clara contribuye a fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica, movilizar la motivación y promover el aprendizaje colaborativo en contextos educativos con múltiples desafíos.

Metodología

El desarrollo de la investigación plasmada en el presente artículo se inscribe en el enfoque cualitativo de corte interpretativo, sustentado en la tradición fenomenológico-hermenéutica, cuya finalidad es comprender en profundidad los significados que los docentes atribuyen a la experiencia de gamificar la enseñanza de la lectura en contextos educativos reales. Este enfoque parte del supuesto epistemológico de que la realidad educativa no es un dato objetivo ni mensurable de manera aislada, sino una construcción

intersubjetiva que se configura a partir de las vivencias, interpretaciones y sentidos que los actores educativos elaboran en su práctica cotidiana. En consecuencia, el estudio privilegió la interpretación profunda de percepciones, narrativas y discursos docentes, asumiéndolos como expresiones simbólicas y situadas de la acción pedagógica.

Desde esta perspectiva, la fenomenología interpretativa permitió aproximarse al fenómeno de estudio no como una técnica didáctica aislada, sino como una experiencia pedagógica vivida, cargada de significados, intencionalidades y tensiones. En coherencia con este posicionamiento, se asume que la comprensión del fenómeno educativo exige una mirada densa y contextualizada, orientada más a la comprensión del sentido que a la explicación causal, la medición de variables o la generalización estadística de resultados. Así, el interés investigativo se centró en desentrañar cómo los docentes significan la gamificación como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la competencia lectora y el pensamiento crítico, atendiendo a las condiciones históricas, sociales y culturales en las que dicha experiencia se despliega.

La perspectiva hermenéutica adoptada se fundamenta en los planteamientos de Gadamer (1998) y Ricoeur (2006), quienes conciben la comprensión como un proceso dialógico y circular entre el texto, el contexto y la experiencia del intérprete. Desde esta óptica, la interpretación no se reduce a la descripción literal de las narrativas, sino que implica un ejercicio reflexivo de resignificación, en el cual el investigador dialoga críticamente con los discursos docentes, reconociendo su propia historicidad y horizonte de comprensión. En este sentido, el análisis se configura como un proceso de mediación interpretativa que permite reconstruir el significado pedagógico de las prácticas narradas, trascendiendo su dimensión empírica inmediata.

Bajo estos presupuestos, la elaboración del artículo se constituyó en una relectura crítica y reflexiva del corpus narrativo producido en el marco de la tesis doctoral, reelaborado y profundizado de acuerdo con las exigencias de síntesis argumentativa, densidad conceptual y rigurosidad metodológica propias de un artículo científico. Esta relectura no supuso una mera reducción del material original, sino una reinterpretación orientada a destacar los núcleos

de sentido más relevantes en torno a la gamificación como mediación sociopedagógica de la lectura.

En consecuencia, el estudio se estructuró a partir de un diseño cualitativo de carácter interpretativo-hermenéutico, orientado a comprender los significados que los docentes atribuyen a la gamificación como estrategia mediadora en la formación de la competencia lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. El corpus analítico se conformó mediante una muestra teórica**,** integrada por tres entrevistas en profundidad seleccionadas del estudio doctoral del cual se deriva el presente artículo. La selección de estas entrevistas respondió a criterios de riqueza narrativa, densidad semántica, coherencia discursiva y pertinencia temática, priorizando la profundidad interpretativa sobre la representatividad estadística, en coherencia con la lógica epistemológica del paradigma interpretativo.

Las entrevistas fueron complementadas con notas de campo y registros de observación, lo cual permitió enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada y contextualizada. Estos insumos aportaron información relevante sobre las dinámicas de aula, las interacciones pedagógicas y las condiciones institucionales en las que se desarrollaron las prácticas gamificadas, posibilitando una lectura más compleja y contextual del discurso docente. En conjunto, este material empírico constituyó la unidad de análisis a partir de la cual se desarrolló el proceso interpretativo, facilitando la identificación de categorías emergentes, la construcción de comprensiones profundas y el establecimiento de un diálogo teórico sistemático con los referentes del socio-constructivismo, la pedagogía crítica y la teoría de la motivación.

El procedimiento de análisis se organizó en tres momentos metodológicos articulados, integrando la tradición hermenéutica con técnicas propias de la investigación cualitativa contemporánea. En un primer momento, se realizó una lectura exploratoria y comprensiva del corpus, orientada a identificar los fragmentos discursivos más significativos relacionados con la experiencia docente en el uso de la gamificación, la formación de competencias lectoras, la mediación pedagógica, la participación estudiantil y el desarrollo de la lectura

crítica. Esta fase permitió delimitar con precisión el eje conceptual del estudio y establecer las unidades de sentido que orientaron el análisis posterior.

En un segundo momento, se desarrolló un proceso de codificación interpretativa y análisis temático, mediante lectura comparada y contrastación constante entre los discursos docentes y los marcos teóricos de referencia. De este ejercicio emergieron tres categorías analíticas centrales: la motivación lúdica en los procesos lectores; la mediación cooperativa y la construcción conjunta del sentido lector; y la gamificación como escenario para el desarrollo de la lectura crítica. Estas categorías no fueron establecidas de manera apriorística, sino que surgieron de un diálogo hermenéutico entre la experiencia narrada por los docentes y los presupuestos conceptuales, reconociendo el carácter histórico, social y lingüístico de la práctica educativa.

Finalmente, en la fase de síntesis argumentativa y articulación teórica, los hallazgos interpretativos se integraron con los referentes conceptuales que sustentan el estudio, particularmente el socio-constructivismo de Vygotsky (1978), la pedagogía crítica de Freire (1993) y la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Este proceso permitió resignificar los discursos docentes**,** trascendiendo la descripción de prácticas para convertirlos en aportes conceptuales y reflexiones pedagógicas que dialogan críticamente con el estado del arte contemporáneo sobre gamificación y lectura.

En su conjunto, la metodología se configuró como un proceso de interpretación profunda, en el cual la voz del docente adquiere centralidad como fuente legítima de conocimiento pedagógico. Desde esta perspectiva, la gamificación es comprendida no únicamente como una estrategia didáctica innovadora, sino como una herramienta sociocultural mediadora, capaz de transformar la experiencia lectora, resignificar las prácticas educativas y contribuir a la formación integral de los estudiantes. La ruta metodológica descrita articula teoría, experiencia y análisis crítico, consolidando un estudio que no se limita a describir fenómenos, sino que produce sentido y construye conocimiento sobre la complejidad del acto educativo.

Resultados y Discusión

El proceso hermenéutico-interpretativo permitió identificar tres categorías centrales que sintetizan los significados atribuidos por los docentes a la gamificación en la formación de competencias lectoras: (1) motivación lúdica en los procesos lectores; (2) mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido; y (3) gamificación como escenario para el desarrollo de lectura crítica. Estas categorías emergen de la lectura comparada del corpus narrativo, del análisis de las prácticas observadas y del diálogo teórico con los marcos conceptuales del socio-constructivismo, la pedagogía crítica y la teoría de la autodeterminación.

Motivación lúdica en los procesos lectores

La primera categoría evidencia que la gamificación potencia de manera significativa la motivación intrínseca de los estudiantes hacia la lectura. Los docentes enfatizaron que, al incorporar dinámicas lúdicas: como retos, insignias, niveles, avatares o narrativas; los estudiantes muestran mayor disposición para participar, sostener la atención y comprometerse con actividades que tradicionalmente generan desinterés.

Un docente expresó que “cuando los niños encuentran un reto o una misión, leen con más entusiasmo, quieren descubrir qué sigue y se esfuerzan más por entender el texto”. Este testimonio se vincula con los postulados de Deci y Ryan (1985), quienes afirman que la percepción de desafío, autonomía y logro fortalece la motivación intrínseca y promueve aprendizajes profundos.

La motivación lúdica no solo se manifiesta en términos afectivos, sino también en conductas lectoras activas, tales como: formular hipótesis durante la lectura, anticipar acontecimientos, identificar pistas textuales y buscar soluciones en los textos narrativos propuestos como “misiones”. Este comportamiento indica una apropiación del proceso lector más allá de la decodificación, lo cual coincide con los planteamientos de Kintsch (2005) sobre la construcción de modelos mentales durante la lectura.

Los docentes identificaron además que la gamificación permite involucrar a estudiantes con dificultades de atención, baja participación o poca afinidad por la lectura. Según un informante, “los niños que casi no participan, en la

gamificación se atreven más porque sienten que hacen parte del juego". Este hallazgo demuestra que la gamificación se constituye en una herramienta inclusiva que promueve la participación equitativa, efecto también señalado por investigaciones como las de García y Rueda (2022).

En síntesis, la motivación lúdica emerge como un mediador pedagógico que transforma la relación del estudiante con la lectura, propiciando una experiencia activa, emocionalmente significativa y cognitivamente desafiante.

Mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido lector

La segunda categoría revela que la gamificación favorece ambientes de cooperación, interacción social y mediación docente, elementos esenciales en el enfoque socio-constructivista de Vygotsky (1978). Los docentes destacaron que las dinámicas gamificadas especialmente las basadas en misiones colectivas o retos entre equipos, generan espacios donde los estudiantes explican, negocian, confrontan y reconstruyen significados de manera colaborativa.

Un docente afirmó: "cuando trabajamos por equipos, ellos explican lo que entendieron, se corrigen entre ellos y buscan pistas en el texto para avanzar en el nivel del juego". Esta descripción evidencia cómo la lectura se convierte en un proceso dialógico y social, donde la interacción entre pares actúa como andamiaje para el desarrollo de habilidades lectoras superiores.

La mediación docente adquiere un papel central en esta categoría. Los relatos muestran que, durante las actividades gamificadas, el docente: a) guía la interpretación, b) orienta el análisis, c) regula la interacción, d) facilita la construcción de significados, e) ofrece retroalimentación inmediata.

Esta mediación se corresponde con la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que el docente actúa como facilitador para que el estudiante transite de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede realizar de manera autónoma.

Además, los docentes resaltaron que la cooperación permite profundizar en estrategias lectoras como: a) comparar información, b) confrontar puntos de vista, c) argumentar interpretaciones, d) justificar respuestas con evidencias textuales.

Estas acciones corresponden a niveles superiores de comprensión lectora (inferencial y crítica), como lo sustenta Saulés (2012). Asimismo, la dimensión cooperativa contribuye al desarrollo de la empatía, la escucha activa y el pensamiento dialógico, en sintonía con los postulados freireanos sobre educación crítica.

En suma, la mediación cooperativa transforma la lectura en un proceso compartido, enriquecido por el diálogo, la colaboración y la acción conjunta, fortaleciendo la construcción del sentido lector.

Gamificación como escenario para el desarrollo de lectura crítica

La tercera categoría evidencia que la gamificación posibilita escenarios pedagógicos para el desarrollo de la lectura crítica, es decir, la capacidad del estudiante para cuestionar, interpretar, evaluar y reconstruir significados a partir del texto. Los docentes expresaron que las narrativas, misiones, dilemas o problemas presentes en las dinámicas gamificadas promueven la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la valoración de perspectivas múltiples.

Un docente señaló: “las historias del juego hacen que ellos piensen por qué pasa algo, qué quiere decir el personaje y qué mensaje deja la lectura”. Este tipo de reflexiones se articula con la visión de Freire (1993), para quien la lectura crítica es un acto político, ético y transformador que invita a los sujetos a dialogar con la realidad.

Los docentes observaron que los estudiantes: a) identifican causas y consecuencias, b) conectan la lectura con la experiencia personal, c) analizan estructuras narrativas, d) evalúan decisiones de personajes, e) comparan interpretaciones, f) argumentan puntos de vista. Estas acciones corresponden a los niveles de pensamiento crítico establecidos por modelos contemporáneos de lectura (Cassany, 2012; MEN, 2022).

Asimismo, las misiones gamificadas funcionan como situaciones problematizadoras, al estilo freireano, donde el estudiante debe seleccionar información, justificar respuestas, identificar sesgos y proponer alternativas. Al enfrentar dilemas o decisiones dentro de la narrativa gamificada, los estudiantes desarrollan habilidades reflexivas que trascienden el texto y se proyectan a su vida cotidiana.

Finalmente, los docentes manifestaron que la gamificación permite visibilizar y evaluar procesos del pensamiento crítico, ya que las respuestas y estrategias de los estudiantes se expresan en acciones concretas dentro del juego, lo que facilita observar el avance, las dudas y los niveles de comprensión.

Conclusiones

La interpretación de los resultados revela que la gamificación, comprendida como herramienta mediadora del aprendizaje lector, trasciende su dimensión lúdica para configurarse como un dispositivo pedagógico capaz de transformar la experiencia de lectura en escenarios de sentido, participación y criticidad. Esta comprensión se robustece cuando los hallazgos se contrastan con los referentes teóricos y empíricos contemporáneos, evidenciando coincidencias sustanciales entre las percepciones docentes y los postulados que sustentan la gamificación, la mediación socio-constructivista y la lectura crítica.

En relación con la motivación lúdica, los discursos docentes coinciden con las afirmaciones de Deci y Ryan (1985) sobre la relevancia de la motivación intrínseca para el compromiso sostenido con las actividades de aprendizaje. La descripción que hacen los docentes de la disposición emocional y cognitiva de los estudiantes ante las misiones y retos gamificados coincide con los hallazgos de García y Rueda (2022), quienes destacan que la gamificación genera un entorno afectivamente estimulante que facilita la concentración, el interés y la anticipación. Esta correspondencia teórica sugiere que el aumento en la participación estudiantil observado no es un fenómeno aislado, sino un

comportamiento previsible dentro de entornos gamificados bien diseñados, lo cual reafirma la validez pedagógica de esta estrategia.

La categoría de mediación cooperativa dialoga de manera notable con el socio-constructivismo vygotskiano. La evidencia muestra que los estudiantes profundizan en la comprensión lectora cuando interactúan, negocian significados y construyen colectivamente soluciones a los retos del juego. Esta dinámica confirma la idea de Vygotsky (1978) sobre la naturaleza social del aprendizaje y la centralidad de la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo. Además, el énfasis docente en la cooperación como fuente de sentido lector se articula con los planteamientos de Cassany (2012), quien reconoce que la lectura profunda emerge de la interacción discursiva entre lectores que contrastan sus interpretaciones. En esa línea, la gamificación no solo promueve la construcción de sentido, sino que potencia competencias interpretativas de orden superior a través de la colaboración.

En cuanto a la lectura crítica, los hallazgos dialogan de manera directa con Freire (1993), quien concibe la lectura del mundo y la lectura de la palabra como procesos inseparables. Los docentes evidenciaron que las narrativas gamificadas, al plantear dilemas, misiones y conflictos, provocan la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la reflexión sobre los mensajes implícitos. Esta convergencia con la pedagogía crítica demuestra que la gamificación puede constituirse en una vía para problematizar la realidad, especialmente cuando el docente orienta la lectura hacia la reflexión ética y social. Asimismo, las prácticas observadas coinciden con el modelo de comprensión de Kintsch (2005), pues los estudiantes integraron información textual con conocimientos previos, generando inferencias que revelan niveles de comprensión más complejos.

La discusión evidencia que la gamificación no opera como un recurso periférico o superficial, sino como una mediación pedagógica con potencia transformadora. Al articular motivación, interacción social y reflexión crítica, la gamificación amplía los horizontes de la enseñanza de la lectura y responde a las demandas contemporáneas de una educación que forme sujetos autónomos, críticos y capaces de participar activamente en la construcción del conocimiento. Este proceso, sin embargo, solo es posible cuando la estrategia

se implementa desde una intencionalidad epistemológica clara, coherente con los principios de una pedagogía socio-constructivista y crítica, y mediada por un docente reflexivo capaz de diseñar experiencias significativas.

El estudio permitió comprender que la gamificación, desde un enfoque socio-constructivista, constituye una estrategia pedagógica transformadora que favorece el desarrollo de competencias lectoras y el pensamiento crítico en la educación básica primaria. Su potencial reside en la capacidad de articular el juego con la mediación docente, promoviendo una lectura significativa, reflexiva y contextualizada.

La experiencia docente demuestra que los entornos gamificados fortalecen la motivación intrínseca, la participación activa y la cooperación, factores que inciden directamente en la comprensión lectora. A su vez, las actividades lúdicas generan espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes aprenden a interpretar y cuestionar los textos desde sus propias vivencias.

En este contexto, el rol del docente adquiere un sentido renovado: pasa de ser transmisor de información a diseñador de experiencias de aprendizaje que integran emoción, desafío y reflexión. Esta reconfiguración exige formación pedagógica y acompañamiento institucional para sostener la innovación educativa en contextos diversos.

Finalmente, la gamificación se revela como una vía para democratizar el aprendizaje, revitalizar la lectura y fomentar una pedagogía del sentido, en la que el acto de leer se convierta en una experiencia creativa, crítica y transformadora. Más allá del recurso tecnológico, la gamificación se consolida como una práctica humanizadora que vincula el placer de aprender con la construcción del pensamiento y la ciudadanía.

Referencias

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. . *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Obtenido de http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.htm

Adell, J. (2010). *Los entornos personales de aprendizaje (Ples) Una nueva manera de entender el aprendizaje.* Murcia: Universidad de Murcia.

Arranz, A. A. (01 de Septiembre de 2017). *Cognifit. Salud, Cerebro & Neurociencia.* Recuperado el Octubre de 2017, de Teorías del aprendizaje: Aplicaciones educativas y prácticas: https://blog.cognifit.com/es/teorias-del-aprendizaje/

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 2-19.

Badia, A. & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). , 3*(2).

Bolaño, J. y Conde A. (2021). *La Gamificación como Estrategia para el Mejoramiento de la Competencia Lectoescritora.* Barranquilla: Universidad del Norte.

Bruner, J. S. (1996). *La educación, puerta de la cultura. .* Visor.

Calzadilla, M. (Mayo de 2005). Aprendizaje colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Ibero-americana de Educación*. Obtenido de http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/322Calzadilla.pdf

Carrillo, S. (2022). *La competencia lectora: una visión sistémica y constructivista a la luz de la práctica pedagógica.* Rubio, Venezuela: UPEL.

Castro, Guzmán & Casado. (2007). *Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Vol. 13). Laurus.

Cebreiro, B. (2007). *Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos. En.* Madrid: Tecnología educativa.

Cebrián, M. (1992). *Géneros informativos audiovisuales: radio,televisión, periodismo gráfico, cine, video. , .* Madrid: Ciencia 3 Distribución.

CEIPA. (2023). *La educación colombiana en 2024: ¿Cuáles son los principales desafíos?* Obtenido de https://ceipa.edu.co/novedades/principales-desafios-educacion-colombiana-2024/

De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación.* Barcelona: Cedecs.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. . (1985). *La motivación intrínseca y la autodeterminación en el comportamiento humano.* Nueva York: Plenum.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.*

Duarte, A. (1998). *Navegando a través de la información: diseño y evaluación e hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios.* Huelva.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist,, 34*(10), 906-911.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. .* Siglo XXI Editores.

García, I. (2015). *La lectura y la competencia lectora: Un análisis desde la educación primaria.* Barcelona: Editorial Graó.

García, M. y Rueda A. (2022). *Mediación didáctica de la gamificación como fundamento para la comprensión lectora.* Barranquilla: Universidad de la Costa.

Garza, J. (2007). *Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego? .* Madrid: Mundi-Prensa. Obtenido de http://www.guni-rmies.net/info/

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. . *Computers in Entertainment (CIE),*, 20-20.

Gilbert et al. (1992). *Formador de formadores en la dimensión ocupacional.* Technology based training.

González, A. (2023). *Constructos teóricos sobre el fortalecmiento de las competencias lectoras a partir de los fundamentos metodológicos de la Escuela Nueva.* Rubio, Venezuela: UPEL.

Graells, P. M. (1999). *Base de datos. Definiciones. Marco Conceptual. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.* Obtenido de https://previa.uclm.es/profesorado/ricardo/definicionesnntt.html

Hurtado y Lozano. (2022). *Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca .* Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. *The Cambridge handbook of literacy* , 207-226.

Kustcher N., y St.Pierre A. (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías. .* México: Trillas.

Leibowicz, J. (2003). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. .* Obtenido de http://www. ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/9/pdf/ cap3.pdf

Márquez, G. (2008). Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. Obtenido de http://dim.pangea.org/revistaDIM11/revcentro1.htm

Massimino, L. (2005). *Laura Massimino, Marketing*. Obtenido de Teoría constructivista del aprendizaje: http://www.lauramassimino.com/proyectos/webquest/1-2-teoria-constructivista-del-aprendizaje

Meyer, B. J. F., & Poon, L. (2002). *La comprensión lectora: Un enfoque cognitivo.* Madrid: Ediciones Akal.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. . (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* SAGE Publications.

Ministerio. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación.* Madrid: Omagraf.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Pruebas Saber.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber

Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender.* Martínez Roca.

Ortega, J. (2013). Los valores en la educación. *Revista de Investigación Educativa,* , 211-226.

Pavlov, I. (1927). *Reflejos condicionados: Una investigación de la actividad fisiológica de la corteza cerebral. .* Editorial Oxford University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Los Ods en acción.* Obtenido de https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. Obtenido de https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007

Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo.* México, D.F: INEE.

UNESCO. (2010). *Marco de competencia en lectura y escritura. .* París: UNESCO.

Vita, N. (2008). *Las TIC .* Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3217615.pdf

Vygotsky. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Harvard University Press.