

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO

“BENEDICTO XVI”

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**



**USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN**

AUTORES

Br. Alca Chamba, Leithold

<https://orcid.org/0009-0002-8446-6395>

Br. Huyhua Arteaga, Jeniffer Elianne

<https://orcid.org/0009-0004-1014-2659>

ASESORA

Dra. Ramírez Lau, Sandra Cecilia

<https://orcid.org/0000-0002-6970-2778>

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Las tecnologías de la información y comunicación en los ámbitos educativos

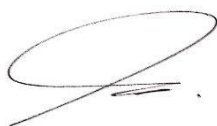
TRUJILLO - PERÚ

2025

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Director de la Escuela de Posgrado:

Yo, Dra. Sandra Cecilia Ramírez Lau con DNI N°18100336, como asesora del trabajo de investigación titulado: “USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025”, desarrollado por el egresado Leithold Alca Chamba con DNI N° 43395191 y la egresada Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga con DNI N° 70793016 del Programa de maestría en INFORMÁTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Escuela de Posgrado. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada escuela.



Dra. Sandra Cecilia Ramírez Lau

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, S.J.

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA VALVERDE ZAVALETA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA ZAVALETA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

DR. LUIS ORLANDO MIRANDA DIAZ

Director de la Escuela de Posgrado

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARÍN

Secretaria General

DEDICATORIA

A mis padres, cuya guía y apoyo constante han sido el motor de mi desarrollo personal y profesional.

Leithold Alca.

Esta investigación se la dedico a mi madre y padre por guiarme en todas las etapas de mi vida.

Jeniffer Huyhua.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, por brindarme la oportunidad de formarme académicamente en un entorno de excelencia, valores y compromiso con la investigación científica.

De manera especial, extendemos nuestra gratitud A la Dra. Sandra Cecilia Ramírez Lau asesora de investigación, por su orientación constante, sus valiosas observaciones y el acompañamiento académico que fueron fundamentales para el desarrollo de esta tesis. Su experiencia y compromiso fueron claves para alcanzar los objetivos propuestos.

.

Leithold Alca y Jeniffer Elianne.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

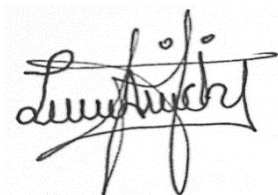
Nosotros, **Leithold Alca Chamba** con **DNI N.º 43395191** y **Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga** con **DNI N.º 70793016**, egresados del **Programa de maestría en INFORMÁTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**, damos fe de que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos establecidos por la **Escuela de Posgrado** para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: **“USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025”**, el cual consta de un total de **78 páginas**, incluyendo tablas y figuras, y **23 páginas de anexos**.

Dejamos constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaramos, bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de nuestra exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaramos que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

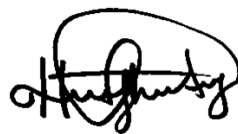
Del mismo modo, reconocemos que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de nuestra exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

Los autores



Br. Leithold Alca Chamba

DNI N° 43395191



Br. Jeniffer Elianne Huyhua arteaga

DNI N° 70793016

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD.....	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
RESUMEN	10
ABSTRACT.....	11
I. INTRODUCCIÓN	12
II. METODOLOGÍA.....	31
2.1. Enfoque, tipo.....	31
2.2. Diseño de investigación	31
2.3. Población y muestra.....	31
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos	32
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información	33
2.6. Aspectos éticos en investigación.....	33
III. RESULTADOS	35
IV. DISCUSIÓN	45
V. CONCLUSIONES	49
VI. RECOMENDACIONES.....	50
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Prueba de normalidad de variables y dimensiones.....	35
Tabla 2: Nivel de comprensión literal en estudiantes.....	36
Tabla 3: Nivel de comprensión inferencial en estudiantes	37
Tabla 4: Nivel de comprensión crítica en estudiantes	38
Tabla 5: Reporte de prueba de normalidad	39
Tabla 6: Comparación intergrupos antes y después de la intervención.....	40
Tabla 7: Factor de impacto del estadístico d de Cohen.....	40
Tabla 8: Comparación intergrupos antes y después de la intervención.....	41
Tabla 9: Factor de impacto del estadístico d de Cohen.....	42
Tabla 10: Comparación intergrupos antes y después de la intervención.....	42
Tabla 11: Factor de impacto del estadístico d de Cohen.....	43
Tabla 12: Comparación intergrupos antes y después de la intervención.....	43
Tabla 13: Factor de impacto del estadístico d de Cohen.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de los niveles de comprensión lectora en estudiantes	35
Figura 2: Gráfico de los niveles de comprensión literal en estudiantes	36
Figura 3: Gráfico de los niveles de comprensión inferencial en estudiantes	37
Figura 4: Gráfico de los niveles de comprensión crítica en estudiantes	38

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar el efecto de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa de Taca, Ayacucho 2025. Para ello, se optó por un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y diseño cuasiexperimental con un grupo de control y un grupo experimental conformados por 20 estudiantes cada uno. La técnica de recolección de datos fue la prueba de evaluación de la comprensión lectora. El grupo experimental mostró un progreso notable en comparación con el grupo de control. En la comprensión literal, el GE obtuvo 23,38 de promedio versus 17,48 del GC, $U = 142,500$ y $p=0,031$ (significativo). En la comprensión inferencial, el GE obtuvo 29,63 de promedio versus 11,38 del control, $U=17,500$ y $p=0,000$ (significativo), con un tamaño de efecto alto ($d = 1,64$). En la comprensión crítica, las diferencias fueron contundentes a favor del GE; $U=27,500$, $p=0,000$ (significativo), con un tamaño del efecto alto ($d= 2,30$) y en la comprensión global el GE obtuvo 26,48 de promedio versus 14,53 del GC ($U=80,500$; $p=0,001$ significativa), siendo el tamaño del efecto de tamaño grande ($d=1,31$). En conclusión, los resultados obtenidos acreditan que la gamificación representa una estrategia didáctica innovadora y eficaz para hacer aumentar la comprensión lectora a partir de sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Palabras clave: Gamificación, comprensión lectora, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica.

ABSTRACT

The purpose of this research was to establish the influence of gamification on the reading comprehension of sixth-year students at the Taca Educational Institution in Ayacucho in 2025. To this end, a quantitative, applied, quasi-experimental design was chosen, with a control group and an experimental group, each consisting of 20 students. The data collection technique was a reading comprehension assessment test. The results showed significant improvements in the experimental group compared to the control group. In literal comprehension, the EG obtained an average of 23.38 versus 17.48 for the CG, $U = 142.500$ and $p = 0.031$ (significant). In inferential comprehension, the EG scored an average of 29.63 versus 11.38 for the control group, $U=17.500$ and $p=0.000$ (significant), with a high effect size ($d = 1.64$). In critical comprehension, the differences were overwhelmingly in favour of the EG; $U=27.500$, $p=0.000$ (significant), with a high effect size ($d= 2.30$) and in overall comprehension, the EG obtained an average of 26.48 versus 14.53 for the CG ($U=80.500$; $p=0.001$ significant), with a large effect size ($d=1.31$). In conclusion, the results obtained prove that gamification represents an innovative and effective teaching strategy for increasing reading comprehension at three levels: literal, inferential and critical.

Keywords: Gamification, reading comprehension, literal comprehension, inferential comprehension.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, se observa una preocupante disminución en la comprensión lectora entre estudiantes de secundaria, una problemática que, entre múltiples factores, podría estar vinculada a la ausencia de estrategias pedagógicas activas y motivadoras como la gamificación. El informe Global Education Monitoring Report 2023 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) subraya que hay escasa evidencia rigurosa sobre los beneficios del uso inadecuado de tecnologías digitales en la educación, y advierte que, sin una gobernanza sólida o un diseño pedagógico apropiado, estas tecnologías no solo pueden resultar ineficaces, sino incluso perjudiciales para el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2023).

En ese sentido, la falta de gamificación, es decir, la omisión de elementos lúdicos que promuevan la participación, la motivación intrínseca y la interacción activa, podría contribuir a que los estudiantes se desenganchen de la lectura y desarrollen una comprensión superficial de los textos. Revisiones sistemáticas recientes destacan que la gamificación favorece el compromiso escolar y el aprendizaje experiencial, mientras que su ausencia limita dichas oportunidades, especialmente cuando los enfoques tradicionales resultan monótonos o poco estimulantes (Ruiz, et al., 2024).

Por otra parte, una síntesis del conocimiento sobre la instrucción de lectura gamificada detalla que, cuando se omiten elementos atractivos como narrativas, recompensas simbólicas o contextos interactivos, se reduce significativamente la motivación, la frecuencia lectora y la inmersión cognitiva en la lectura —todos ellos aspectos clave para una comprensión sólida (Wang, et al., 2024).

Diversos estudios también han demostrado que, al carecer de una gamificación adecuada, los métodos tradicionales como la lectura silenciosa sostenida (SSR) pueden resultar inefectivos. En algunos contextos, se ha observado que hasta un 77 % de los estudiantes se distraían durante estos periodos, mostrando poca mejora en comprensión ni fluidez lectora (Ronberg, 2023).

En concordancia con lo descrito, la ausencia de gamificación puede estar contribuyendo a la crisis actual de la comprensión lectora en secundaria, al restar estímulos, compromiso y estructuras pedagógicas vivenciales necesarias para mantener la atención y promover una lectura crítica y profunda.

A nivel nacional, se observa una preocupante brecha en la comprensión lectora (CL) entre estudiantes de secundaria, un desafío persistente que podría estar parcialmente vinculado a la ausencia de metodologías pedagógicas activas como la gamificación.

Aunque el Ministerio de Educación (MINEDU) ha promovido desde 2024 la incorporación de metodologías activas para fortalecer la calidad y equidad del aprendizaje, estas estrategias aún presentan limitaciones en su alcance y aplicación efectiva (Romero y Serrano, 2025; MINEDU, 2024).

En muchas instituciones, especialmente en zonas rurales, persiste una profunda desigualdad en el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, lo que dificulta la implementación de experiencias pedagógicas verdaderamente dinámicas. Estas carencias estructurales se combinan con la falta de diagnósticos institucionales y capacitaciones docentes adecuadas, elementos esenciales para cerrar la brecha digital e implementar gamificación de manera sostenible y contextualizada (MINEDU, 2024).

Esto se evidencia en los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2023) en comprensión lectora a 2° grado de secundaria, en la que solo el 18,4% del alumnado alcanzó el nivel Escalonado, es decir, los aprendizajes esperados para el grado. Cerca del 47,2% del alumnado está en los niveles de Inicio o Previo al inicio, lo que evidencia que un grupo significativo todavía se encuentra en el proceso de consolidación de aprendizajes fundamentales adquiridos durante la educación primaria.

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024) destaca en su informe que la pobreza monetaria en el país alcanzó el 29,0 % en 2023, con una incidencia mayor en zonas rurales. Aunque esta cifra no se refiere exclusivamente a la pobreza educativa, sí refleja condiciones estructurales que inciden directamente en la capacidad de los escolares para aprovechar entornos de aprendizaje enriquecidos y personalizados que permitan incrementar la motivación y competencia lectora de los escolares peruanos. Además, estudios regionales destacan que, aunque la gamificación posee un fuerte fundamento constructivista y potencial para fomentar el aprendizaje activo, su utilidad real se ve limitada por una débil apropiación de los principios del aprendizaje activo en muchos contextos escolares (Barragán et al., 2025).

De acuerdo a lo indicado por la Dirección Regional de Educación (DRE Ayacucho, 2025) en la región Ayacucho, existe una disminución del rendimiento en CL en secundaria por debajo de los niveles de comprensión adecuados, derivado de distintas dificultades relacionadas con la falta de infraestructura, conectividad y materiales pedagógicos. Los reportes que hay a nivel regional evidencian que solo el 40% de los estudiantes tienen práctica de estilos de comprensión lectora adecuada, situación

compleja derivada de problemas relacionados con el bilingüismo y la vulnerabilidad social de los estudiantes.

Por otro lado, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Huamanga ha llevado a cabo programas orientados en el uso de tecnologías y metodologías activas para tratar de modificar estas brechas, poniendo énfasis en la capacitación de los educadores y el seguimiento respecto al uso de plataformas educativas digitales (UGEL Huamanga, 2025). Sin embargo, los informes indican la persistencia de vacíos en la medición sistemática del efecto de éstas en la CL a nivel local (lo que limita su escalabilidad y adecuada adaptación).

En el centro educativo de Taca en Ayacucho en el curso académico, se ha podido apreciar y detectar a través del diálogo y la lectura de guías pedagógicas que más de la mitad de las alumnas y alumnos del segundo grado de secundaria tiene muchas dificultades para leer y escribir. Asimismo, los resultados, complementados con la evaluación diagnóstica, evidenciaron un nivel muy limitado en la comprensión de textos. Este hallazgo permitió identificar como factor causal las estrategias aplicadas en el proceso de comprensión lectora. En consecuencia, se plantea la necesidad de reconocer las principales dificultades de los estudiantes al leer y, a partir de ello, fomentar el uso de estrategias que fortalezcan su comprensión de textos (PEI, 2025).

Por ello, aparece la necesidad de potenciar el desarrollo de la CL por medio de estrategias didácticas que lleven al estudiante a potenciar las experiencias de aprendizaje porque, mediante la innovación, el estudiante asimilará la lectura como parte de su vida y no como una competencia que solo se lleva a cabo en las aulas en un proceso únicamente para descifrar palabras. En este sentido, el presente estudio propone un sistema de gamificación como estrategia didáctica de carácter motivacional orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje (EA), cuyo propósito es favorecer la manifestación de conductas específicas en el estudiante dentro de un entorno de aprendizaje ameno y estimulante que le permita comprometerse con la actividad que realiza e ir apoyando el desarrollo de las experiencias positivas a fin de alcanzar un mejor desarrollo de la CL; por lo que debe quedar claro que es necesaria la realización de un estudio experimental riguroso que examine específicamente el resultado de la gamificación y el progreso de la CL de la Institución Educativa Taca.

Luego del planteamiento expuesto se formula el siguiente problema principal; ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025? Asimismo, se plantea

las siguientes preguntas de investigación específicas: ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025? ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025? ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025?

En el plano teórico, la investigación se justifica al abordar de manera crítica y sistemática la influencia de la gamificación en la CL, variables ampliamente discutidas en la literatura educativa contemporánea. A través de la revisión de estudios previos, se busca contrastar diferentes enfoques y teorías pedagógicas que explican cómo la incorporación de elementos lúdicos favorece el desarrollo de procesos cognitivos implicados en la interpretación, inferencia y análisis crítico de los textos en estudiantes de secundaria. Esta contrastación permite no solo confirmar hallazgos existentes, sino también identificar vacíos teóricos respecto a la aplicabilidad de la gamificación en contextos educativos específicos, como el peruano.

A partir de este análisis, la investigación tiene el potencial de generar nuevo conocimiento, ya que se espera evidenciar cómo la ausencia o incorporación de la gamificación impacta de manera diferenciada en el rendimiento lector, lo cual aporta a la construcción de marcos teóricos más sólidos sobre su eficacia pedagógica. Finalmente, este estudio ofrece un beneficio adicional al campo profesional docente, al proporcionar bases teóricas y empíricas que orienten a fomentar una enseñanza de la lectura más activa y motivadora para los estudiantes de secundaria.

En el aspecto práctico, la investigación resulta altamente pertinente porque demuestra que la implementación de la gamificación posee un potencial transformador en los procesos de EA. Al incorporar dinámicas lúdicas y motivacionales, se favorece la participación activa del alumnado, lo que redundará en un mayor rendimiento académico y en la construcción de un aprendizaje verdaderamente significativo. Este enfoque, al promover experiencias enriquecedoras, contribuye a la consolidación de competencias fundamentales, especialmente la CL, considerada indispensable para el desenvolvimiento intelectual y social de los discentes.

Para la Institución Educativa Tacas, los hallazgos de esta investigación se convierten en una oportunidad estratégica para fortalecer su práctica pedagógica. Los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio pueden orientar a los docentes en la transición de un modelo tradicional hacia estrategias innovadoras centradas en el

estudiante, lo que permitirá no solo optimizar la enseñanza del área de Comunicación, sino también extender los beneficios hacia otras asignaturas. Asimismo, el conocimiento generado ofrece a la institución una base sólida para diseñar planes de mejora institucional, capacitaciones docentes y proyectos pedagógicos que consoliden una cultura escolar innovadora, motivadora y orientada a la mejora continua.

Con el fin de cumplir con el propósito investigativo se plantea los siguientes objetivos. Como objetivo general: Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. Del mismo modo se formulan los siguientes objetivos específicos: Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

En este sentido, la hipótesis general que orienta el estudio es la siguiente: El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. En correspondencia a lo anterior se formulan las hipótesis específicas: El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025. El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

Por otro lado, se presenta los antecedentes de la investigación que a continuación se detalla.

En el ámbito internacional, Roa et al. (2022), en su investigación “Uso de la gamificación como metodología activa en la educación secundaria española durante la pandemia por COVID-19”, publicada en la revista REIDOCREA, tuvo como objetivo analizar cuantitativamente el porcentaje de utilización de la gamificación en el primer semestre 2020-2021 en secundaria en España e identificar las variables que inciden en su implementación. La población incluyó aulas de secundaria y bachillerato de Madrid, seleccionando una muestra de 177 aulas. La instrumentación empleada fue un

cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron que la gamificación se consolidó como una metodología emergente durante el confinamiento, aunque su aplicación se limitó en la mayoría de los casos a un papel complementario. Se concluyó que factores como el tipo de centro educativo, la especialidad docente, los años de experiencia y la formación pedagógica son determinantes en su uso.

Este antecedente resulta valioso porque permite comprender cómo la gamificación, pese a su potencial, aún no alcanza plena consolidación en la práctica pedagógica, lo cual orienta la presente investigación a indagar su influencia específica en la comprensión lectora y a proponer estrategias que fortalezcan su implementación en contextos educativos locales.

Carrión et al. (2022), en su artículo “El uso de los Videojuegos y la Gamificación como material didáctico innovador para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior”, publicado en la revista EDMETIC, tuvo como objetivo analizar si la incorporación de videojuegos y gamificación favorece el desarrollo de conocimientos y habilidades en estudiantes de Ciencias Sociales. Tuvo un diseño cuasiexperimental y se realizó en una universidad privada española. La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes y se utilizó una encuesta como instrumento para la recolección de datos. Los resultados mostraron que el 77,39% de los participantes reconoció que estas herramientas mejoraron sus aprendizajes, y el 83,48% afirmó que impactaron positivamente en la calidad de su formación. Asimismo, el 68,69% señaló que el uso de TIC y gamificación les otorgaría mayores competencias para resolver problemas. En conclusión, se evidenció que la gamificación y los videojuegos fortalecen el aprendizaje y elevan la calidad del proceso educativo.

Este antecedente enriquece el presente estudio al evidenciar empíricamente que la gamificación potencia aprendizajes significativos y competencias docentes, lo que orienta a valorar su aplicación en la comprensión lectora en secundaria como vía para mejorar la motivación, la calidad educativa y la práctica pedagógica innovadora.

García (2022), en su tesis doctoral titulada “Ahora o nunca: un estudio empírico de la gamificación en la educación superior en línea sobre la motivación de los estudiantes de ELE”, realizada en la Universitat Oberta de Catalunya, tuvo como propósito identificar los factores clave que potencian la efectividad de la gamificación y proponer un modelo para su implementación en la educación superior en línea. Se empleó una metodología mixta, que incluyó verificación estadística y valoración cualitativa, para certificar el sistema gamificado. La muestra, lo constituyó 33 estudiantes repartidos en dos grupos.

Los instrumentos empleados fueron el cuestionario y la entrevista. Los resultados evidenciaron que el modelo propuesto alcanza significancia estadística y que ejerce una influencia positiva en la motivación estudiantil y en la efectividad de la gamificación en contextos de educación en línea. En conclusión, el estudio aporta un marco de referencia sólido para la integración de la gamificación en entornos virtuales de aprendizaje.

Este antecedente es relevante porque demuestra que la gamificación, sustentada en un modelo teórico validado, no solo incrementa la motivación, sino que también fortalece la calidad del aprendizaje en entornos virtuales, lo que orienta el presente estudio a explorar su aplicación en la comprensión lectora en secundaria presencial como estrategia innovadora y contextualizada.

Albuja (2021), en su tesis titulada “Guía Metodológica para el uso de la Gamificación como herramienta de aprendizaje para el desarrollo de la Inteligencia kinestésica corporal”, realizada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, tuvo como propósito diseñar una guía metodológica basada en la gamificación para fortalecer la inteligencia kinestésica corporal en distintos niveles educativos. La investigación, de carácter proyectivo, con una población conformada por 50 docentes, aplicándose una encuesta con el fin de conocer puntos fuertes y débiles en el conocimiento y uso de la gamificación en el aula. Los resultados evidenciaron que la aplicación de la guía metodológica favorece el desarrollo de la inteligencia kinestésica y promueve aprendizajes significativos. Se concluye que el aprendizaje mediado por el juego constituye una estrategia motivadora inherente al proceso educativo, presente históricamente desde la infancia como vía de experimentación y descubrimiento.

Este antecedente contribuye al presente estudio al mostrar que la gamificación no solo fortalece competencias cognitivas, sino también habilidades múltiples como la kinestésica, lo que respalda su potencial para mejorar la comprensión lectora en secundaria al generar experiencias de aprendizaje activas, motivadoras y multisensoriales.

Encalada (2021), en su artículo titulado “Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica”, realizado en Bolivia y publicado en la revista Horizontes, se propuso evaluar cómo la gamificación puede ser una estrategia efectiva para mejorar el rendimiento matemático. La investigación, de tipo documental, revisó y sistematizó fuentes teóricas y empíricas relacionadas con la temática. Los hallazgos evidenciaron que la gamificación constituye una estrategia pedagógica relevante para motivar al alumnado y reducir el estrés frente a asignaturas consideradas

difíciles o poco atractivas. Además, se destacó su capacidad para contrarrestar factores socioculturales y económicos que influyen en el aprendizaje. Se concluyó que la gamificación mejora el desarrollo de habilidades de cálculo y el razonamiento lógico matemático, a través del uso de softwares y dinámicas que permiten a los estudiantes avanzar de nivel, alcanzar logros y mejorar calificaciones.

Este antecedente contribuye al presente estudio al demostrar que la gamificación no solo motiva y disminuye la ansiedad académica, sino que también potencia habilidades cognitivas específicas, lo que respalda su aplicación en la comprensión lectora como estrategia activa, motivadora y contextualizada en secundaria.

Hernández et al. (2020), en su artículo titulado “Uso y beneficios de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas”, realizado en Colombia y publicado en la revista *Eco matemático*, tuvo como finalidad identificar los retos y beneficios de la implementación de la gamificación y los videojuegos en el aula como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas. El estudio se desarrolló a partir de una pesquisa documental en bases de datos en español. Los resultados mostraron que, para los docentes, esta metodología demanda planificación estratégica, dedicación y organización de las intervenciones con apoyo de las TIC. En conclusión, desde la perspectiva estudiantil, las clases gamificadas fueron valoradas positivamente, ya que generaron experiencias de aprendizaje satisfactorias, potenciaron la motivación y favorecieron el desarrollo de competencias y el pensamiento matemático.

Este antecedente resulta valioso porque confirma que la gamificación es un método eficaz para impulsar el involucramiento del profesorado y la motivación del alumnado, lo cual respalda su pertinencia para aplicarse en la comprensión lectora en secundaria y así optimizar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante experiencias activas e innovadoras.

A nivel nacional, Laura y Tolentino (2024), en su investigación titulada “Quizizz en el aprendizaje del inglés en estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, 2021”, presentada en la Universidad Nacional Autónoma de Huanta (Perú) para optar el grado de Maestro, tuvo como finalidad analizar el impacto de la gamificación en la integración de recursos tecnológicos en la competencia auditiva del inglés en estudiantes de educación primaria de Tacna. La investigación fue de carácter aplicado, preexperimental. La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes de la institución. Se efectuó pruebas pretest y posttest, para evaluar el aprendizaje en inglés. Los resultados mostraron un impacto positivo en la competencia auditiva, siendo Canva el

recurso de mayor eficacia (65,4%). El análisis estadístico confirmó la hipótesis general con un valor de $p=0,00$. En conclusión, la utilización de herramientas de gamificación influyó significativamente en la mejora de la competencia auditiva.

Este antecedente respalda la presente investigación al demostrar que la gamificación, a través de recursos tecnológicos, tiene un efecto positivo en el aprendizaje de lenguas, lo que justifica explorar su potencial en el fortalecimiento de la comprensión lectora en secundaria como estrategia innovadora y motivadora.

Romero (2023) en su estudio “Uso de herramienta de gamificación y motivación académica en estudiantes universitarios peruanos” presentado en la Universidad César Vallejo para optar el grado de Maestría, buscó responder a la relación que existe entre las herramientas de gamificación y la motivación académica. Se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, sustentado en el método hipotético-deductivo. El estudio incluyó a 99 estudiantes de nivel superior, todos de nacionalidad peruana. Para la recopilación de datos se aplicaron un cuestionario y una escala estandarizada. Los hallazgos revelaron una relación estadísticamente significativa entre el uso de prácticas de gamificación y la motivación académica ($p = .000$; $Rho = .663$). Se evidenció que la gamificación contribuye significativamente a potenciar el entusiasmo y el compromiso estudiantil, evidenciándose que, a mayor uso de estas estrategias en el aula, mayor es el nivel de motivación del estudiantado.

Este antecedente es relevante porque evidencia empíricamente que la gamificación incrementa la motivación académica, lo que respalda su aplicación como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en secundaria, al propiciar mayor compromiso y participación activa del alumnado.

Alva (2023), en su artículo titulado “Gamificación para la mejora de la estrategia didáctica motivadora en docentes de instituciones educativas públicas”, publicado en la revista Koinonía, tuvo como objetivo determinar si la gamificación contribuye a mejorar la estrategia didáctica motivadora en docentes de instituciones educativas públicas de Trujillo durante el 2023. La indagación fue desarrollada bajo el carácter cuantitativo, de tipo aplicado, diseño correlacional-causal. La muestra compuesta por 100 docentes. Se emplearon dos cuestionarios como instrumentos para la recopilación de datos. Los resultados revelaron que el 66% de los educadores percibió la gamificación en un nivel alto y el 67% consideró su estrategia didáctica motivadora como buena. El análisis estadístico evidenció que la gamificación incide significativamente en la mejora de las estrategias motivadoras ($Rho = 0.633$; $p < 0.01$), explicando un 76,1% de la variabilidad.

En conclusión, la gamificación se consolida como recurso pedagógico clave para potenciar la motivación docente.

Este antecedente aporta evidencia sobre cómo la gamificación fortalece la motivación y estrategias didácticas en docentes, lo cual refuerza su pertinencia en la presente investigación al enfocarse en la mejora de la comprensión lectora mediante prácticas pedagógicas innovadoras y motivadoras en secundaria.

Gamero (2022), en su investigación titulada “La Gamificación como Estrategia para el Fortalecimiento de Competencias en el Ámbito Celular en los Estudiantes de Sexto Grado de la Institución Educativa Técnica Manuela Beltrán de Soledad”, presentada como trabajo de grado de maestría en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, tuvo como finalidad fortalecer las competencias del ámbito celular en estudiantes mediante la gamificación. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo, de investigación-acción. La población, conformada por estudiantes de sexto grado y se aplicaron diversos instrumentos como entrevistas, pruebas entre otros. Los resultados evidenciaron que la gamificación aumentó la motivación, la atención y disposición de los discentes, además de mejorar sus aprendizajes. Se concluyó que esta metodología favorece significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover mayor participación y compromiso estudiantil.

Este antecedente resulta valioso porque demuestra que la gamificación no solo fortalece competencias específicas en ciencias, sino que también incrementa la motivación y la receptividad estudiantil, aportando evidencia para su aplicación en la comprensión lectora como estrategia activa e innovadora en secundaria.

Horna (2022), en su tesis titulada “Influencia de la gamificación en la comprensión lectora en estudiantes de una escuela de educación superior de San Martín – 2022”, presentada en la Universidad César Vallejo, tuvo como propósito determinar la influencia de la gamificación en la comprensión lectora de estudiantes de una Escuela de Educación Superior. La investigación se desarrolló bajo una perspectiva numérica, de tipo aplicado y cuasi experimental. La recolecta de datos se realizó mediante la instrumentación determinada cuestionario para medir los niveles de comprensión lectora. Los resultados mostraron diferencias estadísticas y significativa ($p = .000$) entre el GC y GE. Asimismo, el análisis por niveles reveló mejoras significativas en la comprensión literal e inferencial, aunque no se encontraron cambios relevantes en el nivel crítico tras la aplicación de la gamificación.

Este antecedente resulta fundamental porque confirma la incidencia positiva de la gamificación en la CL, evidenciando su eficacia en los niveles literal e inferencial, lo que orienta la presente investigación a fortalecer también el nivel crítico mediante estrategias innovadoras y adaptadas al contexto.

Anicama (2022), en su investigación “Influencia de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma del Perú”, publicada en la revista *Acta Psicológica Peruana*, tuvo como objetivo analizar el efecto de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Psicoterapia Conductual Cognitiva durante el semestre 2019-I. El estudio es cuantitativo y cuasi experimental. Se conformó una muestra de 60 discentes, divididos en grupos GC y GE. A ambos grupos se les aplicaron actividades educativas, incorporando la técnica de gamificación en el grupo experimental. Los resultados obtenidos evidenciaron que la ejecución de esta estrategia impactó de manera positiva y significativa en el rendimiento estudiantil, evidenciado en la comparación de los promedios entre los grupos. Se concluyó que la gamificación representa un recurso efectivo para optimizar el aprendizaje.

Este antecedente resulta relevante porque confirma que la gamificación impacta positivamente en el rendimiento académico, lo que respalda su aplicación en el ámbito escolar para fortalecer la comprensión lectora como componente fundamental del aprendizaje.

Respecto a las bases teóricas que sostienen la investigación, se presentan por variables, que constituyen las teorías que lo fundamentan, las definiciones según autores y las dimensiones respectivas. Principalmente se llega a conocer la teoría del Conectivismo tal como lo formuló Siemens (2004), y que ha sido multiplicada por Stephen Downes, ya que el Conectivismo se aprehende como un proceso de conexión y de creación de una red de información tal como se desarrolla en la era digital pero que no sólo aprehende la mente del individuo, sino que va más allá, se invierte igualmente en dispositivos tecnológicos, datos disponibles en bases de datos, comunidades sociales virtuales. El Conectivismo se distingue de las teorías anteriores (como el constructivismo) en que el conocimiento no habita de manera única en el pensamiento del sujeto, sin embargo, se encuentra distribuido en una red de diferentes nodos (*minds on nodes*) y que aprender se refiere a eso, a saber identificar, buscar, mantener una serie de fuentes de información.

Dentro del aprendizaje en red, el conectivismo destaca que la capacidad de los estudiantes no consiste únicamente en recordar cosas, sino en saber dónde encontrar información, cómo evaluar la misma y cómo integrarla en entornos en cambio (Siemens, 2004). Este modelo tiene especial relevancia en el contexto de entornos gamificados y colaboratividad, donde las plataformas digitales permiten acceder a comunidades de práctica y recursos compartidos. En este sentido, Siemens (2005) lo resume apuntando que “la habilidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una competencia esencial en el aprendizaje actual.

En segundo lugar, se expone la teoría de la Actividad (Engeström, 1987; inspirada en las propuestas de Vygotsky y Leontiev) que argumenta que el aprendizaje se aprehende de manera más precisa a partir del resultado de la interacción dinámica entre sujetos, herramientas y comunidad en torno a un objetivo. Esta teoría sostiene la idea de que la actividad humana está mediada por artefactos físicos o simbólico y que se produce en un marco social y cultural que subyace en la actividad humana, permitiendo la producción y transformación de las prácticas.

En el aprendizaje en red, esta teoría permite explicar la manera en la que los estudiantes se relacionan, no solo con contenidos, sino también con plataformas digitales, foros, chats, sistemas de gamificación o otros participantes, llevando así a la producción de procesos de co-construcción de conocimiento. Engeström (2001) desarrolló el modelo introduciendo la noción del aprendizaje expansivo, en la que los participantes reconfiguran la actividad colectiva con el objetivo de resolver tensiones y alcanzar fines comunes.

La tercera teoría asociada a la teoría de la Autodeterminación (SDT) (Deci & Ryan, 2000) propone que la motivación óptima se genera en el momento en que se satisfacen las tres necesidades psicológicas básicas que son la autonomía, la competencia y la relación. En educación, el diseño instruccional que cubre estas necesidades fomenta la motivación intrínseca y provoca aprendizajes más profundos, mientras que en gamificación esto se traduce en diseñar mecánicas que: (a) permitan elección y caminos (autonomía), (b) ofrezcan retos escalonados con retroalimentación (competencia), y (c) alienten interacciones significativas (relación). Evidencia experimental da cuenta, por ejemplo, que las insignias, los rankings y los gráficos de desempeño aumentan la percepción de competencia mientras que los avatares, las historias y los grupos de aprendizaje añaden relación, de forma que el efecto de la gamificación depende de cómo cada elemento cubre estas necesidades.

Lam y Tse (2022), definen la gamificación como una forma de enseñanza que emplea mecánicas propias del diseño de juegos para favorecer la motivación, el compromiso y el logro de una meta en situaciones de no juego. Las mecánicas a las que se hace referencia van desde la acumulación de puntos como medida cuantitativa del progreso de los estudiantes, el ascenso a diferentes niveles que señala el recorrido sobre las etapas de superación, obtener recompensas como reconocimiento por las metas alcanzadas, dar y recibir premios entre los usuarios cuando se alcanzan propósitos establecidos, clasificaciones que clasifican y destacan a los participantes en función de sus logros, retos que promueven la competencia y premian a los mejores o las misiones que representan retos individuales o bien colaborativos entre los mismos participantes. La idea central de la gamificación no es hacer un juego, sino el uso de algoritmos de puntuación y recompensa para reforzar o favorecer el aprendizaje en la meta alcanzar.

Respecto a la definición de gamificación, Deterding et al. (2011) la conciben como la incorporación de elementos propios del diseño de los juegos en contextos ajenos al ámbito lúdico. Su finalidad no es crear un juego en sí mismo, sino trasladar sus dinámicas y mecánicas hacia otros entornos con la intención de estimular la motivación y la participación comprometida de los participantes.

Siguiendo esta misma línea, Khoshnoodifar (2023) expande la concepción anterior contribuir al desarrollo de la gamificación como forma de diseñar la enseñanza centrada en el estudiante con el objetivo de motivar el aprendizaje y la conducta académica, aludiendo a su valor en los contextos educativos para favorecer la participación activa y la autodisciplina del aprendizaje.

Además, siguiendo a Kasurinen y Knutas (2018) la definición de gamificación “debe considerarse como un concepto de diseño que utiliza elementos del juego para promover la participación, la motivación y la retención del usuario en aplicaciones y servicios”, poniendo de relieve su importancia en el desarrollo de entornos digitales interactivos en el contexto educativo y en el entorno corporativo.

Por último, Dichev y Dicheva (2017) aclaran que, en la educación, la técnica de la gamificación consiste en la utilización de elementos de diseño de juegos y experiencias de juego en la elaboración de los procesos de aprendizaje, de forma que se fomente la motivación intrínseca, el grado de implicación activa del estudiante y la calidad de la experiencia de aprendizaje.

Anicama (2022) define la gamificación como una estrategia pedagógica que integra acciones y dinámicas propias del juego con la finalidad de generar un entorno de

aprendizaje favorable, que impulse tanto la interacción asertiva entre docente y estudiante como el aprendizaje colaborativo. El autor destaca que esta técnica se sustenta en diversas mecánicas, entre las cuales sobresalen:

Dinámica de la recompensa o retroalimentación educativa: se refiere a las respuestas positivas que reciben los estudiantes tras realizar una actividad o aplicar un procedimiento. Este mecanismo fomenta la participación activa de los alumnos y promueve una educación en positivo, cada vez más incorporada por los docentes en sus prácticas (Anicama, 2022).

Dinámica de la competición: motiva al alumnado a esforzarse y a emplear su potencial, tanto físico como intelectual, dentro de una competencia sana que estimule la retroalimentación (Anicama, 2022).

Dinámica de la solidaridad: busca fortalecer el aprendizaje colaborativo, promoviendo que los alumnos asuman responsabilidad no solo por su propio progreso, sino también por el de sus compañeros, de manera que, colectivamente, se alcancen los objetivos de aprendizaje planteados (Anicama, 2022).

Forma de gamificar en clases. Para efectuar la práctica de la gamificación en el aula hay que llevar a cabo una planificación que contemple todos los aspectos que fundamenten el propio sistema gamificado para que se puedan integrar todos los elementos y técnicas de los juegos a la realidad educativa de tal manera que todo resulte en una estrategia exitosa. Werbach y Hunter (2012) proponen un modelo conocido como las seis D, ya que cada uno de los pasos inicia con la letra *D* de la palabra *diseño*. Estas fases comprenden: 1- Definir los objetivos, 2- Delimitar los comportamientos deseados, 3- Describir a los jugadores, 4- Diseñar ciclos de actividad, 5- Diversión, y 6- Desplegar las herramientas adecuadas.

Este modelo resalta la importancia de la gamificación, aunque, como señala Teixes (2014), no contempla el mantenimiento y actualización a mediano o largo plazo. Por ello, resulta necesario añadir una séptima fase: el mantenimiento y perfeccionamiento del sistema gamificado, considerando los resultados obtenidos, con el fin de evitar su obsolescencia y garantizar su eficacia en el cumplimiento de los objetivos.

En cuanto a la primera fase, definir los objetivos, se trata de precisar con claridad las metas que se esperan alcanzar, ya sea aumentar ventas, producción, motivación o, en el ámbito educativo, lograr aprendizajes significativos. Para ello, es necesario listar los objetivos potenciales, analizarlos, establecer indicadores concretos, priorizarlos en función de su relevancia, descartar aquellos que representen medios y no fines, y

finalmente justificar su pertinencia en términos de los beneficios que aportan (Werbach & Hunter, 2012; Teixes, 2014). Esta etapa responde, en esencia, a la interrogante sobre el porqué de llevar adelante la gamificación y si realmente contribuirá al logro de las metas.

La segunda fase, delimitar los comportamientos, implica identificar las conductas específicas que se espera que los usuarios o jugadores desarrollen y definir los mecanismos para evaluarlas. Cada acción dentro de la red o del entorno gamificado puede considerarse un evento susceptible de ser rastreado y medido. En este sentido, los puntos constituyen un recurso fundamental, ya que permiten traducir la actividad en cifras y proporcionar retroalimentación inmediata (Werbach & Hunter, 2012).

Entre las métricas habituales para evaluar la actividad de los usuarios se encuentran el número de páginas visitadas, el tiempo de permanencia, la frecuencia de acceso y la conversión de visitantes en usuarios registrados, entre otras, puede utilizarse para valorar parcialmente el impacto de la gamificación en la captación de tráfico. El éxito se puede medir de muchas maneras, pero para cada sistema deberíamos analizar cuál es la más adecuada y cómo se implementa (González, 2016).

Describir a los jugadores. Un sistema gamificado debe considerar la diversidad de perfiles de los jugadores, por lo que resulta indispensable conocer sus características para diseñar elementos de juego que resulten atractivos para todos. Como señala Teixes (2014), los tipos de jugadores son un factor clave en la gamificación, ya que obligan a realizar distintas aproximaciones en función de sus particularidades. De este modo, el diseño del sistema se verá condicionado por estas diferencias, y uno de los aspectos determinantes para su éxito radica en la adecuada adaptación a las distintas clases de participantes.

Diseño de los ciclos de actividad. En esta etapa se seleccionan los componentes lúdicos que permitirán poner en marcha el sistema gamificado. Werbach y Hunter (2012) sostienen que la forma más eficaz de modelar la acción dentro de un entorno lúdico es a través de ciclos de actividad. Estos incluyen dos tipos principales: los bucles motivacionales y las fases de avances. Los primeros se caracterizan porque las acciones de los jugadores están guiadas por la motivación que les genera la retroalimentación inmediata, como la obtención de puntos, percibidos como recompensas que los impulsan a continuar participando.

La retroalimentación sería uno de los elementos fundamentales que genera la motivación necesaria para mantener a los jugadores en acción en el juego. A partir de aquí las escaleras de progresión que evocan que las experiencias de juego no son siempre las mismas y de esta forma no se genera aburrimiento, entran en acción las escaleras de

progresión, puesto que muestran que la experiencia de juego evoluciona en función del grado de interacción alcanzado, permitiendo tener la visión de la progresión del recorrido (niveles) de la que el jugador puede ver siempre que haya superado un nivel, la dificultad irá aumentando. A través de estas se puede ver la evolución del usuario y generar grandes sentimientos y emociones positivas (Werbach y Hunter, 2012).

Despliegue de las herramientas pertinentes. Durante esta etapa, se seleccionan los mecanismos de juego y las plataformas digitales más apropiadas, basándose en su potencial para la implementación de la propuesta de gamificación. El objetivo es diseñar un sistema gamificado que impulse la motivación, que exige un proceso de ejecución, prueba, iteración y aprendizaje constante a lo largo de la ejecución de lo que se muestra en la sección anterior a esta. El acatamiento de cada una de las pautas que se propusieron para el diseño establecerá, sin duda, una buena implantación de la gamificación, para la cual se recomienda contar con un grupo de personas con habilidades diversas (diseñadores de juegos, analistas de datos, tecnólogos) (Werbach y Hunter, 2012).

Para implementar la gamificación en una actividad educativa, es fundamental encontrar la manera de motivar a los discentes, lo cual implica comprender los dos tipos de impulso. La primera es la motivación intrínseca, que surge del propio individuo y se manifiesta cuando realiza una acción por interés o satisfacción personal. La segunda es la motivación extrínseca, que proviene de factores externos y lleva a la persona a actuar en busca de recompensas o retroalimentación (Páramo, 2020).

En esta misma línea, Teixes (2014) precisa que la motivación intrínseca depende únicamente de la voluntad y el propósito de la persona, sin considerar la existencia de recompensas o castigos. Por el contrario, la motivación extrínseca se vincula con la obtención de beneficios externos, los sistemas de gamificación otorgan recompensas como puntos o insignias a los estudiantes cuando alcanzan objetivos académicos, estimulando así su participación y rendimiento.

Entre las herramientas más destacadas para aplicar gamificación en el aula se encuentra Kahoot, que permite crear cuestionarios dinámicos y visualmente atractivos, ofreciendo retroalimentación inmediata a docentes y estudiantes (de Soto, 2018). De forma similar, Socrative brinda la posibilidad de generar pruebas tipo test, verdadero/falso o de respuesta corta, con feedback instantáneo y un registro detallado de respuestas que favorece la discusión y la participación colaborativa (de Soto, 2018; González, 2016). Por su parte, Cerebriti promueve la gamificación mediante la creación y el intercambio de

juegos educativos, fortaleciendo la motivación y la co-creación de contenidos por parte de los estudiantes, lo que potencia la interiorización de los conocimientos.

Asimismo, Genially se caracteriza por su versatilidad para elaborar presentaciones, infografías y experiencias interactivas que convierten los materiales educativos en recursos exploratorios e innovadores, accesibles para docentes sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Finalmente, Edmodo, una de las plataformas más difundidas, posibilita la creación de aulas virtuales que integran colaboración, seguimiento académico y elementos motivadores como insignias, con el fin de reconocer y reforzar los logros del alumnado (Espeso, 2017). En suma, estas herramientas ilustran el potencial de la gamificación para revitalizar el aprendizaje y fomentar la participación activa del alumnado en diversos contextos educativos.

Para la segunda variable, comprensión lectora, en primer lugar, esta se argumenta mediante el enfoque Comunicativo-Textual, el que, basado en la lingüística textual y en la pragmática, arguye, que para comprender un texto hay que reconocer su macroestructura semántica, así como sus relaciones de coherencia y cohesión y su intencionalidad comunicativa (Van Dijk y Kintsch, 1983). Desde esta óptica, la lectura no es sólo decodificar, sino que se entiende como una interacción comunicativa donde el lector es capaz de interpretar o entender el mensaje a partir de los contextos, del género del discurso y de las expectativas del interlocutor.

Por su parte, la propuesta presentada por Solé (2001) asimila la comprensión lectora a un proceso estratégico que se desarrolla en tres momentos: antes de leer (activación de los conocimientos previos y formulación de hipótesis), mientras se lee (verificación de hipótesis, localización de ideas principales e inferencias) y después de leer (síntesis, reflexión y transferencia de la información). Este modelo pone de manifiesto la relevancia del desarrollo de la planificación y del control del proceso lector, fortaleciendo a la vez las capacidades metacognitivas que permiten al lector regular su comprensión.

Por otro lado, la perspectiva de Cassany (2006) proporciona una concepción crítica y sociocultural de la lectura, ya que entiende que comprender también significa interpretar desde un posicionamiento ideológico, cuestionar la fuente y juzgar la fiabilidad de la información. Desde este planteamiento, la comprensión lectora se entiende como una práctica discursiva localizada en comunidades de interpretación en las que el significado se pone en discusión y se decide entre la comunidad de interpretación.

Por último, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) acaba de enriquecer más estas técnicas al situar los procesos de comprensión lectora de una forma socialmente mediada. La comprensión lectora se construye por medio de la interacción de las personas, sobre todo de los lectores más experimentados, y es en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde confluye la comprensión lectora. El andamiaje que se proporciona a través del docente u otros mediadores revelan el acceso a niveles superiores de una comprensión lectora, reafirmando que la lectura no debe resumirse en la constitución del aprendizaje individual, sino que, al mismo tiempo, resulta una práctica cultural y colectiva.

A este conjunto de propuestas se les da sentido en la medida que permiten abordar la complejidad de la comprensión lectora: el Enfoque Comunicativo-Textual proporciona la base lingüística-pragmática; la propuesta de Solé, lo localiza en el marco del disponible estratégico y metacognitivo; la propuesta de Cassany inaugura la dimensión crítica y sociocultural; y la teoría de Vygotsky plantean la comprensión lectora como un proceso social e interactivo. Incorporar todos estos enfoques a la práctica educativa facilita el diseño de estrategias para también favorecer la lectura de forma competente, crítica y autónoma.

El proceso de la lectura comprensiva implica una participación activa del lector quien no solo obtiene datos del texto, sino también construye el significado a partir de la interacción entre él y el texto. Este acto requiere de un desarrollo progresivo mediado por variables cognitivas y contextuales (Cadavid-Ruiz et al., 2016). En esta misma línea, Manzano (2000) la concibe como un procedimiento mediante el cual el lector amplía su interés por la lectura, mejora su estilo y logra asimilar el contenido, reforzando así el acto de leer.

Por su parte, Martín y González (2022) la describen como un proceso complejo de construcción de significados, donde es necesario realizar inferencias, interpretaciones y establecer conexiones lógicas que parten de ideas básicas hasta llegar a una macroestructura que permita otorgar sentido pleno al texto leído. Complementando esta idea, Gaytán et al. (2021) señalan que comprender un texto supone elaborar un significado que depende de la experiencia, de las estrategias disponibles y de las habilidades del lector, las cuales le permiten reconocer la estructura textual y extraer su mensaje.

La competencia lectora constituye una capacidad humana intrínseca que integra conocimientos, habilidades y estrategias para relacionarse con los textos, al tiempo que conecta con el entorno y con la comprensión de sí mismo. Este proceso requiere un bagaje

cultural y una actividad mental constante que permita progresar en el conocimiento del mundo (Solé, 2004; MINEDU, 2017).

Romo (2019) añade que la competencia lectora también posee un carácter social y se desarrolla a lo largo de toda la vida, mientras que la comprensión lectora constituye la puesta en práctica de las habilidades y estrategias que conforman dicha competencia. Así, ambas dimensiones resultan inseparables: la primera representa la capacidad y la segunda, su ejecución concreta en el acto lector.

En cuanto a las dimensiones de la comprensión lectora, el MINEDU (2016), citado por Castro (2021), las organiza en tres niveles. El primero, el literal, implica reconocer los acontecimientos tal como aparecen en el texto y constituye el paso inicial para comprenderlo. Este nivel se construye en dos procesos: uno léxico, centrado en la decodificación y el significado de palabras mediante recursos como diccionarios, y otro de análisis, en el que se combinan significados para comprender frases y oraciones, logrando así identificar datos concretos.

El segundo nivel es el inferencial, en el cual se deducen significados no explícitos en el texto, evocando tanto elementos de la realidad como de la fantasía. En este nivel se requiere el conocimiento previo del lector y se estructura a partir de procesos cognitivos como la integración, en la que se combinan inferencias, saberes y conocimiento gramatical (Castro, 2021).

Finalmente, el nivel crítico corresponde a una etapa superior en la que el estudiante no solo interpreta, sino que elabora juicios valorativos sobre las ideas del autor, los personajes o los contenidos del texto. Aquí, el lector traduce el mensaje original, lo confronta con su propio criterio y activa procesos cognitivos que implican síntesis, análisis, creatividad y valoración personal (Castro, 2021).

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque, tipo

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo porque buscó cuantificar un fenómeno y examinar el comportamiento de un grupo poblacional específico. Asimismo, permitió dar respuesta a las hipótesis planteadas mediante la utilización de herramientas estadísticas. Tal como señalan Ñaupas et al. (2018), este tipo de investigaciones se orientan a cuantificar la obtención y producción de evidencias con el fin de responder a las preguntas de investigación.

De acuerdo con su finalidad, el estudio se clasificó como de tipo aplicado, pues, según lo establecido por Concytec (2018), buscó aportar un componente práctico al evidenciar acontecimientos de una realidad concreta. A partir de ello, se propusieron sugerencias fundamentadas en la ampliación de teorías, con el propósito de contribuir a la solución de las debilidades identificadas.

2.2. Diseño de investigación

El diseño utilizado fue de carácter cuasi experimental, dado que el objetivo fue evaluar el impacto de determinados tratamientos o procedimientos de cambio en situaciones en las que los sujetos de estudio no fueron asignados de manera aleatoria (Arbaiza, 2019). En este sentido, se trabajó con datos de naturaleza cuantificable, recolectados a partir del comportamiento de los estudiantes, lo que permitió evidenciar mejoras en la CL por medio de la aplicación de la gamificación en alumnos de tercer grado de secundaria. El diseño puede representarse de la siguiente manera:

GE	O ₁	X	O ₂
GC	O ₃		O ₄

Donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo Control

O₁ y O₃ = Evaluación pretest de la CL

O₂ y O₄ = Evaluación post test de la CL

X = Gamificación

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

La población es el objeto de estudio de una investigación o estudio y corresponde a un conjunto de elementos con características comunes (Hernández et al., 2014). Estuvo

constituida por los 40 discentes del VI ciclo que formaban parte de la población objeto de estudio correspondiente a la institución educativa Taca, Ayacucho

2.3.2. Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por la totalidad de la población de estudiantes, esto es a los 40 estudiantes del VI ciclo. En donde se estableció que los estudiantes del 1ro A y 2do A serían el grupo control y el 1ro B y 2do B el grupo experimental

2.3.3. Muestreo

Para el proceso de muestreo y determinación se recurrió al muestreo censal, dado que el investigador consideró a la totalidad de la población, es decir, a todos los estudiantes del VI ciclo de secundaria. Este tipo de muestreo se caracteriza por incluir a todos los elementos que conforman la población de estudio, lo cual, según Otzen y Manterola (2017), representa una ventaja metodológica al facilitar el proceso de selección y eliminar la necesidad de realizar cálculos estadísticos para definir el tamaño muestral

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Técnica de la encuesta. Una encuesta se define como un instrumento de investigación que permite la obtención de información de primera mano, directamente de los sujetos o grupos involucrados en la temática bajo indagación; sin embargo, su funcionamiento es diferente a las entrevistas, ya que se produce un contacto más indirecto con los participantes. Useche, et al. (2019) hacen alusión a que la recolección de datos puede hacerse mediante la utilización de las pruebas, cuestionarios o pruebas de conocimientos que se encuentran descritos posteriormente.

Instrumentos. En esta investigación se empleó como instrumento un cuestionario, diseñado en forma de prueba de evaluación de la comprensión lectora. Este instrumento estuvo conformado por 20 preguntas y tuvo como propósito valorar el nivel de desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones de la comprensión: literal, inferencial y crítica. El instrumento fue sometido a validez. Se entiende que la validez es el texto para dar un juicio en relación a la interpretación del resultado del uso de un instrumento, pero cuyo juicio tiene un valor que está fundamentado en la evidencia que se parte de diversas fuentes como del contenido, procedimiento de respuesta, estructura interna, etc. (Medina & Verdejo, 2020). La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, quienes concluyeron que su diseño es suficiente, coherente y pertinente para su aplicación.

Con respecto a la fiabilidad hace alusión al grado de precisión o consistencia de los resultados obtenidos a partir de un instrumento de modo que este se aplique en diferentes ocasiones (Medina & Verdejo, 2020). En tal sentido, se utilizó el coeficiente de Kuder-Richardson, concretamente el KR20, que es un método que se utiliza para valorar la consistencia interna de una medida que está basada en datos dicotómicos. El resultado indica que existe una alta fiabilidad.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Una vez obtenido los permisos necesarios para aplicar los instrumentos, pruebas de evaluación tipo pretest y posttest, se aplicó antes y después de la intervención pedagógica y, así, fue determinado los cambios en el desempeño de los estudiantes. Posteriormente se registraron las variables del grupo objeto de estudio en una hoja de cálculo usando Microsoft Excel, permitiendo su orden y depuración. Se llevó a cabo el procesamiento de los datos empleando la solución SPSS, 28 para proporcionar estadísticos descriptivos (tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión) así como gráficos para favorecer una interpretación más ágil de los resultados que los obtenidos en la tabla de datos finales.

Al realizar el análisis inferencial, se siguieron unas pruebas estadísticas que se ajustan a la naturaleza de los datos y al diseño de la investigación. Así, para contrastar la existencia de diferencias significativas en cuanto a los resultados que se obtienen en el pretest y en el posttest, se aplicó la prueba de normalidad, la misma que indica que los datos no son paramétricos. En consecuencia, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, dado que la medición se efectuó en grupos distintos de sujetos en el pretest y en el posttest; a su vez se estimó el tamaño del efecto (d de Cohen) para estimar el tamaño del cambio observado. Se estableció un nivel de significancia estadística en $p < 0,05$, permitiendo el acceso a una interpretación rigurosa de hallazgos.

La combinación de análisis descriptivos e inferenciales habilitó no solo el poder describir el comportamiento de las variables, sino contrastar hipótesis y determinar el impacto real de la intervención, de ahí a que la descripción que se obtiene a partir de estas finalidades sea robusta en torno a los resultados y las metas planteadas.

2.6. Aspectos éticos en investigación

La investigación se adhirió a los principios éticos, con un enfoque particular en la autonomía de los estudiantes. Esto implicó garantizar el respeto a su decisión de participar, permitiendo que su inclusión en el estudio fuera completamente voluntaria., quienes además firmaron un asentimiento informado, en el que expresaron libremente su

conformidad para ser parte de la investigación, una vez comprendidos los objetivos, procedimientos y alcances del trabajo. La beneficencia se aseguró en tanto que las recomendaciones derivadas de los hallazgos contribuyeron a la mejora de la CL de los participantes. La no maleficencia fue garantizada, procurando que en ningún momento se causara daño a los estudiantes ni se vulnerara la integridad de la entidad educativa. De igual forma, se garantizó el principio de justicia, proporcionando un trato igualitario a todos los sujetos de estudio a lo largo de la investigación.

Finalmente, para asegurar la integridad académica, la elaboración de esta investigación se rigió por los lineamientos éticos de la Universidad Católica de Trujillo. Asimismo, se aplicaron las directrices de estilo APA, 7^a edición, para la correcta atribución de créditos a los autores de la literatura revisada.

III. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Tabla 1

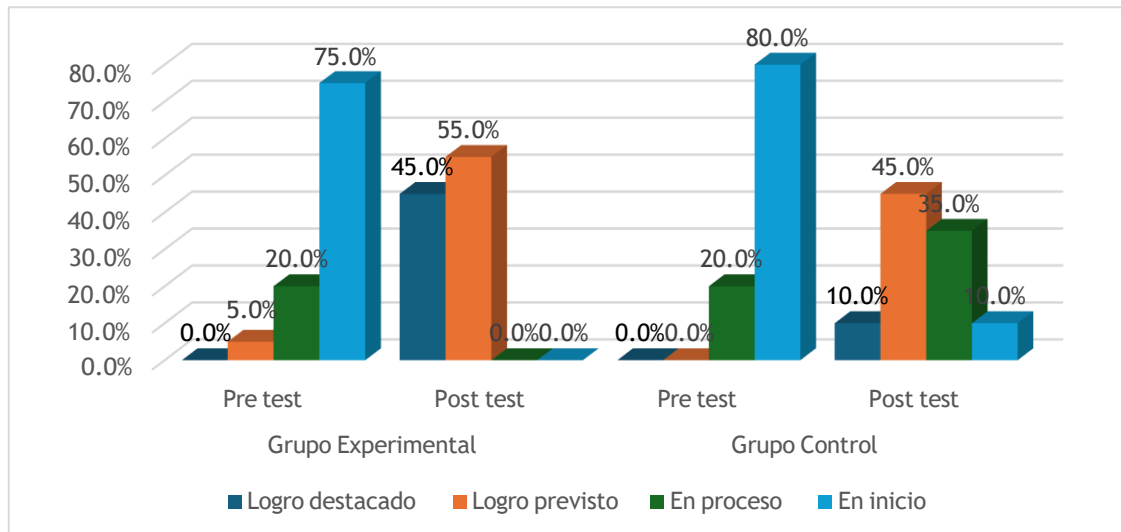
Prueba de normalidad de variables y dimensiones

Nivel	Grupo Experimental (GE)				Grupo de control (GC)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Logro destacado	0	0,0%	9	45,0%	0	0,0%	2	10,0%
Logro previsto	1	5,0%	11	55,0%	0	0,0%	9	45,0%
En proceso	4	20,0%	0	0,0%	4	20,0%	7	35,0%
En inicio	15	75,0%	0	0,0%	16	80,0%	2	10,0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota: Frecuencia y proporción de los niveles de CL en los discentes.

Figura 1

Gráfico de los niveles de comprensión lectora en estudiantes



Los resultados evidencian el efecto positivo que ha tenido la gamificación como variable de intervención ya que, en el Grupo experimental la mayor parte del alumnado, que en el pretest estaba en niveles bajos en comprensión lectora (en inicio con 75% y en proceso con 20%), en el posttest ha conseguido avanzar notoriamente, pasando al 55% en Logro previsto y el 45% con Logro destacado en la lectura comprensiva, llegando incluso a eliminar los niveles bajos. Por otro lado, el grupo de control que no ha sido expuesto a

gamificación ha tenido una mejora muy limitada, ya que el postest ha mostrado un 55% de alumnado en los niveles de Logro previsto y Logro destacado, pero el 45% ha continuado manteniéndose en niveles bajos (en proceso e inicio). Estos resultados muestran que la gamificación como estrategia didáctica ha tenido un efecto determinante para mejorar la comprensión lectora en el alumnado del grupo experimental, dando como resultado un mayor avance en la mejora que el grupo de control.

Tabla 2

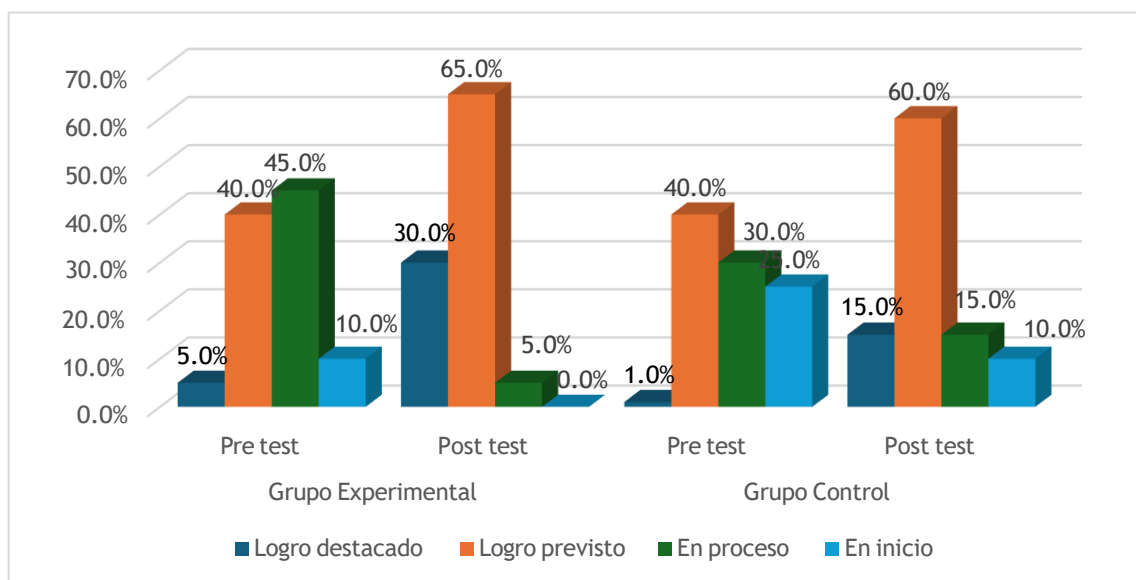
Nivel de comprensión literal en estudiantes

Nivel	Grupo Experimental (GE)				Grupo de control (GC)			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Logro destacado	1	5,0%	6	30,0%	1	5,0%	3	15,0%
Logro previsto	8	40,0%	13	65,0%	8	40,0%	12	60,0%
En proceso	9	45,0%	1	5,0%	6	30,0%	3	15,0%
En inicio	2	10,0%	0	0,0%	5	25,0%	2	10,0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota: Frecuencia y proporción de los niveles de CL en los discentes.

Figura 2

Gráfico de los niveles de comprensión literal en estudiantes



Los resultados de la comprensión literal demostraron una diferencia significativa en el grupo experimental. Al constatare, que una vez desarrollada la gamificación, el GE ya no mantenía la misma cantidad de alumnos que en el pretest en niveles bajos (es decir

con mayor número de ellos en un 45% en proceso y un 10% de los mismos en inicio y un 5% en logros destacados). En el posttest un 65% de los alumnos se vio situado en logros previstos y el 30% en logros destacados, desapareciendo por completo los niveles bajos. El grupo control, que no se vio expuesto a la gamificación, tuvo un progreso limitado. Si bien en el posttest el 60% logró ubicarse en logro previsto y el 15% en logro destacado, aún se mantuvo un 25% de estudiantes entre en inicio y en proceso. En consecuencia, es pertinente afirmar que la gamificación como estrategia didáctica fue más efectiva en el desarrollo de la comprensión literal en el GE que en el GC.

Tabla 3

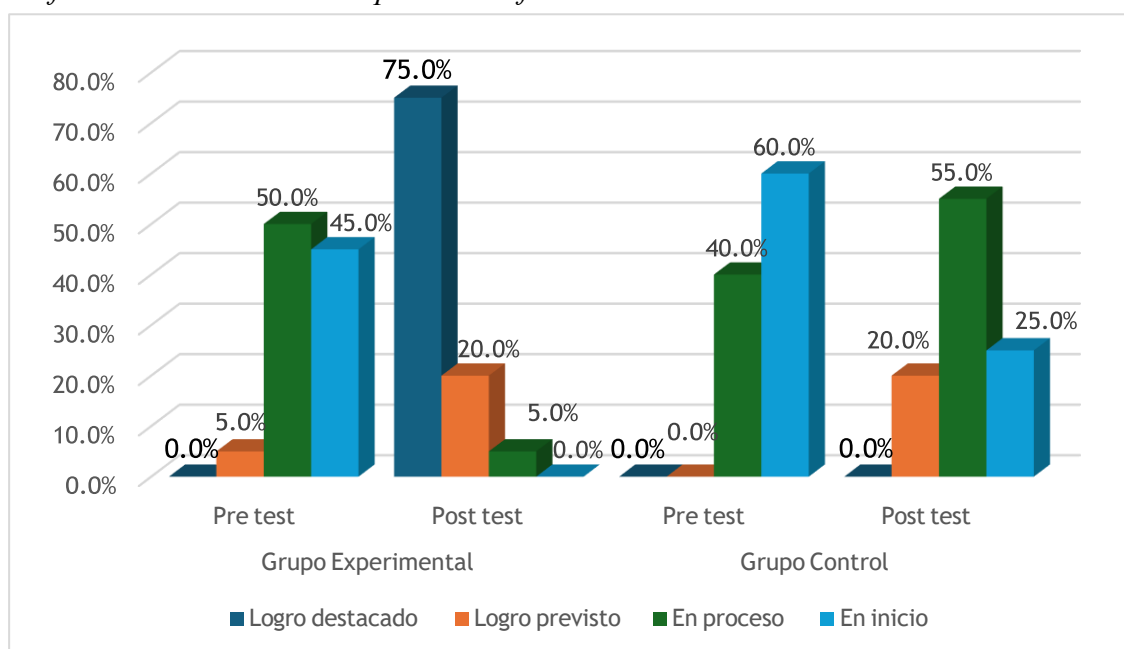
Nivel de comprensión inferencial en estudiantes

Nivel	Grupo Experimental (GE)				Grupo de control (GC)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Logro destacado	0	0,0%	15	75,0%	0	0,0%	0	0,0%
Logro previsto	1	5,0%	4	20,0%	0	0,0%	4	20,0%
En proceso	10	50,0%	1	5,0%	8	40,0%	11	55,0%
En inicio	9	45,0%	0	0,0%	12	60,0%	5	25,0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota: Frecuencia y proporción de los niveles de CL en los discentes.

Figura 3

Gráfico de los niveles de comprensión inferencial en estudiantes



Los resultados del grado de comprensión inferencial exponen el impacto destacado de la gamificación en el grupo experimental. En el pretest, la mayoría de alumnos situados en niveles bajos: 50% en proceso, 45% en inicio, y ningún alumno que alcanzara logro destacado. Pero, a partir de la intervención, en el posttest, el 75% pasaron a logro destacado y el 20% a logro previsto, quedando un 5% en el nivel de proceso, y quedando eliminado en su totalidad el nivel en inicio. Por el contrario, en el grupo de control, no expuesto a la gamificación, la mejora fue ínfima: en el posttest ningún alumno alcanzó el logro destacado, 20% se localizó en logro previsto, y la mayoría permanecía dentro de niveles bajos (55% en proceso 25% en inicio). Es decir, los resultados indican que la gamificación fue determinante para mejorar de manera significativa la comprensión inferencial en el GE que la del grupo GC.

Tabla 4

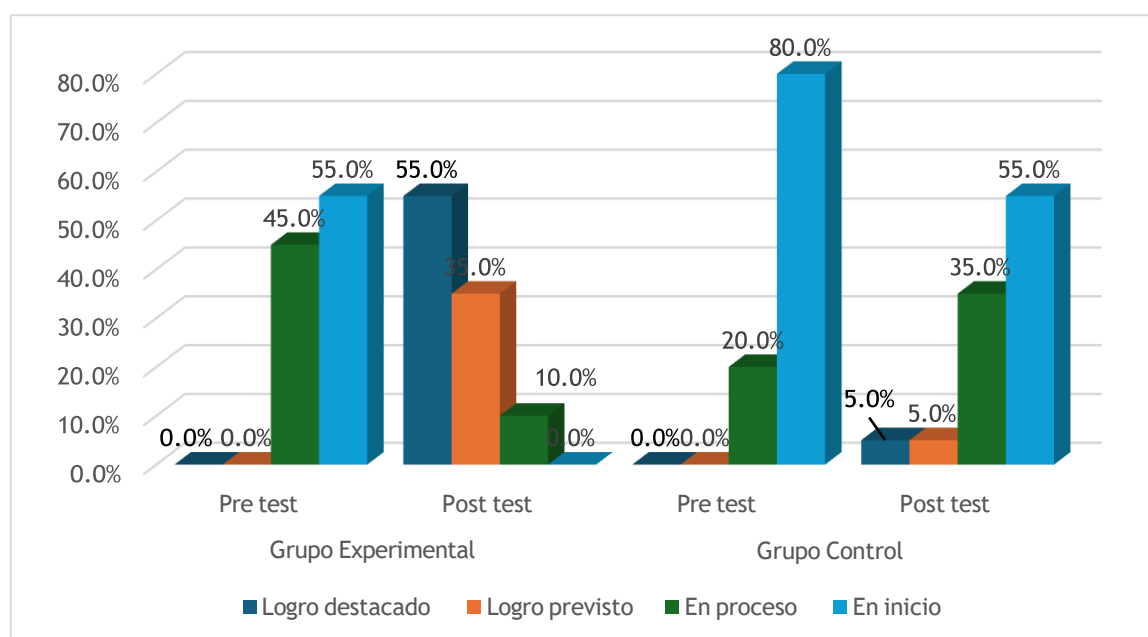
Nivel de comprensión crítica en estudiantes

Nivel	Grupo Experimental (GE)				Grupo de control (GC)			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Logro destacado	0	0,0%	11	55,0/	0	0,0%	1	5,0%
Logro previsto	0	0,0%	7	35,0%	0	0,0%	1	5,0%
En proceso	9	45,0%	2	10,0%	4	20,0%	7	35,0%
En inicio	11	55,0%	0	0,0%	16	80,0%	11	55,0%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Nota: Frecuencia y proporción de los niveles de CL en los discentes.

Figura 4

Gráfico de los niveles de comprensión crítica en estudiantes



Los resultados del nivel de comprensión crítica muestran un notable cambio en el grupo experimental, debido a la aplicación de la técnica de la gamificación. En el pretest, la gran mayoría de los discentes se encontraba principalmente ubicada en los niveles más bajos (55%) en el nivel inicio y (45%) en el nivel proceso; no existía nivel de logro previsto ni el de logro destacado. No obstante, en el posttest, el 55% de los participantes alcanzaron logro destacado y el 35% alcanzó logro previsto, con solo un 10% de los estudiantes ubicados en el nivel proceso y desaparecido el nivel en el inicio. En el grupo de control, que no recibió la intervención gamificada, el cambio fue poco relevante; en el posttest, solo un 5% alcanzó logro destacado y solo un 5% alcanzó logro previsto, en un 35% de estudiantes que se situaban en el nivel proceso y en un 55% de estudiantes en el nivel de inicio. Es evidente entonces que la gamificación ha tenido un efecto altamente favorable en el progreso de la comprensión crítica del estudiantado del grupo experimental y que el grupo de control ha mantenido un claro predominio de niveles bajos de desempeño.

Análisis inferencial

Tabla 5

Reporte de prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Grupo control-pretest	,583	20	,000
Grupo control-posttest	,637	20	,000
Grupo experimental-pretest	,495	20	,000
Grupo experimental-posttest	,875	20	,015

Dado que en todos los casos los niveles de significación (sig.) son menores a 0,05 se rechaza la hipótesis nula de la normalidad de Shapiro-Wilk; así pues, los datos de los grupos (pretest y posttest) se desvían de la normalidad y por ende se hace necesario la utilización de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial (prueba de Mann-Whitney U para la comparación entre grupos independientes).

Prueba de Hipótesis general

H0= El uso de la gamificación no mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

H1= El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

Tabla 6*Comparación intergrupos antes y después de la intervención*

Test		Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pretest	Convergente	Control	20	19,90	398,00		
		Experimental	20	21,10	422,00	188,000	,758
		Total	40				
Posttest	Convergente	Control	20	14,53	290,50		
		Experimental	20	26,48	529,50	80,500	,001
		Total	40				

El análisis intergrupar llevado a cabo mediante la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney arrojó resultados que indican que durante el pretest no había diferencias significativas, estadísticamente hablando, entre el grupo control (Rango promedio = 19,90) y el grupo experimental (Rango promedio = 21,10), habiéndose registrado un nivel de significancia $U = 188,000$ y un $p = 0,758 (> 0,05)$, mostrando que ambos grupos partían de las mismas condiciones previas a la intervención. En contrapartida, el análisis del posttest reveló diferencias significativas a favor del grupo experimental que se tradujeron en una mejor consecución de resultados luego de la aplicación del tratamiento de gamificación (Rango promedio = 26,48) en comparación con el grupo control (Rango promedio = 14,53), ya que se mostraron estadísticas significativas ($U = 80,500$; $p = 0,001 < 0,05$). Los datos estimados indican que el tratamiento de gamificación aplicado como estrategia didáctica tuvo un efecto positivo y significativo con respecto al rendimiento del estudiantado del GE en comparación con el GC

Tabla 7*Factor de impacto del estadístico d de Cohen*

Comparación entre grupos	Intervalo de Confianza al 95%					
	Sig.	gl	Z	La d de Cohen	Inferior	Superior
Experimental Vs Control	,001	38.0	-3.508	1.31	,2658	1,6403

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

La comparación intergrupar es significativa estadísticamente en el posttest, al comprobarse la existencia de diferencia significativa entre el GE y el GC ($Z = -3,508$;

$p=0,001$). El tamaño del efecto se puede catalogar como grande a partir de la d de Cohen ($d=1,31$; IC95% [0,27 - 1,64]). Los resultados indican que la gamificación provoca un efecto muy positivo en la CL de los discentes del grupo experimental cuando se compara con el grupo control, haciendo evidente la pertinencia de esta estrategia didáctica ya no tan sólo desde la evidencia estadística, sino también desde su relevancia práctica.

Prueba de Hipótesis específica 1

H0= El uso de la gamificación no mejora significativamente la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025

H1= El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

Tabla 8

Comparación intergrupos antes y después de la intervención

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pretest	Convergente					
	Control	20	19,58	426,50		
	Experimental	20	21,33	393,50	183,500	,634
	Total	40				
Postest	Convergente					
	Control	20	17,48	352,50		
	Experimental	20	23,38	467,50	142,500	,031
	Total	40				

El análisis intergrupar a través de la prueba U de Mann-Whitney hizo posible la comparación de los resultados del GE y GC en relación al pretest y al postest. En el pretest no se detectaron diferencias significativas, $U = 183,500$; $p = 0,634$, lo que pone de manifiesto que los alumnos tenían un nivel de desempeño equiparable antes de realizar la intervención. Por el contrario, en el postest sí se encontraron diferencias significativas $U = 142,500$; $p = 0,031$; los rangos promedio en el grupo experimental fueron más elevados (23,38) que en el grupo control (17,48). Estos hallazgos constatan que después de la implementación de la gamificación, la intervención retrospectiva del GE presenta un rendimiento significativamente superior al del GC, lo que apoya la eficiencia de la estrategia como recurso didáctico para mejorar la comprensión literal.

Tabla 9*Factor de impacto del estadístico d de Cohen*

Comparación entre grupos	Intervalo de Confianza al 95%					
	Sig.	gl	Z	La d de Cohen	Inferior	Superior
Experimental Vs Control	,049	38.0	-1.803	0.643	,0028	1,2300

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

Los resultados ofrecieron una diferencia estadísticamente significativa entre el GE y GC en el posttest ($Z = -1.803$; $p = 0.049$) y un tamaño del efecto moderado de acuerdo a la d de Cohen ($d = 0.64$; IC95% [0.0028 - 1.2300]). Esto significa que la gamificación aplicada al grupo experimental produjo una mejora significativa en la comprensión literal, aunque con una magnitud del efecto intermedia con respecto a otras medidas llevadas a cabo.

Prueba de Hipótesis específica 2

H0= El uso de la gamificación no mejora significativamente la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

H1= El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

Tabla 10*Comparación intergrupos antes y después de la intervención*

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pretest	Convergente	Control	20	18,80	376,00	,293
		Experimental	20	22,20	444,00	
		Total	40		166,000	
Posttest	Convergente	Control	20	11,38	227,50	,000
		Experimental	20	29,63	592,50	
		Total	40		17,500	

El análisis intergrupar por medio del U de Mann-Whitney para la comprensión inferencial permitió observar que en el pretest no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control (Rango promedio = 18,80) y el grupo experimental (Rango promedio = 22,20), hallándose $U = 166,000$ con $p = 0,293$, es decir, los grupos

iniciaban en condiciones similares antes de la intervención. Sin embargo, en el postest se halló una diferencia significativa muy a favor del GE que obtuvo un Rango promedio de 29,63 frente al 11,38 del grupo control y $U = 17,500$ y $p = 0,000$ ($< 0,05$). Por lo que se puede concluir que la gamificación influyó muy positivamente en la comprensión inferencial del alumnado del grupo experimental, teniendo un rendimiento significativamente mayor que el del grupo control.

Tabla 11

Factor de impacto del estadístico d de Cohen

Comparación entre grupos	Intervalo de Confianza al 95%					
	Sig.	gl	Z	La d de Cohen	Inferior	Superior
Experimental Vs Control	,000	38.0	-5.173	1.64	1,242	1,9884

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

Los resultados presentan diferencias altamente significativas entre el GE y GC en el postest de comprensión inferencial ($Z = -5,173$; $p < 0,001$), con un tamaño del efecto muy grande de acuerdo con la d de Cohen ($d = 1,64$; IC95% [1,24 – 1,99]), esto sugiere que la gamificación ha tenido un impacto significativo en la forma en que se aborda la comprensión inferencial, así como también ha generado un alto efecto práctico en el GE en relación con el GC.

Prueba de Hipótesis específica 3

H0= El uso de la gamificación no mejora significativamente la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

H1= El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho 2025.

Tabla 12

Comparación intergrupos antes y después de la intervención

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Sig. Asintótica (bilateral)
Pretest	Convergente	Control	20	18,00	360,00	150,000
		Experimental	20	23,00		
		Total	40			
						,096
Postest	Convergente	Control	20	11,85	237,00	

Experimental	20	29,15	583,50	27,500	,000
Total	40				

La prueba U de Mann-Whitney que se aplicó para el análisis de los datos intergrupos correspondientes a la comprensión crítica, mostró que en el pretest no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control (Rango promedio = 18,00) y el grupo experimental (Rango promedio = 23,00) ya que la U fue de 150,000 y el p fue de 0,096, lo que confirma que ambos grupos tenían un nivel similar a la hora de la intervención. En el postest, en cambio, la prueba U reveló que sí existieron diferencias altamente significativas hacia el GE que alcanzó un Rango estimado de 29,15 frente al 11,85 del GC, encontrándose una U de 27,500 y un p de 0,000. Desde luego, se reafirma que la gamificación tuvo un efecto muy positivo en la comprensión crítica, de forma que los alumnos del grupo experimental acabaron ejecutando una tarea significativamente diferente y superior que los demás alumnos del grupo control.

Tabla 13

Factor de impacto del estadístico d de Cohen

Comparación entre grupos	Intervalo de Confianza al 95%					
	Sig.	gl	Z	La d de Cohen	Inferior	Superior
Experimental Vs Control	,000	38.0	-4.844	2.30	1,399	1,9484

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

Los resultados comprueban unas diferencias altamente significativas entre el GE y GC en el postest de comprensión crítica $Z = -4.844$; $p < 0.001$; tamaño del efecto muy grande d de Cohen $d = 2.30$; IC95% [1.39 – 1.95]. Todo ello evidentemente indica que la gamificación tuvo un efecto muy contundente y de gran magnitud práctica en la mejora de la comprensión crítica del estudiantado del GE con respecto al grupo control.

IV. DISCUSIÓN

En esta investigación el objetivo general que se formuló fue determinar si el uso de la gamificación mejora la CL en los discentes del VI ciclo de la IE de Taca, Ayacucho 2025. Asimismo, se estableció objetivos específicos en función de determinar los efectos que esta estrategia genera en las comprensiones lectora literal, inferencial, y crítica. Después de evidenciar la contrastación de la hipótesis general y las específicas, se obtuvo evidencias contundentes que permiten asentar que, efectivamente, la gamificación constituye una estrategia didáctica innovadora de intervención con un efecto altamente significativo en la mejora de los procesos lectores. Este apartado discute los resultados en conexión con los antecedentes empíricos, de las fundamentaciones teóricas y las implicancias educativas; además de considerar las limitaciones, y sugerir vías y pistas para futuras investigaciones.

El análisis inferencial llevado a cabo a partir de la prueba U de Mann-Whitney tuvo como resultado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el posttest entre el GE y GC ($U = 80,500$; $p = 0,001$) teniendo un tamaño del efecto grande ($d=1,31$). Lo anterior hace que se valide la hipótesis general ya que significa que la gamificación mejora la comprensión lectora de los estudiantes. Y estos resultados se alinean con Horna (2022), quien también observó que la gamificación tiene incidencia en la comprensión lectora literal e inferencial, con Anicama (2022), quien identificó impactos positivos en el rendimiento académico de los universitarios peruanos y con el rol que tiene la gamificación en la literatura internacional (Roa et al., 2022; Carrión et al., 2022) tanto en el ámbito de la educación como desde el ámbito de la gamificación como el impacto que tiene en la motivación y en una mayor eficacia en el aprendizaje en línea, tal como lo observa García (2022). Estos mismos hallazgos respaldan la necesidad de investigar la viabilidad de aplicar la gamificación como una estrategia para mejorar la enseñanza de la lectura.

La teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) genera una explicación, dentro del marco teórico, muy clara: la gamificación satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, generando una motivación intrínseca que produce aprendizajes más profundos. En este caso, los estudiantes del grupo experimental mostraron un mayor compromiso y disposición para la lectura, lo cual explica el avance mostrado en las pruebas posttest.

Los resultados de la comprensión literal indican que el grupo experimental, tras la implementación de la gamificación, se habían dado lugares significativos con respecto al

grupo control ($U = 142,500$; $p = 0,031$), con un tamaño del efecto también de carácter considerado como moderado ($d = 0,64$). Lo cual confirma la hipótesis específica 1 y guarda relación con lo que proponen Solé (2001) entendiendo la comprensión literal como el hecho de dar cuenta de información explícita, y por el MINEDU (2016) situándola como el primer nivel de procesamiento lector; el avance de los estudiantes también coincide con lo manifestado por los estudios de Encalada (2021); Hernández et al. (2020), donde comprueban que la gamificación es un recurso que no solo motiva sino que se relaciona también con la reducción del estrés académico, lo que favorece la forma en la que es posible identificar los datos concretos y la mejora del rendimiento lector.

El presente hallazgo resulta coherente con la postura teórica defendida por Solé (2001) al afirmar que la comprensión literal es el primer nivel en el proceso lector que depende de la localización de ideas referidas. La gamificación, al introducir dinámicas de recompensa, competitividad y solidaridad (Anicama, 2022), facilitó que los estudiantes tuvieran más interés o motivación para fijarse en las cuestiones concretas del texto. Además, coincide con las evidencias de Laura y Tolentino (2024) que reportaron importantes mejoras en el aprendizaje de la lengua con herramientas gamificadas, incidiendo en los logros de las habilidades básicas como la comprensión auditiva. De esta manera, se puede considerar que la gamificación es un recurso válido para fortalecer la comprensión literal de los textos, pues el estímulo extrínseco que genera la recompensa se une al estímulo intrínseco que provoca la mecánica lúdica.

Respecto a la segunda prueba de hipótesis, la prueba de Mann-Whitney reveló diferencias altamente significativas a favor del GE ($U = 17,500$; $p = 0,000$); el tamaño del efecto fue muy grande ($d = 1,64$). Este descubrimiento justifica la hipótesis específica 2 y es la muestra de que la gamificación fue crucial en la efectividad de la comprensión inferencial que supone deducir significados ya implícitos y realizar inferencias. Estos resultados están en línea con la visión de Cassany (2006), quien sostiene que la comprensión lectora es el resultado de un ejercicio implicado (interracional) y crítico. Igualmente, se ajustan a los resultados que Horna (2022) refiere, donde se evidencian avances muy significativos en los niveles literales e inferenciales gracias a la implementación de estrategias gamificadas. En resumen, la gamificación permitió que los estudiantes hicieran una integración de los conocimientos previos y procesaran la información de un modo más complejo.

El resultado puede explicarse desde el punto de vista del enfoque comunicativo-textual que desarrollan Van Dijk y Kintsch (1983), por cuanto según este enfoque es

necesario activar los conocimientos previos y construir significados implícitos a partir de la lectura. Se corresponde, también, con lo señalado en este sentido por Encalada (2021), quien dio indicios de que la gamificación puede contrarrestar factores de desmotivación, al tiempo que puede favorecer el razonamiento lógico, y la comprensión lectora. En ese sentido, se afirma que la gamificación puede ser un método muy apropiado para promover la comprensión inferencial porque establece retos progresivos que le obligan a construir sus propias hipótesis y deducciones y, con ello, a poner en marcha una serie de procesos que son fundamentales en este nivel lector.

Respecto al nivel de comprensión crítica, los datos evidencian diferencias de alta significación entre el GE y GC ($U = 27,500$; $p = 0,000$), con un tamaño de efecto muy grande ($d = 2,30$). Estos resultados corroboran la hipótesis específica 3 e indican que la gamificación tuvo un impacto importante en el propio avance de las habilidades críticas, haciendo que el alumnado pasara de niveles bajos a un 55% en niveles de logro alto.

Contrario a lo que se dio en el estudio de Horna (2022), en el cual no se aprecian mejoras de nivel crítico, en la presente investigación sí logra términos significativos. Este contrasentido puede ser explicado por la planificación didáctica utilizada, que incorpora dinámicas de colaboración y reflexión, las cuales, a su vez, se encuentran a la par con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978). El andamiaje que generaron las interacciones colaborativas y la propia retroalimentación docente permitieron a los discentes poner el texto en correlación con su propia opinión y generar juicios valorativos. Los resultados de la presente investigación también concuerdan con lo que Cassany (2006) ya había expuesto como la dimensión sociocultural de la lectura crítica como práctica discursiva e interpretativa. La gamificación, por su parte, al generar debates grupales, rankings y misiones colaborativas, aportó precisamente dicha dimensión, que permitió aprendizajes críticos y colectivos.

En general, desde la óptica teórica, los resultados obtenidos fundamentan el marco del Conectivismo (Siemens, 2004) al encontrar que la gamificación crea conexiones con distintas fuentes de información y el trabajo cooperativo en red; también se encuentran corroboraciones de la Teoría de la Actividad (Engeström, 1987) al evidenciar la forma en la que interactúan los sujetos, las herramientas y la comunidad educativa y eso potencia el aprendizaje y también se confirma la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) porque la gamificación cumplió con autonomía, competencia y relación, aumentando así la motivación intrínseca de los estudiantes.

Desde la perspectiva práctica, los resultados permiten deducir que puede ser una estrategia pedagógica en los centros educativos de secundaria para desarrollar la comprensión lectora. Su utilización permite dinamizar las clases, fomentar el aprendizaje activo y propiciar aprendizajes significativos. Además, los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan diseñar e implementar actividades gamificadas mediante el uso de recursos digitales como Kahoot, Quizizz o Genially, favoreciendo así los procesos de retornos a la respuesta inmediata y motivadora. Estas aportaciones prácticas, además, se alinean con el Objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En conclusión, el resultado de la investigación confirma tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas, validando así que la gamificación es una estrategia didáctica eficiente para mejorar la CL en los niveles literal, inferencial y crítica. La comparación a nivel nacional e internacional, así como la conexión con teorías educativas reconocidas, refuerzan el valor de los hallazgos de la investigación. De la misma manera, las implicaciones tanto teóricas como prácticas abogan porque la gamificación debe ser incorporada, tanto en las políticas educativas y prácticas pedagógicas.

V. CONCLUSIONES

1. Los resultados de la investigación validaron la hipótesis principal, demostrando que la gamificación impactó positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto ciclo de la Institución Educativa de Taca, Ayacucho. El contraste inferencial a partir de la prueba U de Mann-Whitney demostró que existieron diferencias estadísticas significativas en el posttest entre sujetos experimentales (Rango promedio = 26,48) y sujetos de control (Rango promedio = 14,53) con $U = 80,500$ y $p = 0,001$ ($< 0,05$). El tamaño del efecto sería d de Cohen fue de 1,31, lo que representa un tamaño de efecto grande; esto contribuye a validar la hipótesis general.
2. Con respecto a la hipótesis específica 1, se concluye que la estrategia de gamificación impactó positivamente y de magnitud moderada sobre la comprensión literal. En el posttest, se evidenció un rango medio superior en el GE (23,38) frente al GC (17,48) y, por tanto, en el GE también se obtuvo un $U = 142,500$ y $p = 0,031$ ($< 0,05$). El tamaño del efecto fue $d = 0,64$ (IC95% [0,0028 - 1,2300]) e, igualmente, de magnitud moderada, de modo que se confirma que la estrategia contribuyó a incrementar la identificación de la información de contenido explícito dentro de los textos.
3. En lo que respecta a la segunda hipótesis específica, los resultados indican que la aplicación de la gamificación generó una mejora altamente significativa en la comprensión inferencial, pues en el momento del posttest el grupo experimental consiguió un rango medio de 29,63 y el grupo control de 11,38, con un valor de $U = 17,500$ y un $p = 0,000$ ($< 0,05$). El tamaño del efecto fue de $d = 1,64$ (IC95% [1,242 - 1,9884]), considerado muy alto, indicando que la gamificación ha favorecido en gran manera la capacidad de los discentes para realizar inferencias y deducciones lógicas.
4. En lo que se refiere a la hipótesis específica 3, se llega a la conclusión de que la gamificación presenta un efecto claro en la comprensión crítica. Los resultados obtenidos en el posttest mostraron un rango promedio de 29,15 del GE, respecto a 11,85 en el GC, con $U = 27,500$ y $p = 0,000$ ($< 0,05$). El tamaño del efecto fue de $d = 2,30$ (IC95% [1,399 - 1,9484]), considerado claramente muy grande. El tamaño del efecto evidencia la posibilidad de que la gamificación facilita que los estudiantes del grupo experimental avancen de niveles bajos a un número destacado de aciertos en la evaluación crítica de los textos

VI. RECOMENDACIONES

1. Desde la perspectiva de las políticas educativas, se sugiere que los organismos responsables del sistema educativo regional vayan implementando la gamificación como un método didáctico innovador en todas las orientaciones de desarrollo de la competencia lectora en el marco del ODS 4: Educación de calidad.
2. Se recomienda que las instituciones educativas formen a sus profesores en el diseño e implementación de actividades de gamificación de forma que puedan responder a los objetivos del currículo que garantice aprendizajes significativos.
3. Se recomienda a los docentes implementar de forma sistematizada la gamificación en sus prácticas pedagógicas utilizando plataformas digitales como por ejemplo Kahoot, Quizizz o Genially que ayudan a dar dinamismo a las clases con la retroalimentación inmediata.
4. Se sugiere indagar el efecto de la gamificación en más competencias comunicativas, por ejemplo, en la producción de textos, en la oralidad o en su relación con variables como la motivación, la autoeficacia o el bienestar del alumnado
5. Para investigaciones futuras, se sugiere profundizar en la dimensión de comprensión crítica ampliando la muestra de estudio aplicando diseños longitudinales que permitan la comprobación del impacto de la gamificación sobre la comprensión lectora crítica a lo largo del tiempo

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuja Dávila, G. C. (2021). *Guía metodológica para el uso de la gamificación como herramienta de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia kinestésica corporal* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20217>
- Alva-Vásquez, J. E., Herrada-Herrera, A. V., Terrones-Marreros, M. A., & Duran-Llano, K. L. (2023). Gamificación para la mejora de la estrategia didáctica motivadora en docentes de instituciones educativas públicas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 78–98. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2863>
- Anicama, S. J. (2022). Influencia de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma del Perú. *Acta Psicológica Peruana*, 5(2), 230–247. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/296c>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Barraza Velasco, C. E., Romero Acosta, Y. J., Castillo Arteaga, M. E., & Guaranda Aguilar, N. N. (2025). Gamificación en la educación secundaria: una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje activo y significativo. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 34-48. <https://doi.org/10.71068/tpt0ht37>
- Ciencia Digital. (2024). Impact of gamification on reading and writing skills. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/3418>
- Cimted. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Corchuelo Rodriguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 29–41 (380). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of*

- Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–36.
<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dirección Regional de Educación Ayacucho. (2025). Evaluación Regional de Aprendizajes (ERA) 2025. <https://www.dreayacucho.gob.pe/storage/documentos/2025/notas-de-prensa/01JZK9GTHJ028P2X6F1VK60M0Q.pdf>
- Educación (29 de abril de 2024) Resultados de la Evaluación Muestral 2022: Aproximaciones, desconciertos y certezas. Retrieved from <https://institutoeducacion.org/resultados-de-la-evaluacion-muestral-2022-aproximaciones-desconciertos-y-certezas/>
- Encalada Díaz, I. Á. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 311–326.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fundación BBVA Continental. (2024). Programa Leer es Estar Adelante en Ayacucho. <https://perulng.com/escolares-de-ayacucho-y-huancavelica-mejoran-comprension-lectora-con-apoyo-de-peru-ling/>
- Gálvez, C. (2025). Ayacucho enfrenta grandes desafíos en el sector educación. Jornada. <https://jornada.com.pe/ayacucho-enfrenta-grandes-desafios-en-el-sector-educacion-pese-a-nuevo-per/>
- Gamero Meza, W. J.** (2022). *La gamificación como estrategia para el fortalecimiento de competencias del componente celular en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Técnica Manuela Beltrán de Soledad* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB.
<http://hdl.handle.net/20.500.12749/17472>
- Hernández-Peñaranda, J. O. ., Jaramillo-Benítez, J. ., y Rincón-Leal, J. F. . (2020). Uso y beneficios de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. *Eco Matemático*, 11(2), 30–38. <https://doi.org/10.22463/17948231.3200>

- Hernández-Peñaranda, J. O., Jaramillo-Benítez, J., & Rincón-Leal, J. F. (2020). Uso y beneficios de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. *Eco Matemático*, 11(2), 30–38. <https://doi.org/10.22463/17948231.3200>
- Horna Sinfuegos, M. A. (2022). *Influencia de la gamificación en la comprensión lectora en estudiantes de una Escuela de Educación Superior de San Martín – 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96046>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023). Indicadores de pobreza educativa. <https://www.inei.gob.pe>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024, mayo 10). *Pobreza monetaria afectó al 29,0% de la población el año 2023*. INEI. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-afecto-al-290-de-la-poblacion-el-ano-2023-15137/>
- Kasurinen, J., & Knutas, A. (2018). Publication trends in gamification: A systematic mapping study. *Computer Science Review*, 27, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2017.10.003>
- Khoshnoodifar, M. (2023). Effectiveness of gamification in enhancing learning and academic behavior in medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 240. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1285_21
- Lam, P. y Tse, A. (2022). Gamificación en las aulas cotidianas: Observaciones de escuelas en Hong Kong. *Frontiers in Education*, 6, Artículo 630666. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.630666>
- Laura-De La Cruz, K. M., & Tolentino-Cotrino, M. P. (2022). Quizizz en el aprendizaje del inglés en estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, 2021. *Puriq*, 4, e298. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.298>
- Minedu, UMC (2023) <http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2024). Informe de adopción TIC y gamificación en instituciones educativas. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Diplomado en metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia lectora*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/5800420-diplomado-en-metodologias-activas-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-y-la-competencia-lectora>

- Noriega, C., (2023). Comprensión lectora y rendimiento académico del área de comunicación en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional, Callao 2022 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/125639>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura. (2019). El profesorado opina: motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). PISA 2022 Results: Country Notes Peru. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html
- Pachas, J., (2024). Influencia de la gamificación en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de ingeniería [Universidad Peruana Los Andes]. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/6990>
- Ramos, C., (2022). La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/102552>
- Roa González, J., Sánchez Sánchez, A., Sánchez Sánchez, N., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2022, enero 31). Uso de la gamificación como metodología activa en la educación secundaria española durante la pandemia por COVID-19. *REIDOCREA*, 11 (10), 105–119.
- Romero Flores, C. E. (2023). *Uso de herramienta de gamificación y motivación académica en estudiantes universitarios peruanos* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/118643>
- Ruiz, J. J. R., Sánchez, A. D. V., & Figueredo, O. R. B. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1466926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>
- Sandoval, C., (2022). Gamificación y el aprendizaje por competencias en residentes de Geriátrica de las Universidades de San Marcos y Ricardo Palma Lima 2022 [Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/11161>
- Santana, R., & García, L. (2018). La gamificación en la educación superior: Tecnologías

- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as network-creation*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura* (10.^a ed.). Graó.
- Torres-Vega, E. M. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Perú. Horizontes, 9(36), 177-187. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.909>
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Inclusion and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375705>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A tool on whose terms?* UNESCO World Education Monitoring Report. https://www.unesco.at/en/education/education-2030/global-education-monitoring-gem-report/gem23?utm_source
- UNICEF (2021). Escuelas cerradas, oportunidades perdidas. <https://www.unicef.org/peru/articulos/escuelas-cerradas-oportunidadesperdidas>
- UNICEF. (2025). The role of gamification in inclusive education: Global report. <https://www.unicef.org/reports/gamification-inclusive-education-2025>
- Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Huamanga. (2025). Informe sobre implementación de tecnologías y metodologías activas. Documento interno.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Z., Harun, J., & Yuan, Y. (2024). Enhancing reading instruction through gamification: A systematic review of theoretical models, implementation strategies, and measurable outcomes (2020–2024). *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, Article 28. <https://doi.org/10.28945/5394>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025					
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES / CATEGORÍAS	METODOLOGÍA
Problema general ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025? Problemas específicos ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025? ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025? ¿De qué manera el uso de la gamificación mejora la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025?	Hipótesis general El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. Hipótesis específicas El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión literal en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. El uso de la gamificación mejora significativamente la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025.	Objetivo general Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. Objetivos específicos Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión literal, en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión inferencial en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025. Determinar si el uso de la gamificación mejora la comprensión crítica en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa de Taca, Ayacucho – 2025.	Uso de gamificación Comprensión lectora	Dinámica de la recompensa Dinámica de competición Dinámica de la solidaridad Comprensión literal Comprensión inferencial Comprensión crítica	Tipo: Aplicada Enfoque: Cuantitativo Diseño: Cuasi experimental Población: 40 estudiantes del VI ciclo. Muestra: 40 estudiantes del VI ciclo 1ro y 2do A (GC) 1ro y 2do B (GE) Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Encuesta Cuestionario tipo prueba

Anexo 2: Cuadro de operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
V.I. Gamificación	Se trata de una estrategia que incorpora dinámicas propias del juego para hacer del aula un espacio motivador, donde el docente y los estudiantes interactúan de manera cercana y respetuosa, fomentando además el aprendizaje en equipo y la colaboración (Anicama, 2022).	Para evaluar la implementación de la gamificación se consideraron las principales mecánicas que la conforman: la recompensa, la competencia y la solidaridad. Con el fin de constatar su desarrollo, se aplicó una ficha de evaluación como instrumento de verificación.	Dinámica de la recompensa	Logros	
				Puntos	
				Medallas	
				Misiones	
			Dinámica de competición	Preguntas acertadas	
				Participación	
				Retos	
				Ranking	
			Dinámica de la solidaridad	Trabajo en equipo	
				Motivación	
V. D Comprensión lectora	Según Martin y González (2022), la comprensión de textos se entiende como un proceso complejo de construcción de significados que requiere realizar inferencias, interpretaciones y establecer conexiones lógicas. Este proceso parte de la comprensión de las ideas básicas hasta alcanzar una propuesta macroestructural, con el propósito de otorgar al texto leído un sentido adecuado.	Para la evaluación de la comprensión lectora se consideraron tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales fueron valorados mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora.	Comprensión literal	Identifica datos concretos presentes en el texto..	1-10
				Recuerda y reproduce las ideas principales.	
				Reconoce la secuencia de acontecimientos narrados.	
			Comprensión inferencial	Formula conclusiones a partir de la información leída.	11-15
				Vincula el contenido del texto con conocimientos previos.	
				Elabora deducciones aplicando el razonamiento lógico.	
			Comprensión crítica	Sustenta su opinión en relación con los hechos presentados en el texto.	16-20
				Demuestra capacidad reflexiva.	
				Evidencia una actitud reflexiva frente al contenido leído	
				Analiza la intención del autor.	

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

Participante del estudio:

Tras la lectura del cuento 'Algo muy grave va a ocurrir' de Gabriel García Márquez, marque con una "X" la respuesta correcta.

ALGO MUY GRAVE VA A SUCEDER EN ESTE PUEBLO

Gabriel García Márquez

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

- No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo. Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

- Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

- Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o, en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

- Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

- ¿Y por qué es un tonto?

- Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

- No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

- Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

- Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

- Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

- ¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

- ¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

- Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

- Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

- Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

- Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

- Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

- Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

- Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

- Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos. Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo. Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

- Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

- Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

FIN

NIVEL LITERAL

1. Según el cuento ¿Quién es Dámaso?

- a) Es el que vende carne **b) Es el hijo de la persona de la tercera edad**
c) Es el primero en marcharse de la comunidad d) Es el que se lleva la apuesta del billar

2. Según la gente del lugar, ¿Cuáles son los dos sucesos extraordinarios que anuncias desgracias?

- a) La temperatura elevada y la aparición de un ave** b) El tiro de carambola fallido y la distribución de la carne.
c) El desastre por fuego y el consecuente abandono de los habitantes.
d) Lluvias torrenciales y temperaturas elevadas.

3. ¿Cuánto tiempo tardó el carnicero en terminar la carne de la primera vaca?

- a) Todo el día b) En dos horas **c) En media hora** d) Toda la tarde

4. ¿En qué orden deben realizarse las acciones?

a) Los residentes del pueblo incendiaron sus propias casas; el hijo no pudo hacer la carambola que intentó al jugar billar; uno de los habitantes se fue del pueblo; el carnicero provee de carne a toda la gente del pueblo; una mujer tuvo una premonición y se la compartió a sus dos hijos.

b) Una mujer tuvo una premonición y se la compartió a sus dos hijos; el hijo no pudo hacer la carambola que intentó al jugar billar; el carnicero provee de carne a toda la gente del pueblo; uno de los habitantes se fue del pueblo; los residentes del pueblo quemaron sus propias casas.

c) Uno de los habitantes se fue del pueblo; el carnicero provee de carne a toda la gente del pueblo; los residentes del pueblo quemaron sus propias casas; una mujer tuvo una premonición y se la compartió a sus dos hijos; el hijo no pudo hacer la carambola que intentó al jugar billar.

d) Una mujer tuvo una premonición y se la compartió a sus dos hijos; el carnicero provee de carne a toda la gente del pueblo; el hijo no pudo hacer la carambola que intentó al jugar billar; uno de los habitantes se fue del pueblo, los residentes del pueblo quemaron sus propias casas.

5. ¿Qué le gusta hacer a Damaso en su tiempo libre?

- a) Ver películas b) Entonar su música favorita **c) Jugar billar**
d) Dormir

6. ¿Cuándo la anciana les dice a sus hijos lo que presiente?

- a) Durante la primera comida del día** b) Mientras almuerzan c) Cuando cenaban
d) Mientras oscurecía

7. ¿Cuál es la moneda utilizada por los habitantes de ese pueblo?

- a) El euro b) El yuan **c) El peso** d) El real

8. ¿Cuántas libras de carne le compra la otra señora al carnicero?

- a) 1 libra b) 6 libras **c) 4 libras** d) 7 libras

9. ¿Qué baja de pronto a la plaza sin gente?

- a) Un pajarito** b) Una niña c) Unos lobos d) Un vendedor

10. Según la cronología de los eventos, ¿Cómo se ordenan correctamente las siguientes acciones?

- a) Anticipación, desplazamiento, ansiedad, devastación
b) Desplazamiento, Anticipación, ansiedad, devastación
c) Ansiedad, Anticipación, Desplazamiento, devastación
d) Ansiedad, Anticipación, devastación, desplazamiento

NIVEL INFERENCIAL

11. ¿Qué efectos negativos o consecuencias adversas se derivaron de la premonición desfavorable de la señora?

- a) La información no verificada alteró por completo la dinámica del pueblo.
b) La desinformación escaló hasta generar pánico.
c) Gracias a las supersticiones de la señora, el carnicero aumentó sus ingresos.
d) La población no cuestionó la veracidad de los hechos.

12. ¿Quién es el personaje principal del cuento?

- a) Dámaso b) La octogenaria **c) La población en su conjunto**
d) El vendedor de carne

13. ¿Cuál es el tema principal del relato?

- a) La maldición b) La venganza **c) La superstición** d) La osadía

14. ¿A quién se refiere la frase “Imagínese usted...”, al inicio del texto?

- a) A Dámaso b) A la progenitora **c) Al lector** d) Al que escribió la obra

15. De acuerdo con el texto, la gente empieza a comprar carne debido a:

- a) Hábito **b) Prevención** c) Ansiedad d) Consejo

NIVEL CRÍTICO O VALORATIVO

16. Considerando que los rumores a menudo se originan a partir de creencias o supersticiones arraigadas, ¿cuál sería la estrategia más efectiva para gestionar su propagación?

- a) No hay que precipitarse, los rumores, aunque a menudo exagerados, suelen tener una base real.
b) Hacer saber a nuestros conocidos que deben estar atentos al problema.
c) Es necesario recurrir a la fuente original para validar la información.
d) Simplemente ignorarlos completamente.

17. ¿Cómo describirías la verosimilitud de la narración?

- a) Imaginativo **b) Realista** c) Asombroso d) Absurdo

18. El autor del cuento tiene una intención:

- a) Recriminador b) Humorístico c) Lúdico **d) Reflexivo**

19. ¿Cómo describirías a los habitantes de la comunidad?

- a) Hábiles b) Valerosos c) Capaces **d) Crédulos**

20. Desde el principio, el autor establece un tono:

- a) Profundo b) Aterrador **c) Coloquial** d) Cómico

Anexo 4: Ficha técnica

Nombre Original del instrumento:	Test de Comprensión Lectora	
Autor y año:	ORIGINAL: Gonzales Delgado Eduard Alberto (2023)	
	ADAPTACIÓN: Alca Chamba, Leithold y Huyhua Arteaga, Jeniffer Elianne (2025)	
Objetivo del instrumento:	Medir el nivel de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.	
Usuarios:	Alumnos de VI ciclo se secundaria	
Forma de Administración o Modo de aplicación:	El test de comprensión lectora fue impreso y aplicado a 40 estudiantes en un tiempo de 60 minutos para su desarrollo.	
Validez:	EXPERTOS Dr. David Moises Chire Salas	VALORACION MUY BUENA 85 – 100
	Dra. Giovanna Ramos Huamán	MUY BUENA 85 – 100
	Dra. Vilma Ramos Huamán	MUY BUENA 85 – 100
	Valoración promedio	MUY BUENA 81 – 100
Confiabilidad:	0.871	

Anexo 5: Ficha de validación de instrumento



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: David Moises Chire Salas
 1.2 Institución donde labora: Universidad San Juan Bautista
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Test de Comprensión Lectora
 1.1 Autoras del instrumento: Leithold Alca Chamba y Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga
 1.2 Título de la Investigación: "USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																79				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																80				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica															75					
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																80				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																78				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																80				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																	85			
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																	83			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																	85			
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																		88		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EL INSTRUMENTO ES APLICABLE A LA INVESTIGACIÓN

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: **81,3**. Lugar y Fecha: Ica, 16 de julio de 2025

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 22093563 - Teléfono 956579892

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09	X					
10		X				
11		X				
12		X				
13	X					
14		X				
15		X				
16		X				
17		X				
18	X					
19		X				
20		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: DAVID MOISES CHIRE SALAS
 COLEGIATURA: 1322093563
 DNI: 22093563



Firma

Fecha: 15/07/2025

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Vilma Katiza Ramos Huamàn
 1.2 Institución donde labora: I.E. Antonia Moreno de Cáceres
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Test de Comprensión Lectora
 1.1 Autores del instrumento: Leithold Alca Chamba y Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga
 1.2 Título de la Investigación: "USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0 5	6 10	11 15	16 20	61 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																	81			
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	83			
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																	81			
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica															79					
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																	83			
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																80				
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																	84			
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																	81			
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																	83			
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																	84			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EL INSTRUMENTO ES APLICABLE A LA INVESTIGACIÓN

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: **81,9**. Lugar y Fecha: Ica, 12 de julio de 2025



 DRA. VILMA KATIZA RAMOS HUAMÀN
 SUBDIRECTORA
 FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI 21569787 - Teléfono 956875292

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO
INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09	X					
10		X				
11		X				
12		X				
13	X					
14		X				
15		X				
16		X				
17		X				
18	X					
19		X				
20		X				
21		X				
22		X				
23	X					
24		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Evaluated por:

APELLIDOS Y NOMBRES: VILMA KATIZA RAMOS HUAMÁN
 COLEGIATURA: 1321569787
 DNI: 21569787



DRA. VILMA KATIZA RAMOS HUAMÁN
 SUBDIRECTORA
 Firma

Fecha: 12/07/2025

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

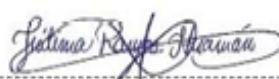
- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Fátima Giovana Ramos Huamán
 1.2 Institución donde labora: Universidad San Juan Bautista
 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Test de Comprensión Lectora
 1.1 Autoras del instrumento: Leithold Alca Chamba y Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga
 1.2 Título de la Investigación: "USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				96
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																				97
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				97
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			95	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																				97
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																				96
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																				97
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																				97
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																				97

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: EL INSTRUMENTO ES APLICABLE A LA INVESTIGACIÓN

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 96.4. Lugar y Fecha: Ica, 13 de julio de 2025



FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE
 DNI: 21541376 - Teléfono: 946630033

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02	X					
03	X					
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09	X					
10		X				
11	X					
12	X					
13	X					
14		X				
15		X				
16	X					
17		X				
18	X					
19		X				
20		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia			X	

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: FÁTIMA GIOVANA RAMOS HUAMÁN
 COLEGIATURA: CEP 670
 DNI: 21541376


 Firma

Fecha: 13/07/2025

Anexo 7. Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

Los abajo firmantes, autores del trabajo de investigación titulado: **USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TACA AYACUCHO 2025**, egresados del programa de estudios de **INFORMÁTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN** de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, declaramos bajo juramento lo siguiente:

Que, conforme a los lineamientos éticos y metodológicos establecidos por la Universidad, y en cumplimiento de las disposiciones establecidas para la presentación de trabajos de investigación, manifestamos que en el presente estudio no se consigna en el título el nombre específico de la institución, empresa u organización en la que se ha desarrollado el estudio de caso o recojo de información.

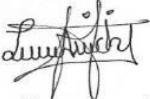
Por tal motivo, no resulta necesario adjuntar el modelo de consentimiento/asentimiento informado porque el hacerlo público o el presentarlo con los nombres y datos de los participantes delataría la institución/empresa donde se realizó la investigación. Sin embargo, declaro que se contó con el consentimiento o asentimiento de todos los participantes, y de esta manera respetamos así el principio de confidencialidad y anonimato de las instituciones o participantes involucrados indirectamente.

Nos comprometemos a mantener la reserva de la información obtenida, utilizándola únicamente con fines académicos y de acuerdo con los principios éticos de la investigación científica establecidos por la UCT.

En constancia de lo declarado, firmamos la presente en la ciudad de Trujillo, a los 18 del mes de agosto del 2025.

Leithold Alca Chamba

DNI N.º 43395191

Firma: 

Jeniffer Elianne Huyhua Arteaga

DNI N.º 70793016

Firma: 

LEITHOLD ALCA CHAMBA

ALCA CHAMBA, LEITHOLD - HUYHUA ARTEAGA, JENIFFER ELIANNE

 INFORME 2025

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn::oid:::3117:543786617

Fecha de entrega

31 dic 2025, 16:32 GMT-5

Fecha de descarga

31 dic 2025, 16:37 GMT-5

Nombre del archivo

ALCA CHAMBA, LEITHOLD - HUYHUA ARTEAGA, JENIFFER ELIANNE.docx

Tamaño del archivo

1.8 MB

78 páginas

18.551 palabras

104.524 caracteres

19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 16%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 9%  Publicaciones
- 16%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uss.edu.pe	5%
2	Trabajos del estudiante	POSGRADO on 2025-09-12	1%
3	Internet	repositorio.uct.edu.pe	1%
4	Internet	hdl.handle.net	1%
5	Trabajos del estudiante	PREGRADO on 2025-09-30	<1%
6	Trabajos del estudiante	Universidad Catolica de Trujillo on 2025-03-29	<1%
7	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo on 2025-08-01	<1%

Anexo 9: Reporte de escritura de inteligencia artificial

LEITHOLD ALCA CHAMBA

ALCA CHAMBA, LEITHOLD - HUYHUA ARTEAGA, JENIFFER ELIANNE

 INFORME 2025

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3117:543786617

Fecha de entrega
31 dic 2025, 16:32 GMT-5

Fecha de descarga
31 dic 2025, 16:38 GMT-5

Nombre del archivo
ALCA CHAMBA, LEITHOLD - HUYHUA ARTEAGA, JENIFFER ELIANNE.docx

Tamaño del archivo
1.8 MB

78 páginas
18.551 palabras
104.524 caracteres

20 % detectado como IA

El porcentaje indica la cantidad de texto calificado en la entrega que probablemente se generó usando IA.

Precaución: Se necesita revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de tomar decisiones acerca del trabajo del estudiante. Te alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los académicos a identificar texto que podrían haberse preparado mediante una herramienta de IA generativa. Es posible que nuestra evaluación de escritura con IA no siempre sea precisa (existe la posibilidad de que identifique erróneamente redacciones probablemente generadas por humanos como generadas por IA, y redacciones probablemente generadas por IA como generadas por humanos), por lo que no debe usarse como único fundamento para aplicar sanciones a un estudiante. Para determinar si es un caso de deshonestidad académica, se necesita de un escrutinio mayor y el juicio humano, junto con la aplicación de las políticas académicas específicas de la organización.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?

El porcentaje que se muestra en el reporte de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje de gran tamaño.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores al 20 %, que no aparecen en reportes nuevos, tienen una mayor probabilidad de ser falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el reporte (*%).

El porcentaje de escritura con IA no debe ser el único fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes o usarlo para examinar el ejercicio entregado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?

Nuestro modelo sólo procesa texto calificado en la forma de escritura de formato largo. La escritura de formato largo se refiere a los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltará en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados de la entrega y el porcentaje mostrado.

