



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
MAESTRÍA EN INNOVACIONES EDUCATIVAS



LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de
Magíster en Innovaciones educativas

Autora: Yorgelys Castro
Tutor: Dr. Edison Barrientos


Rubio, abril de 2026

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves siete de mayo del dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **EDISSON BARRIENTOS (TUTOR)**, **GUELMÍ ROSALES**, y **ALIDA BAZZO**, Cédulas de Identidad Números: V.-14099759, V.-11113360 y V.-11493726, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 625 con fecha del 6 de Diciembre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA"** presentado por la participante **CASTRO CASTRO YORGELYS ALEXANDRA**, Cédula de Identidad N°. V.-23166914, como requisito parcial para optar al título de **Magister en Innovaciones Educativas**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículo 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. EDISSON BARRIENTOS
C.I. N° V.- 14099759
TUTOR


DR. GUELMÍ ROSALES
C.I. N° V.- 11113360

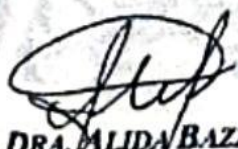

DRA. ALIDA BAZZO
C.I. N° V.- 11493726



TABLA DE CONTENIDOS

	pp.
ACEPTACIÓN DEL TUTOR	¡Error! Marcador no definido.
TABLA DE CONTENIDOS	ii
Lista de tablas.....	vii
Resumen	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	5
EL PROBLEMA	5
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos de la Investigación	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
Justificación e importancia	12
SECCIÓN II	16
MARCO TEÓRICO	16
Antecedentes de la Investigación	16
Bases Teóricas.....	24
Estrategias didácticas para la promoción de la lectura en educación primaria	24
Fundamentos Constructivistas del Proceso Lector	28
La Mediación Docente en el Desarrollo del Lector	29
Aprendizaje de la Lectura	30
La Dimensión Social de la Lectura: Aprendizaje Cooperativo	30
La Evaluación como Herramienta para el Desarrollo Lector.....	31
La Gamificación Analógica: Innovación Didáctica ante la Brecha Digital	32
La Visión de la Educación Primaria y el Constructivismo Social	33
La Gamificación Offline como Innovación Frugal	34
El Andamiaje en los Procesos de Comprensión Lectora.....	34
Bases legales.....	35
Categorización	37
SECCIÓN III	38

MARCO METODOLÓGICO	38
Paradigma de la investigación	38
Enfoque de la investigación	39
Método de la investigación	39
Fases de la investigación	40
Fase I: Diagnóstico Reflexivo	40
Fase II: Planificación Estratégica	40
Fase III: Ejecución y Observación	41
Fase IV: Reflexión y Evaluación	41
Escenario de la investigación	41
Informantes clave	42
Metodologías de la Recaudación de Información	43
Validez y Confiabilidad de la Investigación (Triangulación)	44
Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	44
Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información	46
SECCIÓN IV	47
DIAGNÓSTICO REFLEXIVO	47
Categoría I: Praxis Pedagógica en el Fortalecimiento de la Lectura	47
Categoría II: La Gamificación ante la Brecha Digital y la Conectividad	48
Categoría III: El Juego como Estrategia de Evaluación y Transformación	49
Categoría IV: Estrategias de Humanización y el Entorno Socio-afectivo de la Lectura	50
Subcategoría: La Visualización Colectiva y el Recurso Tecnológico como Espejo Didáctico	50
Categoría V: El Empoderamiento Docente hacia el Diseño de Contenidos Propios ..	51
Subcategoría: La Reflexión Ética sobre la Evaluación en el Contexto de Innovación	52
Categoría VI: Gestión del Tiempo y Flexibilidad Curricular en la Innovación	53
Categoría VII: Relaciones de Poder y Alteridad en el Aula Gamificada	54
Categoría VIII: La Resiliencia Tecnológica en Contextos Vulnerables	55
SECCIÓN V	57

Intervención Pedagógica.....	57
Presentación de la intervención pedagógica: Misión Lectora Offline: Programa de Gamificación y Humanización para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora ..	57
Objetivos de la intervención	57
Objetivo General.....	57
Objetivos Específicos.....	58
Plan de acción: fases, talleres y actividades.....	58
Fase I: empoderamiento docente (semanas 1-2).....	58
Fase II: ejecución con los estudiantes (semanas 3-10).....	59
CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN (octubre, noviembre y enero.).....	60
EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN	60
Contextualización de la Ejecución.....	60
Validación de la Factibilidad Técnica y de Recursos.....	61
Sistematización de los Resultados por Fases de Intervención.....	61
Flexibilidad y Resiliencia ante la Contingencia.....	63
Síntesis Evaluativa (Conclusión del Objetivo 4).....	63
SECCIÓN VI.....	64
REFLEXIONES FINALES.....	64
Categoría I: Ruptura de la Praxis Tradicional y Emergencia del Aprendizaje	
Significativo	64
Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:.....	64
Categoría II: La Gamificación Offline como Soberanía Pedagógica y Resiliencia	
Tecnológica.....	65
Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:.....	65
Categoría III: La Evaluación Invisible y la Despenalización del Error.....	67
Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:	67
Categoría IV: La Humanización del Aula y la Mediación Socio-Afectiva del	
Aprendizaje	68
Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:.....	68
Síntesis Integradora: La Convergencia de Voces hacia la Transformación	70
REFERENCIAS	71

ANEXOS.....	75
Anexo A-1. Guion de Entrevista en Profundidad (Instrumento)	76

Lista de tablas

	pp.
Tabla 1. Categorías iniciales	37
Tabla 2. Criterios de los Informantes clave, asignación y codificación (Docentes)	43
Tabla 5. Taller de gamificación	58
Tabla 6. Módulo A: El Enganche (Semanas 3-4)	59
Tabla 7. Módulo B: La Profundización (Semanas 5-8)	59
Tabla 8. Módulo C: Cierre y Celebración (Semanas 9-10)	60
Tabla 9. Cronograma de ejecución (3 meses aprox.)	60



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
RUBIO ESTADO TÁCHIRA
Programa Maestría en Innovaciones Educativas



Núcleo de Investigación NIEDUCA
Línea de investigación saberes, educación y tecnología

LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Yorgelys Castro
Tutor: Dr. Edisson Barrientos
enero, 2026

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo transformar la praxis pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria de la UEN "Gervasio Rubio", Municipio Rafael Urdaneta, Estado Táchira. El estudio surgió ante la necesidad de superar las prácticas tradicionales de enseñanza y la apatía lectora en un contexto de limitaciones tecnológicas. Epistemológicamente, el trabajo se inscribió en el paradigma socio-crítico bajo el método de Investigación-Acción, estructurándose en una espiral de cuatro fases: diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión. Los informantes clave fueron cinco docentes de aula, seleccionados intencionalmente. Como resultado del diagnóstico, se diseñó y ejecutó el plan de acción Misión Lectora Offline, una estrategia de gamificación desconectada que integró recursos lúdicos digitales (gestionados localmente) con estrategias de humanización como el "Té Literario". La fase de ejecución, desarrollada durante diez semanas, evidenció que la resiliencia tecnológica es posible mediante la visualización colectiva y el uso de recursos asíncronos. Los hallazgos finales demostraron que la desescolarización del ambiente de lectura redujo el filtro afectivo y que las mecánicas de juego activaron la motivación intrínseca, mejorando significativamente las competencias inferenciales de los estudiantes. Se concluye que la innovación educativa en la frontera no depende de la conectividad, sino de la capacidad docente para diseñar experiencias inmersivas que resignifiquen el acto lector.

Descriptor: Estrategias digitales lúdicas, gamificación offline, lectura.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, resulta común observar que, en la infancia temprana, los niños manifiestan un notable interés por la lectura; sin embargo, al ingresar a la educación formal, esta actitud suele modificarse considerablemente, evidenciándose frecuentemente una percepción de monotonía y desinterés hacia las actividades lectoras. Este fenómeno se hace particularmente evidente en el nivel de educación primaria, donde es común observar, tanto las evaluaciones internas como las externas, bajos niveles de competencia lectora. Por ende, impacta negativamente el desempeño académico general y afecta diversas dimensiones clave del desarrollo cognitivo y comunicativo, tales como el dominio del lenguaje, la destreza para mantener la concentración, la inventiva y la memoria, la interacción social, así como el correcto uso de la ortografía y el enriquecimiento del vocabulario.

Por ende, resulta imprescindible diseñar y ejecutar estrategias didácticas innovadoras que fomenten y fortalezcan el interés de los niños hacia la lectura, reconociendo que esta práctica constituye un componente fundamental para su desarrollo integral, tanto a nivel personal como educativo. Además, abordar esta problemática desde una perspectiva crítica y reflexiva permite proponer intervenciones pedagógicas que contribuyan a revertir la tendencia negativa observada, asegurando así la formación de lectores competentes y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Por ello, se considera que es una estrategia eficaz para estimular el interés y la motivación lectora consiste en integrar de manera equilibrada métodos didácticos que conjuguen recursos tradicionales con gamificación. Dado que la combinación de materiales impresos y digitales ha sido respaldada por diversos especialistas como un medio válido para fortalecer el hábito lector. Sin embargo, para que esta integración resulte significativa, es imprescindible que los docentes estén familiarizados con dichas herramientas y desarrollen la capacidad de diseñar y gestionar entornos educativos innovadores y dinámicos que favorezcan el aprendizaje activo.

Por esto, se hace necesario promover la formación continua y la actualización profesional en el manejo de plataformas virtuales y recursos digitales, de modo que los

educadores puedan responder adecuadamente a las demandas contemporáneas y potenciar el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Este enfoque implica una reflexión crítica acerca del rol del docente en la era digital y la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas innovadoras para maximizar su impacto educativo.

En este marco, el objetivo general de este trabajo consiste en desarrollar la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional 'Gervasio Rubio', Municipio Rafael Urdaneta, Estado Táchira. Esto radica en la necesidad de que los docentes reconozcan y potencialicen las características particulares de las nuevas generaciones, quienes se caracterizan por mostrar una mayor habilidad para realizar múltiples actividades simultáneamente, como escuchar música, interactuar en redes sociales y utilizar videojuegos, reflejo de una preferencia marcada por los entornos digitales frente a lo analógico. En tal sentido, se hace imprescindible una reflexión crítica acerca del rol docente y la transformación pedagógica necesaria para adaptar las prácticas de enseñanza a estas nuevas dinámicas generacionales, con el fin de fomentar un aprendizaje lector más efectivo y pertinente.

Por ende, el desafío docente actual resulta complejo y demandante: los nativos digitales exigen proyectos innovadores que integren herramientas tecnológicas y fomenten ambientes de aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo. Sin embargo, para responder adecuadamente a estas solicitudes es indispensable estar en constante actualización, no solo en el manejo instrumental de los medios digitales, además en la capacidad de diseñar y adaptarlos para optimizar la enseñanza, en este caso en particular de la lectura en el nivel de educación primaria. Por ello, se subraya la importancia de fortalecer la formación docente, evidenciando que el éxito en la incorporación de las estrategias didácticas con las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en el aula depende en gran medida del compromiso profesional para lograr una educación de calidad.

En virtud de lo anterior, se considera imprescindible la actualización del personal docente de primaria en estrategias didácticas innovadoras que les ayuden a fomentar el

interés y motivación de los estudiantes a fin de que puedan integrarlos de manera complementaria a las actividades presenciales, contribuyendo así al mejoramiento de la enseñanza de la lectura en primaria en la Unidad Educativa Nacional “Gervasio Rubio”, ubicada en Delicias, municipio Rafael Urdaneta del Estado Táchira.

De allí que, esta investigación se estructura en seis secciones que permiten una comprensión progresiva y ordenada del proceso hacia el cumplimiento de los objetivos planteados. La Sección I aborda la identificación y descripción detallada del problema, así como la formulación de los objetivos y la justificación que sustenta la relevancia del estudio. La Sección II, correspondiente al marco referencial, se presentan los antecedentes relacionados con investigaciones previas que aportan perspectivas valiosas al tema en cuestión, además de los fundamentos teóricos, conceptuales y normativos, así como la definición precisa de la operacionalización de los términos clave, garantizando con ello una sólida base para el desarrollo del trabajo. Esta organización, por ende, facilita la coherencia metodológica y la profundidad analítica necesarias para asegurar la rigurosidad académica del estudio.

La Sección III, titulada Metodología, corresponde a la planificación operativa de la investigación y allí se detallan aspectos fundamentales como el paradigma adoptado, la naturaleza, el nivel y el diseño de la investigación, este último orientado en la investigación-acción. Asimismo, se describen los informantes clave seleccionados, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos, garantizando su validez y confiabilidad. Y, luego, las referencias y los anexos. La Sección IV, denominado diagnóstico reflexivo, presenta el procesamiento y sistematización de la información recabada, el análisis de las categorías emergentes y la triangulación que fundamenta la necesidad de la intervención.

En la Sección V, titulada Ejecución y Evaluación, se sistematiza la crónica de la implementación pedagógica desarrollada entre octubre y enero, analizando los resultados obtenidos, la resiliencia tecnológica demostrada y la transformación lograda en el aula. Además, las reflexiones finales, ofrece las conclusiones generales del estudio

y las recomendaciones pertinentes para dar inicio a un nuevo ciclo de investigación, cerrando así la espiral metodológica. Además, las referencias y los anexos.

Sección I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La escuela es una institución social fundamental para la consolidación del conocimiento y el perfeccionamiento de las habilidades cognitivas, desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los individuos, que además de abarcar cuerpo y mente, también en lo estético, inteligencia, compromiso ético y el crecimiento espiritual. De allí que, su función trascienda el ámbito académico, para ser un espacio imprescindible en la formación de personas capaces de enfrentar los desafíos que se presenten. Allí debe prevalecer de manera constante la capacidad comunicativa y el uso adecuado del lenguaje, que son herramientas esenciales para la interacción social y la disponibilidad de información en las variadas áreas del conocimiento humano. Este enfoque integral subraya la responsabilidad educativa de articular procesos formativos que trasciendan el contenido y promuevan competencias comunicativas sólidas, indispensables en la sociedad contemporánea.

Al respecto, Coll et al. (1999) plantean que la educación debe centrarse en promover un aprendizaje activo y significativo, donde el estudiante participe de manera autónoma en la construcción del conocimiento. En este enfoque, el docente trasciende su rol de transmisor para convertirse en un facilitador que utiliza estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, fomentando la motivación intrínseca y el trabajo colaborativo. Asimismo, es fundamental consolidar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso que propicie la interacción social y atienda la diversidad del alumnado. En consecuencia, la evaluación debe transformarse para valorar competencias y procesos de apropiación del saber, superando la mera memorización mecánica. Esto implica una renovación pedagógica que prepare a los estudiantes para actuar críticamente ante los retos de su contexto.

En esta línea, Pinargote (2022) enfatiza que la educación cumple una función esencial como mediadora en el desarrollo del lenguaje, resaltando especialmente la importancia de la expresión oral dentro del proceso de aprendizaje. En efecto, es en este espacio inicial donde el niño inicia la estructuración de sus habilidades comunicativas y establece relaciones con su entorno inmediato, lo que facilita la construcción y asimilación de nuevos conceptos que fortalecen tanto su competencia lingüística como su capacidad de interacción social con compañeros, docentes, familiares y otros agentes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) establece:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica. (p.19)

Es decir, la adquisición de habilidades de lectura constituye un elemento fundamental para el dominio de otras disciplinas académicas y representa una herramienta clave para anticipar el desempeño educativo a futuro. En este sentido, la enseñanza de la lectura debe considerarse una prioridad central en los esfuerzos orientados a elevar la calidad de la educación básica. Al respecto, Bolaños *et al.* (2025) señalan: “La lectura se convierte en una necesidad para que el estudiante desarrolle el pensamiento creativo, crítico, analítico y sintético.” (p. 16), además de permitir decodificar las palabras escritas, también es una actividad indispensable que impulsa habilidades complejas de pensamiento, necesarias para la formación de estudiantes capaces de interpretar y cuestionar el mundo que los rodea.

Es fundamental para su desarrollo intelectual y personal, dado que, favorece la comprensión y análisis de textos de manera profunda. Por lo tanto, incentivar la actividad lectora durante el proceso de enseñanza contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas que fortalecen el aprendizaje en todas las áreas académicas. Asimismo, estimula la curiosidad, la motivación y la autonomía, elementos clave para el éxito educativo y la formación integral del individuo. De acuerdo con lo antes mencionado, resulta indispensable que el docente domine y aplique recursos y materiales didácticos que fortalezcan sus estrategias pedagógicas, con el fin de fomentar

el interés por la lectura en sus estudiantes, especialmente durante los primeros años de formación; dado que en esta etapa, en la que el niño transita hacia niveles superiores del sistema educativo, requiere de entornos educativos que propicien la adquisición de aprendizajes significativos, donde la actividad lectora sea percibida no como una obligación, sino como una experiencia lúdica y motivadora.

No obstante, a nivel nacional el rendimiento académico de los estudiantes venezolanos presenta una preocupante disminución, con promedios muy bajos en áreas clave del currículo, “Con calificaciones por debajo de los 10 puntos, los resultados señalan dificultades para entender el sentido explícito e implícito de los textos” (p.5), según el informe SECEL UCAB 2023-2024, los alumnos obtuvieron una calificación promedio de 7,61 sobre 20 en comprensión lectora, reflejando un nivel general muy por debajo del aprobado. Esta tendencia negativa afecta tanto a colegios públicos como privados, aunque los privados mantienen una ligera ventaja. Se considera que, este declive pedagógico se atribuye a la descapitalización del sistema escolar y a las condiciones de vulnerabilidad nutricional que afectan el desarrollo cerebral del estudiante y es por ello, que se observa que la falta de docentes especializados limita la enseñanza de procesos de lectura crítica y análisis textual profundo. El bajo promedio nacional evidencia una fractura en la política educativa que prioriza la promoción administrativa sobre la adquisición real de competencias cognitivas.

Además, un alto porcentaje de estudiantes reprobó las pruebas en matemáticas (74,93%) y habilidad verbal (70,10%). Estos datos evidencian una crisis educativa que demanda medidas urgentes para desarrollar y afianzar las competencias básicas en el estudiantado venezolano. Esto demuestra que su mayoría no logran comprender correctamente los textos, tanto en su significado directo como en sus ideas subyacentes, lo que limita gravemente su capacidad de aprendizaje y su desarrollo académico. En palabras del coordinador del informe SECEL UCAB: “Estamos retrocediendo. Cada año es más grave, pero las variables típicas están ahí. Son asuntos que deben ser atendidos, ser prioridad” (s.n.). Estos resultados negativos en su rendimiento académico pueden atribuirse a múltiples causas estructurales y contextuales; entre los más relevantes podrían mencionarse los bajos salarios y la

escasa motivación de los docentes, el déficit de personal calificado y la necesidad urgente de actualización profesional, factores que han sido detonantes de la desprofesionalización docente. Además, la infraestructura escolar deficiente, con carencias en mobiliario, acceso a internet y servicios básicos, impactando negativamente en el aprendizaje. Además, los currículos no se adecuan a las demandas sociales actuales, generando una desconexión entre la educación formal y las expectativas estudiantiles.

En este sentido, resulta imperativa, ahora más que nunca, la creación de ambientes de aprendizaje que respondan a las demandas actuales, trascendiendo el uso instrumental de las TIC hacia la implementación de metodologías activas como la gamificación, capaz de conjugar la motivación lúdica con el rigor académico. En efecto, en un video para la BBVA (2024), Coll subraya la importancia de la formación docente continua y reflexiva para enfrentar los retos de la educación del siglo XXI: "La formación sobre la base de la reflexión en estos procesos de práctica es absolutamente fundamental para el desarrollo de prácticas por parte de los profesores y profesoras que se formarán" (s.p.), por ello, los docentes deben ir más allá de ser solo transmisores de conocimiento y convertirse en profesionales que promueven prácticas educativas basadas en la auto reflexión.

Por ello, las fortalezas del docente deben enfocarse en la consolidación de competencia desde el aula, incorporando teorías y metodologías innovadoras que permitan adaptar el aprendizaje a la diversidad de realidades de los estudiantes. Asimismo, el autor antes mencionado, enfatiza que la actualización constante y la vinculación con el contexto social y cultural son esenciales para asegurar una educación equitativa y de calidad que incluya a todos los alumnos sin discriminación, señalando la necesidad de transformar el sistema educativo entero, no solo a los docentes, porque el aprendizaje está distribuido en múltiples contextos y la escuela debe convertirse en un nodo fundamental que conecte todos esos espacios de aprendizaje. Es decir, su formación actual debe ser dinámica, contextualizada y orientada hacia la mejora continua mediante la reflexión, garantizando que la preparación de sus estudiantes sea adecuada para enfrentar las demandas de su vida tanto en el presente como en el futuro.

Ahora bien, en el caso de la Unidad Educativa Nacional "Gervasio Rubio" y de acuerdo con lo señalado en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC, 2022-2023), se destaca que el uso de las TIC es una parte fundamental para mejorar la calidad educativa. Allí se menciona que se debe promover su empleo desde un enfoque social, con la intención de adaptar las prácticas pedagógicas para beneficiar a los estudiantes y facilitar su aprendizaje integral. Con respecto al rendimiento en lectura, indica que se implementan actividades para fomentar su fomento a través de estrategias como la proyección de videos audiovisuales, lecturas prácticas y comprensivas, y la producción de textos cortos, mapas mentales y conceptuales, así como talleres. Además, cuenta con un laboratorio de computación, identificado dentro de las fortalezas institucionales junto con un laboratorio de informática, lo que confirma la disponibilidad de equipos tecnológicos para apoyar los procesos educativos.

Pero la problemática detectada en la citada institución educativa trasciende la simple apatía del estudiante; debido a que se ubica en una praxis pedagógica que, según Latorre (2003), requiere ser cuestionada desde la autorreflexión. Porque actualmente, la enseñanza de la comprensión lectora carece de estrategias disruptivas que conecten con la cultura digital del educando. Es imperativo, por tanto, transitar de una enseñanza reproductiva a una mediación gamificada que estimule los procesos metacognitivos. Además, en la práctica se evidencia una necesidad urgente de actividades de capacitación y renovación de conocimientos para el cuerpo docente en el área informática.

Esta premisa se sustenta en lo planteado por Cabero et al. (2020), quienes advierten que la simple dotación de equipos resulta estéril si no se acompaña de una formación que dote al profesorado de competencias digitales pedagógicas, lo cual pone de manifiesto la importancia de optimizar el uso de estos recursos tecnológicos. En cuanto a la conectividad, se reporta la ausencia o precariedad respecto al servicio de internet ofrecido en el laboratorio de computación ubicado en el centro de gestión parroquial, lo que limita significativamente las posibilidades de aprovechamiento integral de dichas herramientas. Asimismo, se destaca la imperiosa necesidad de implementar cursos y talleres dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, orientados al manejo

eficiente y responsable de las TIC, aspecto que complementa la información sobre el equipamiento disponible y las limitaciones actuales en conectividad. Por ende, resulta prioritario fortalecer estos aspectos para maximizar el potencial educativo que pueden ofrecer estas herramientas en la institución.

No obstante, esta limitación estructural no se asume como un impedimento paralizante, más bien como una oportunidad para innovar desde la adaptabilidad. Por tal razón, la presente investigación no depende de la conectividad en tiempo real, sino que plantea una estrategia de Gamificación Offline (desconectada) y Asíncrona. Esto implica que la docente investigadora gestionará la descarga previa, empaquetado y configuración de los recursos digitales (repositorios locales, versiones de escritorio de aplicaciones educativas o uso de intranet), para ser ejecutados en el aula sin necesidad de acceso a la red durante la clase. De este modo, se garantiza el derecho a la innovación educativa en contextos tecnológicamente vulnerables, superando la brecha digital de acceso mediante la portabilidad de los recursos.

Además, es importante subrayar que en las aulas de primaria se observa que los estudiantes presentan dificultades para identificar y expresar el propósito comunicativo o ideas centrales de un texto cuando deben leer o exponer dichos contenidos. Además, enfrentan obstáculos al pronunciar vocabulario complejo y tienden a leer de manera fragmentada y lenta, a menudo dividiendo las palabras por sílabas, lo que refleja problemas significativos en la comprensión lectora, la cual se concibe como la capacidad de interpretar y procesar adecuadamente los textos escritos. Por ende, estas limitaciones afectan de forma directa los resultados de las evaluaciones que se les aplican evidenciando dificultades para lograr un desarrollo integral y efectivo en la lectura.

Por otra parte, varios docentes de la institución mencionada señalan que, pese a contar con recursos tecnológicos y laboratorios disponibles, su uso es poco frecuente debido a la limitada accesibilidad a internet. Sin embargo, lo más preocupante aún es que, algunos mencionan que evitan utilizar estos equipos por falta de conocimiento sobre su manejo o por temor a dañarlos, lo que revela una deficiencia importante en la

formación y capacitación necesarias para su adecuado aprovechamiento en la enseñanza.

De esa manera, Cabero *et al.* (2020) señalan que “...los docentes de todos los niveles educativos no siempre cuentan con las competencias digitales necesarias para diseñar entornos formativos enriquecidos con tecnologías; por ello, es urgente implementar planes de formación basados en modelos innovadores” (p.224). Esta realidad quedó especialmente visible durante el aislamiento social provocado por la pandemia, cuando las actividades académicas virtuales se limitaron al uso de redes sociales como WhatsApp o Telegram para compartir material didáctico y recibir trabajos de los estudiantes, desaprovechando así valiosas oportunidades para potenciar la enseñanza de la lectura mediante recursos digitales más interactivos y efectivos.

Lo expuesto revela una clara carencia en la formación tecnológica de los docentes, se considera que estos se aferran a prácticas tradicionales basadas en una concepción conductista fundamentada en la práctica repetitiva y la memorización de información. Donde algunos optan por esta modalidad por comodidad, prefiriendo no asumir mayores compromisos y limitando su labor pedagógica a cumplir con los mínimos requerimientos establecidos por la institución educativa.

Ahora bien, se considera que, si no se aborda esta problemática, sus efectos seguirán reflejándose en los resultados académicos de los estudiantes, lo cual podría dificultar su prosecución académica e incluso aumentar el riesgo del abandono de las aulas. Por ello, resulta indispensable impulsar la motivación lectora mediante actividades digitales lúdicas que mezclen entretenimiento y aprendizaje, favoreciendo un entorno colaborativo y participativo que facilite aprendizajes significativos. Esta estrategia propicia que el docente actúe como mediador del aprendizaje, sustentado en el enfoque piagetiano, y propone un modelo didáctico híbrido que integra la enseñanza tradicional con la virtual, fomentando la participación y apoyo familiar para fortalecer la comprensión lectora.

A partir de todo lo antes mencionado, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la gamificación, como estrategia didáctica innovadora, puede

transformar la enseñanza y el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional "Gervasio Rubio"? De esta interrogante general se desprenden las siguientes directrices específicas: ¿cuáles son las estrategias didácticas actuales?, ¿cómo diseñar acciones lúdicas offline y online?, ¿cuál es el impacto de su implementación en el aula? y ¿cómo valoran los actores educativos la efectividad de la gamificación aplicada?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Transformar la praxis pedagógica mediante la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria de la UEN "Gervasio Rubio", Municipio Rafael Urdaneta, Estado Táchira.

Objetivos específicos

Diagnosticar la praxis pedagógica actual en cuanto a la comprensión lectora en la asignatura del Lenguaje en la Educación Primaria.

Diseñar acciones didácticas basadas en la gamificación para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria.

Ejecutar la gamificación como estrategia didáctica para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura en educación primaria.

Evaluar los alcances de la gamificación como estrategia transformadora para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación primaria en la UEN "Gervasio Rubio".

Justificación e importancia

La relevancia de esta investigación reside en apoyar la labor educativa desde una doble perspectiva, por un lado, se contribuye al fortalecimiento de los docentes de la institución mediante procesos de capacitación y actualización en el manejo y aplicación de recursos tecnológicos que mejoren sus prácticas pedagógicas, especialmente en la enseñanza de la lectura. Por otra parte, se impulsa que los estudiantes adopten un papel

activo y protagonista en su proceso de formación, al contar con herramientas didácticas que favorecen el desarrollo de competencias cognitivas fundamentales, como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión. Así, se contribuye a la formación de ciudadanos capaces de interpretar y comprender textos e información diversa, cimentando bases sólidas para la generación de ideas y aportes significativos en distintos ámbitos sociales y profesionales, lo que, en última instancia, incide positivamente en el progreso y desarrollo del país.

Se fundamenta desde un enfoque práctico, debido a la necesidad constante de reajustar y renovar las prácticas pedagógicas para optimizar el proceso educativo. Se reconoce que el rol del docente y las estrategias didácticas que emplea son elementos esenciales en el aprendizaje de los estudiantes, y cualquier deficiencia en estos aspectos incide negativamente en la calidad de la enseñanza. En este contexto, Duart y Sangrá (citados en López, 2018) destacan que la incorporación de las tecnologías digitales en la educación aporta mayor flexibilidad e interactividad, facilita la vinculación y colaboración entre docentes y alumnos, y ofrece un acceso más ágil a materiales y fuentes complementarias de estudio, transformando así los escenarios educativos tradicionales, en los que el estudiante era un receptor pasivo, hacia modelos pedagógicos constructivistas que promueven un aprendizaje significativo y activo.

Desde la dimensión práctica y social, el estudio presenta una alta pertinencia al proponer un modelo de inclusión digital desconectada. Su relevancia radica en demostrar la viabilidad de implementar estrategias de vanguardia en instituciones con infraestructura de red precaria, garantizando la equidad en el acceso a la innovación educativa. Al diseñar acciones didácticas basadas en recursos pre-cargados y tecnologías asíncronas, el estudio ofrece una solución viable y replicable para otras instituciones venezolanas con limitaciones similares, dotando a los docentes de herramientas concretas para modernizar su praxis sin depender de factores externos como la calidad del servicio de internet.

Desde un enfoque social, esta investigación se fundamenta en la necesidad de actualizar a los docentes de la institución mencionada, proporcionándoles herramientas

que impulsen el desarrollo del pensamiento creativo y favorezcan una enseñanza significativa de la lectura en los estudiantes. Se reconoce el potencial de las nuevas tecnologías como recursos didácticos innovadores y dinamizadores, que permiten diseñar experiencias pedagógicas interactivas y motivadoras, contribuyendo integradamente al crecimiento cognitivo, comunicativo y emocional de los alumnos

Es fundamental resaltar los múltiples beneficios que aporta la integración de las TIC en el ámbito pedagógico. En primer lugar, los docentes van a incorporar estrategias didácticas innovadoras que fortalecerán la enseñanza de la lectura en educación primaria. En segundo término, mediante la actualización en estrategias digitales lúdicas, los educadores pueden motivar activamente a sus estudiantes, que asumen un papel activo y central en su propio proceso de aprendizaje. Esta dinámica favorece el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, tales como la concentración, la creatividad, la memoria, así como la mejora en la comunicación, ortografía y vocabulario. Todo ello se logrará porque los docentes contarán con estrategias lúdicodegitalas para promover un aprendizaje colaborativo y participativo, enriqueciendo la experiencia educativa y fomentando competencias integrales en los estudiantes.

Metodológicamente, este trabajo constituye un antecedente para la línea de investigación de la Maestría, ofreciendo instrumentos de recolección de datos y una sistematización de la práctica (Investigación-Acción) que podrá ser replicada en contextos similares. De este modo, mediante la implementación de estrategias de gamificación, los docentes podrán optimizar su praxis pedagógica, fomentando competencias lectoras en la educación primaria. Estas competencias no solo impulsan la expresión oral, sino que también promueven el interés por la lectura, facilitando la exploración y el disfrute de textos que a su vez favorecen una comunicación enriquecida y efectiva con su entorno social. Así, se impulsa la formación de individuos capaces de pensar crítica y creativamente, preparados para asumir con autonomía y reflexión los desafíos académicos y sociales. En este orden de ideas, esta investigación se justifica académicamente porque se fija en las líneas de investigación y los propósitos de la maestría en innovaciones educativas de la universidad pedagógica experimental,

específicamente en el núcleo de investigación NIEDUCA, específicamente en la línea de investigación saberes, educación y tecnología LISET0207.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Todo proceso investigativo requiere contar con un marco referencial que permita seleccionar y analizar trabajos previos que guardan relación con el tema en estudio. Este facilita la identificación de vacíos o preguntas aún no resueltas, los cuales orientan el enfoque frente a la problemática o el objeto de investigación. En esta sección se incluyen los antecedentes, así como los referentes teóricos, conceptuales y legales, junto con su correspondiente operacionalización. Estos componentes resultan fundamentales para situar el estudio en un contexto específico, observarlo detalladamente y comprenderlo integralmente, como se ilustra a continuación.

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes, son definidos por Arias (2012) como: "...estudios previos: trabajos y tesis de grado, artículos e informes científicos relacionados con el problema planteado" (p.106), es decir, se trata de indagaciones vinculadas con la temática en cuestión, las cuales permiten profundizar en el análisis y sirven para respaldar o cuestionar los hallazgos obtenidos. Estos antecedentes constituyen una base fundamental para situar el estudio dentro del estado actual del conocimiento y para identificar posibles vacíos o aspectos que requieran una mayor exploración. De este modo, se garantiza que la investigación contemple el contexto académico y aporte elementos significativos al desarrollo del campo.

En el ámbito internacional, en el contexto académico colombiano, específicamente en la Universidad de Cartagena se tiene a Narváez y Herrera (2024), quienes presentaron un trabajo de grado de maestría titulado Fortalecimiento de la comprensión lectora mediada por gamificación en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tacamocho; la cual se fundamentó metodológicamente en el enfoque cualitativo bajo el diseño de Investigación Acción Pedagógica, una ruta que permitió a los autores diagnosticar, diseñar, implementar y

evaluar una intervención directa en el aula. El objetivo general del estudio consistió en fortalecer las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado mediante el diseño y aplicación de una estrategia pedagógica mediada por la gamificación y el uso de las TIC, buscando con ello transformar las prácticas educativas tradicionales y elevar el desempeño académico en una población que presentaba dificultades marcadas en los niveles literal, inferencial y crítico de la lectura.

Al realizar un análisis profundo del texto, se detecta que los autores identifican y abordan un vacío significativo en la literatura pedagógica relacionado con la desconexión entre los métodos de enseñanza convencionales y los intereses de los estudiantes nativos digitales. La investigación resalta que las estrategias habituales suelen carecer de elementos motivacionales, lo que deriva en apatía y bajo rendimiento escolar. Para subsanar esta deficiencia, el estudio propone una ruptura con la pasividad del aula tradicional, integrando herramientas lúdicas digitales como Quizizz y Genially que fomentan la participación activa y el compromiso del alumnado. El abordaje de esta problemática demuestra que la incorporación de mecánicas de juego no es un mero accesorio recreativo, se constituye en un andamiaje cognitivo esencial que permite al estudiante transitar de manera fluida desde la decodificación básica hacia procesos de pensamiento superior, validando la necesidad de actualizar los recursos didácticos en la educación básica.

En cuanto a su conclusión más relevante, el estudio determinó que la estrategia didáctica gamificada tuvo un impacto positivo y cuantificable en la mejora de los niveles de comprensión lectora, logrando que los estudiantes avanzaran progresivamente hacia una lectura más analítica y reflexiva. Este hallazgo se vincula de manera directa con esta investigación, puesto que proporciona evidencia empírica sólida sobre cómo las estrategias basadas en el juego optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el grado tercero de primaria. El antecedente aporta un marco referencial valioso al confirmar que la gamificación actúa como un catalizador de la motivación y el aprendizaje significativo, justificando plenamente la pertinencia de implementar este tipo de intervenciones para solucionar problemáticas educativas similares en contextos donde se requiere innovar para garantizar la calidad y la equidad en la formación de los niños.

También se tiene el informe de Investigación realizado por Gallardo y Puerres (2024) para la Universidad Mariana en Colombia, titulado “Explorando la era digital 2.0: Estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura”, se plantea como objetivo general Analizar las competencias lectoescritoras en estudiantes de tercer grado mediante la implementación de estrategias didácticas basadas en herramientas web 2.0. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con paradigma socio-crítico y utilizó la metodología de investigación-acción participativa, aplicando técnicas como talleres diagnósticos, revisión documental y observación participante en una muestra de 22 estudiantes. Los hallazgos revelan vacíos significativos en la literatura respecto a la integración efectiva de entornos digitales interactivos para abordar problemas de omisión de letras, fluidez lectora y errores ortográficos, los cuales limitan el desarrollo integral de la competencia comunicativa en educación primaria.

La investigación evidencia que, si bien existen propuestas tecnológicas orientadas a la lectoescritura, pocas se enfocan en el diseño de secuencias didácticas contextualizadas que combinen lo lúdico con el refuerzo de habilidades específicas como la decodificación fonológica y la comprensión inferencial. Frente a esto, los autores proponen una estrategia estructurada en cinco fases que incorpora plataformas como Wordwall, Educaplay y Genially, demostrando que el uso gamificado de estos recursos además de incrementar la motivación, también mejora significativamente la precisión ortográfica y la velocidad lectora. La conclusión más relevante subraya que la mediación tecnológica, cuando se articula pedagógicamente, facilita procesos metacognitivos y autonomía en el aprendizaje, superando así enfoques tradicionales centrados únicamente en la repetición.

Esta investigación guarda una estrecha relación con el presente estudio, no por la dependencia de la conectividad, es más por la validación de las mecánicas de juego en la lectoescritura. Aunque los autores en mención operan en un entorno conectado, su aporte es sustancial para esta investigación al ofrecer un modelo de diseño instruccional gamificado transferible. Se tomará estas mecánicas (retos, niveles y retroalimentación inmediata) y las adaptará a un formato offline, demostrando que la efectividad de herramientas como Wordwall o Genially reside en su diseño pedagógico y no

exclusivamente en su conexión a la red, siendo posible replicar sus beneficios mediante proyecciones locales o variantes analógicas en el aula.

Otro trabajo es el Trabajo de Grado de Castillo y Polo (2021), en su investigación desarrollada en Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Colombia bajo el título “Estrategias lúdico didácticas para fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes de quinto de primaria a través de la herramienta digital Blog del Colegio Tajamar de Soledad Atlántico”, se propusieron como objetivo general fortalecer los procesos de lectura y escritura mediante la implementación de estrategias lúdico-didácticas apoyadas en el uso educativo de un blog. La metodología empleada fue de tipo cualitativo con enfoque socio-crítico, utilizando técnicas como observación, encuestas, entrevistas y una prueba diagnóstica, en el marco de una investigación-acción participativa que involucró a estudiantes, docentes y padres de familia.

Entre los vacíos identificados en la literatura previa se destaca la escasa integración de herramientas digitales interactivas en contextos socioeconómicos vulnerables, así como la falta de estrategias que combinen lo lúdico con lo tecnológico para motivar la lectura y la producción textual en educación primaria. Frente a esto, la investigación aborda estas carencias mediante el diseño e implementación de un blog educativo con actividades multimediales que promueven la participación activa, la retroalimentación entre pares y la creación de textos narrativos, logrando así un acercamiento más significativo y contextualizado a la lectoescritura.

La conclusión más relevante del estudio evidencia que el uso del blog como herramienta pedagógica no solo mejoró los niveles de comprensión lectora y producción escrita en los estudiantes, sino que también fomentó su autonomía, motivación y compromiso con el aprendizaje, superando limitaciones propias de métodos tradicionales. Esta experiencia se relaciona directamente con esta investigación, en tanto ambas enfatizan la necesidad de formar docentes en el uso pedagógico de herramientas digitales, diseñar secuencias didácticas basadas en lo lúdico-digital y contextualizar las prácticas de enseñanza según las realidades específicas de los estudiantes.

En este ámbito, se tiene el artículo científico para la revista multidisciplinaria Voces de América y el Caribe realizado por Guaraca y Erazo (2022), en Ecuador bajo el título “Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria”, tuvieron como objetivo general identificar estrategias pedagógicas idóneas que faciliten la adquisición de conocimientos en estudiantes con dificultades de lectoescritura. La metodología empleada fue de tipo mixto, con un enfoque descriptivo-exploratorio, utilizando como técnica principal la encuesta aplicada a 102 docentes de educación primaria mediante un cuestionario virtual de opción múltiple, cuyos datos fueron analizados estadísticamente con el software SPSS para determinar frecuencias y porcentajes.

Entre los vacíos identificados en la literatura previa se encuentra la escasa implementación de materiales innovadores y motivacionales por parte de los docentes, así como la falta de estrategias sistemáticas que integren lo lúdico y lo tecnológico para abordar las dificultades de aprendizaje en lectoescritura. Frente a esto, la investigación propone una estrategia metodológica denominada LEcTIC, que incluye diagnóstico, lectura reflexiva, escritura creativa y evaluación mediada por TIC, buscando así personalizar el proceso de enseñanza y fomentar la autonomía en los estudiantes con dificultades específicas.

La conclusión más relevante del estudio evidencia que los docentes reconocen la importancia de utilizar diversas técnicas didácticas, no obstante, en la práctica solo ocasionalmente emplean materiales llamativos o realizan actividades de motivación, lo que limita el desarrollo de hábitos lectores y comprensión lectora en los estudiantes. Esta investigación se relaciona directamente, dado que, ambas enfatizan la necesidad de capacitar a los docentes en el uso pedagógico de herramientas tecnológicas, diseñar secuencias didácticas innovadoras y promover la integración de estrategias lúdicas y digitales para transformar los procesos de enseñanza de la lectoescritura en contextos vulnerables.

Por su parte, Merlano (2021), desarrolló en Colombia, un Plan innovador dirigido a docentes para el uso de recursos TIC en la enseñanza de la lectura en niños disléxicos

de básica primaria. El estudio se centró en el Instituto Técnico María Inmaculada del Municipio de Villa del Rosario, con el objetivo general de diseñar una estrategia formativa que permitiera a los educadores incorporar herramientas tecnológicas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. Metodológicamente, la investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, utilizando un cuestionario aplicado a 15 docentes para diagnosticar el uso actual de las TIC y, con base en los resultados, estructurar una propuesta de intervención.

Entre los vacíos identificados en la literatura previa se encuentra la escasa formación docente en el uso pedagógico de las TIC para abordar necesidades educativas especiales, particularmente la dislexia. La autora evidenció que los educadores suelen recurrir a métodos tradicionales y homogéneos, sin adaptar los recursos a las particularidades neurocognitivas de los estudiantes. Este estudio aborda dicha problemática mediante el diseño de un plan estructurado que integra fundamentos de neuroeducación y estrategias digitales lúdicas, buscando no solo modernizar las prácticas, sino también hacerlas más inclusivas y efectivas.

La conclusión más relevante del trabajo subraya que la implementación de recursos TIC, desde un enfoque planificado y contextualizado, puede significativamente mejorar los procesos de enseñanza de la lectura en estudiantes disléxicos. Además, se destaca la necesidad de una formación docente continua y reflexiva que permita la apropiación crítica de estas herramientas. Esta investigación se relaciona con este estudio debido a que comparten el propósito de capacitar a los docentes en el uso pedagógico de tecnología adaptada, promoviendo prácticas innovadoras que respondan a las demandas educativas actuales y a las necesidades específicas de los estudiantes.

En el Ámbito Nacional, se tiene el estudio de López y Ereu (2024), titulado "Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria" en Venezuela, se planteó como objetivo general diseñar un programa de capacitación docente que integre estrategias lúdicas para mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

Metodológicamente, el trabajo adoptó un enfoque cuantitativo con diseño de campo, aplicando cuestionarios dicotómicos a una muestra intencional de educadores.

La investigación identifica un vacío significativo en la formación pedagógica inicial y continua de los docentes, quienes, si bien reconocen teóricamente el valor de la lúdica como estrategia didáctica, carecen de herramientas prácticas, recursos concretos y acompañamiento especializado para su implementación efectiva en el aula. Este desfase entre el conocimiento declarativo y el procedural se traduce en una brecha de aplicación que limita el potencial de las estrategias lúdicas para mejorar la motivación y competencia lectora. Como conclusión relevante, el estudio destaca la necesidad imperante de diseñar e implementar planes de actualización docente continuos, profundamente contextualizados y alineados con las realidades específicas de cada entorno educativo. Dichos programas deben facilitar la transición de la teoría a la práctica mediante el diseño de secuencias didácticas estructuradas, la provisión de materiales adaptables y la incorporación de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir el impacto real sobre el aprendizaje estudiantil y retroalimentar la práctica docente de manera constante.

Este estudio se relaciona directamente con propuestas de actualización docente en estrategias digitales lúdicas, debido a que subraya la importancia de la preparación metodológica del educador como factor clave para innovar en la enseñanza de la lectura, especialmente en entornos donde persisten métodos tradicionales poco motivadores. La investigación evidencia que, sin una formación adecuada y continua, incluso las herramientas digitales más avanzadas pueden subutilizarse o aplicarse de manera superficial, limitando su potencial pedagógico. Por ello, se enfatiza la necesidad de desarrollar competencias didácticas específicas que permitan integrar lo lúdico y lo digital de manera coherente, significativa y adaptada al contexto socioeducativo de los estudiantes. Solo mediante una capacitación docente bien estructurada, que combine fundamentos teóricos, diseño de actividades y evaluación de impactos, se podrá transformar verdaderamente la práctica educativa y fomentar el gusto por la lectura desde edades tempranas.

Finalmente, se tiene a López y Ereu (2024) en su estudio titulado "Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria" desarrollado en Venezuela. Tuvieron como objetivo general proponer un plan de formación docente basado en estrategias lúdicas para mejorar la enseñanza de la lectura en estudiantes de primaria. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo de tipo proyecto factible, con un diseño de campo no experimental y descriptivo. Se aplicó un cuestionario dicotómico a 15 docentes seleccionados intencionalmente, validado por expertos y con una confiabilidad de 0.66 mediante el coeficiente de Kuder-Richardson. Los resultados evidenciaron que, aunque los docentes reconocen el valor de las estrategias lúdicas, carecen de conocimientos suficientes para implementarlas efectivamente, lo que refleja un vacío formativo en metodologías activas y motivacionales.

Este estudio abordó una brecha significativa en la literatura respecto a la desconexión entre la teoría pedagógica lúdica y su aplicación práctica en contextos de educación primaria, especialmente en entornos con limitaciones estructurales y bajos rendimientos lectores. La propuesta de formación docente estructurada en cuatro fases, preparatoria, diseño, ejecución y evaluación, responde a la necesidad de desarrollar competencias didácticas que integren lo lúdico como eje transversal en la enseñanza de la lectura. La conclusión más relevante recalca que la implementación de estrategias lúdicas para optimizar el proceso de enseñanza y también potenciar la motivación, la creatividad y la adaptación a distintos estilos de aprendizaje, elementos críticos en contextos educativos vulnerables.

La investigación se relaciona directamente debido a que comparten el enfoque en la capacitación docente como motor de innovación pedagógica. Ambos estudios enfatizan la necesidad de formar educadores en metodologías que combinen lo lúdico con soportes tecnológicos o tradicionales, con el fin de enfrentar problemáticas como la desmotivación estudiantil y el bajo rendimiento en competencias lectoras. Esta complementariedad evidencia la urgencia de diseñar planes formativos contextualizados que respondan a realidades educativas específicas. Al igual que en el estudio de Narváez y Herrera (2024), esta investigación adopta la gamificación no como un fin, sino como un

andamiaje cognitivo que permite al estudiante transitar hacia procesos de pensamiento superior.

Bases Teóricas

Estrategias didácticas para la promoción de la lectura en educación primaria

El fomento de la lectura en primaria constituye uno de los desafíos más apremiantes para los sistemas educativos contemporáneos; dado que, lejos de ser una mera técnica de decodificación, la lectura se erige como una práctica social compleja que requiere una intervención pedagógica deliberada y fundamentada. Para ello, es pertinente aclarar el concepto de estrategias didácticas, términos que derivan de las estrategias de aprendizaje. Es fundamental iniciar definiendo las estrategias didácticas que el docente implementa en el aula. Díaz-Barriga (2002) dice que estas constituyen un conjunto de pasos, habilidades u operaciones que el aprendiz utiliza de manera consciente, controlada e intencional, actuando como un instrumento flexible para lograr un aprendizaje significativo.

De forma similar, González (2004) las describe como procedimientos y métodos que una persona emplea para adquirir, retener y evocar diversos tipos de conocimientos y habilidades. Gracias a estas estrategias, el individuo puede aplicar adecuadamente sus saberes al abordar un texto específico. En esta línea, Solé (2003) coincide con estas definiciones y destaca que las estrategias de aprendizaje son procedimientos complejos que involucran la fijación de objetivos, la planificación de acciones necesarias para alcanzarlos, así como su evaluación y ajuste cuando es requerido.

Teniendo como variable central las estrategias didácticas para incentivar la lectura, de acuerdo con los autores mencionados, estas son definidas como el conjunto de procedimientos flexibles, deliberados y planificados que el docente emplea para mediar el encuentro del alumno con el texto, con el fin último de generar una experiencia lectora significativa, motivadora y perdurable, que trascienda el ámbito escolar. Para su estudio, esta variable se operacionaliza en seis dimensiones interrelacionadas. La primera es la activación de conocimientos previos, estrategia ausubeliana por excelencia que sienta las bases para el aprendizaje significativo al conectar lo nuevo con lo familiar.

Esto es definido por Moreira (citado en Asadovay y Morocho, 2012) como los conocimientos almacenados en la memoria acerca de una realidad actúan como un puente hacia lo que el estudiante debería aprender, permitiendo que el nuevo material se asimile de forma significativa. Esto se entiende como la información almacenada en la memoria de una persona acerca de una realidad determinada, la cual actúa como un vínculo fundamental para facilitar que el aprendiz asimile de manera significativa nuevos contenidos.

Al introducir la lectura en la formación infantil, los conocimientos previos almacenados en la memoria juegan un papel crucial, ya que funcionan como un puente que conecta la nueva información con lo que el aprendiz ya sabe. Estos conocimientos facilitan la comprensión y permiten que el aprendizaje sea significativo, al relacionar el contenido del texto con experiencias y saberes previos del niño. Además, la activación adecuada de estos conocimientos previos es esencial para mejorar la comprensión lectora, permitiendo hacer inferencias, establecer asociaciones y contextualizar la información leída. Por ello, en el aula es fundamental que el docente utilice estrategias que ayuden a activar estos conocimientos antes de la lectura, como discutir el tema, presentar vocabulario relevante, o usar organizadores gráficos, asegurando así una mejor comprensión y asimilación del material por parte del niño.

Esta dimensión comprende diversas prácticas pedagógicas esenciales para favorecer un aprendizaje significativo. Entre ellas se incluyen la formulación de preguntas exploratorias, que estimulan el análisis crítico y la reflexión profunda sobre el contenido, permitiendo al alumno ir más allá de la información explícita del texto. Asimismo, se emplean organizadores previos, herramientas visuales o esquemas que ayudan a estructurar y anticipar la información relevante del texto, facilitando su comprensión. También se destaca la identificación de conceptos clave, que orienta la atención del estudiante hacia las ideas fundamentales y términos importantes del material. Finalmente, la recuperación de experiencias personales relacionadas con el texto contribuye a crear conexiones significativas entre el conocimiento previo del alumno y la nueva información, favoreciendo así la asimilación y la retención del contenido. Estas

prácticas, integradas adecuadamente, potencian la comprensión lectora y promueven un aprendizaje activo y reflexivo.

La segunda dimensión es la contextualización y relevancia, que vincula la lectura con el contexto vital, los intereses y la cultura estudiantil, evitando el aprendizaje artificial y descontextualizado. Al respecto, López (2022) dice que: "...la realización de la lectura que suscite procesos combinatorios de diálogación de saberes devenidos de la observación, explicación, comprensión, interpretación y contextualización de los textos que se estudian, en lo que se integran temáticas, saberes y realidades en contexto" (p.3). Se refiere a un tipo de lectura que no es pasiva ni aislada, sino activa y reflexiva, en la que el lector genera un diálogo entre diferentes tipos de conocimientos o saberes. Estos saberes surgen de varias acciones cognitivas fundamentales como observar, explicar, comprender, interpretar y contextualizar la información presente en los textos.

La "diálogación de saberes" implica un encuentro o interacción de distintos conocimientos y experiencias, donde se integran temáticas diversas y realidades particulares en un contexto específico. Así, la lectura se convierte en un proceso en el que se combinan y relacionan saberes previos, culturales y académicos para construir un entendimiento más profundo y significativo de lo que se estudia. Aquí se incluyen estrategias como la selección de textos auténticos y culturalmente significativos, la relación de la lectura con problemas o situaciones reales, y el diseño de proyectos de lectura con una utilidad práctica evidente para los estudiantes.

La tercera dimensión, la interacción y cooperación, aprovecha el potencial del grupo para construir conocimiento de manera colaborativa a través del diálogo y el debate. Comprende estrategias como la lectura compartida, los círculos literarios, los debates guiados sobre textos y el trabajo por proyectos colaborativos que requieren el procesamiento de información textual de manera cooperativa. La cuarta dimensión es el uso de materiales diversos, que según Díaz-Barriga y Hernández, (2010) señala:

...se hace ineludible desarrollar propuestas educativas que reconozcan la necesidad de construir ambientes de aprendizaje a partir del establecimiento de múltiples flujos de información; esto implica presentaciones muy variadas del conocimiento y la información, que pueden trabajarse lo mismo a partir de un video, de una conferencia en línea en tiempo real o previamente grabada, o de documentos, entre otros abordajes. (p.6).

Esto implica seleccionar y elaborar recursos variados y estimulantes que capturen el interés y atiendan a la diversidad de estilos de aprendizajes presentes en el aula. Incluye el uso de libros ilustrados, textos digitales, audiolibros, periódicos, revistas y materiales multimedia, así como la creación de una biblioteca de aula accesible y atractiva. La quinta dimensión, el modelado y mediación docente, se refiere al comportamiento del profesor como modelo lector experto que externaliza y hace visibles sus procesos de comprensión; de allí que, Casalla y Mtoa (2023) indican que:

...el ejercicio de los docentes es crear zonas de desarrollo próximo como lo plantea Vygotsky, es decir conocer los niveles de los niños para ofrecerle condiciones apropiadas que les permitan avanzar hacia la zona de desarrollo óptimo, también deben tener una buena comunicación en el aula, ofrecer estímulos, retos, afectividad, respeto y favoreciendo espacios de confianza que les permita a los estudiantes sentirse seguros. (p.52).

Por ello, el docente debe crear condiciones adecuadas para que los alumnos progresen en su aprendizaje, se basa en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, quien sostiene que cada niño posee un nivel de desarrollo actual, que corresponde a lo que puede realizar de forma independiente, y un nivel de desarrollo potencial, que es lo que puede alcanzar con la guía o apoyo de otros. Por lo cual, debe conocer estos niveles para ofrecer sustentos, estímulos y retos adecuados que permitan al niño avanzar hacia su desarrollo óptimo se ofrece retroalimentación ajustada y demuestra una actitud entusiasta hacia la lectura. Allí se incluyen estrategias como la lectura en voz alta modelada, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión, el planteamiento de preguntas que guían el pensamiento y la provisión de feedback específico y constructivo.

Por último, la evaluación formativa comprende todas aquellas prácticas que, más allá de calificar, buscan mejorar el proceso de aprendizaje mediante la reflexión, la autoevaluación y la metacognición. Incluye instrumentos como rúbricas de evaluación participativas, portafolios de lectura, registros de observación sistemática y espacios de diálogo sobre el proceso de aprendizaje lector.

Esta fundamentación permite comprender que las estrategias didácticas para incentivar la lectura no son técnicas aisladas sino componentes de un sistema complejo

de intervención pedagógica que sitúa al estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje lector. Las seis dimensiones propuestas, activación de conocimientos previos, contextualización, interacción, materiales diversos, mediación docente y evaluación formativa, constituyen un marco comprensivo para observar, analizar y mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura. La solidez de este marco teórico y conceptual reside en su capacidad para integrar aportaciones diversas pero complementarias en una visión coherente del desarrollo lector, siempre desde la perspectiva de que aprender a leer es un proceso constructivo, social y culturalmente mediado que requiere una intervención pedagógica intencional y fundamentada.

El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante logra establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre sus conocimientos previos y la nueva información, lo que implica tres condiciones fundamentales: que el material posea una estructura lógica potencialmente significativa, que el alumno muestre una disposición favorable hacia el aprendizaje y que existan conceptos de anclaje relevantes en su estructura cognitiva (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Esta concepción del aprendizaje conlleva una transformación profunda en el rol docente, que no se limita a transmitir, sino que se convierte en una mediación esencial del proceso de aprendizaje.

Fundamentos Constructivistas del Proceso Lector

La perspectiva constructivista del aprendizaje, que integra aportaciones de la psicología genética (Piaget), la teoría de los esquemas cognitivos y el aprendizaje significativo (Ausubel), así como de la psicología sociocultural (Vygotsky), proporciona un marco explicativo robusto para comprender la complejidad del proceso lector (Coll, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Desde este enfoque, la lectura no puede reducirse a una habilidad técnica, sino que se conceptualiza como un proceso de construcción de significados donde el lector interactúa con el texto a partir de sus conocimientos previos, experiencias y contexto cultural.

El concepto de "zona de desarrollo próximo" formulado por Vygotsky (1978) adquiere especial relevancia en este contexto, pues destaca la importancia de la interacción social y la mediación experta para el desarrollo de las competencias lectoras.

El docente, como representante de la cultura letrada, tiene la responsabilidad de crear puentes entre las capacidades actuales del estudiante y lo que puede lograr con el apoyo adecuado. Esta mediación debe caracterizarse por su gradualidad y ajuste fino a las necesidades específicas de cada aprendiz, principio que Bruner conceptualizó como "andamiaje" o scaffolding (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La Mediación Docente en el Desarrollo del Lector

El papel del docente se transforma de manera significativa desde la perspectiva constructivista. Ya no es únicamente un transmisor de conocimientos, sino que asume el papel de mediador fundamental en el aprendizaje de la lectura. Su tarea consiste en dirigir y apoyar el proceso mental constructivo de los estudiantes, ofreciéndoles asistencia pedagógica adaptada a sus capacidades y necesidades particulares (Díaz-Barriga y Hernández, ob. cit.). Esta idea de mediación requiere un entendimiento profundo tanto de los procesos de lectura como de las peculiaridades individuales de cada alumno.

La ayuda pedagógica ajustada se manifiesta a través de diversas estrategias: la modelización de procesos lectores expertos, la formulación de preguntas que guían la comprensión, la provisión de pistas contextuales y el diseño de situaciones de aprendizaje que permiten la práctica guiada antes de la autonomía total. Todo esto requiere que el docente posea lo que Shulman (1987) denominó "conocimiento pedagógico del contenido", es decir, la capacidad de transformar el conocimiento disciplinar de la lectura en formas comprensibles y significativas para los estudiantes de primaria.

El andamiaje efectivo implica además una retirada gradual de los apoyos a medida que el estudiante gana competencia y confianza en sus habilidades lectoras. Este proceso de transferencia progresiva de la responsabilidad (Pearson y Gallagher, 1983) es fundamental para desarrollar lectores autónomos y autorregulados. El docente debe mantener un delicado equilibrio entre proporcionar el apoyo necesario y fomentar la independencia, siempre basándose en una evaluación continua de las necesidades y progresos de cada estudiante.

Aprendizaje de la Lectura

Un elemento indispensable para el éxito del proceso de mediación lectora es la motivación, la cual es concebida como un factor interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia el logro de metas de aprendizaje. Lejos de ser un simple "interruptor" que se activa al inicio de la clase, la motivación es un proceso continuo, influido por el clima del aula, las metas que se establecen y las atribuciones que el estudiante hace de su éxito o fracaso (Weiner, 1992). Esta perspectiva cognitiva de la motivación enfatiza el papel de las creencias y percepciones de los estudiantes sobre su propia competencia lectora.

Un clima motivacional óptimo, según el modelo TARGET de Sames (1992), es aquel que fomenta la autonomía, la competencia y la relación con otros, priorizando la motivación intrínseca sobre la búsqueda de recompensas externas. En el contexto de la lectura, esto se traduce en crear entornos donde los estudiantes perciban que la lectura es una actividad valiosa en sí misma, donde experimenten sensaciones de competencia y donde tengan oportunidades reales de elegir textos y formas de compromiso con la lectura.

También debe hacerse mención de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2013) aporta además que la motivación intrínseca florece cuando son satisfechas tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (sentimiento de control y elección), competencia (creencia en la propia capacidad) y relación (vínculos significativos con otros). El diseño de actividades lectoras debe, por tanto, contemplar estas tres dimensiones para crear las condiciones óptimas para desarrollar lectores motivados y comprometidos.

La Dimensión Social de la Lectura: Aprendizaje Cooperativo

La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza que el desarrollo cognitivo se da en el plano interpsicológico (entre personas) y luego en el intrapsicológico (en el individuo). Esta premisa tiene profundas implicaciones para la enseñanza de la lectura, pues destaca la importancia de la interacción social y el diálogo en la construcción de significados textuales. El aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson,

1987) se configura, así como una estrategia poderosa para el desarrollo de competencias lectoras.

En las aulas de primaria, el trabajo cooperativo en lectura puede adoptar diversas formas: círculos de lectura, grupos de discusión literaria, equipos de investigación temática o proyectos colaborativos basados en textos. Estas estructuras permiten a los estudiantes compartir interpretaciones, contrastar perspectivas, construir significados negociados y desarrollar un metalenguaje para hablar sobre los textos. La diversidad de interpretaciones que surge en estos contextos enriquece la comprensión individual y muestra a los estudiantes que los textos admiten múltiples lecturas válidas.

Más allá de los beneficios cognitivos, el aprendizaje cooperativo en lectura fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales cruciales: la escucha activa, la argumentación fundamentada, la empatía hacia otras perspectivas y la construcción colectiva de conocimiento. El docente debe diseñar cuidadosamente estas interacciones, estableciendo roles claros, enseñando explícitamente las habilidades de colaboración y monitoreando el funcionamiento de los grupos para asegurar la participación equitativa y el aprendizaje de todos los miembros.

La Evaluación como Herramienta para el Desarrollo Lector

La evaluación de la lectura desde una perspectiva constructivista debe ser coherente con los principios del aprendizaje significativo y la mediación docente. Se transforma así de un mero instrumento de medición en una herramienta formativa al servicio del desarrollo lector (Ausubel *et al.*, 1983). Una evaluación constructivista pone el acento en valorar los procesos de aprendizaje, la funcionalidad de los saberes adquiridos y la progresiva autonomía del alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Este enfoque evaluativo promueve especialmente la metacognición y la autoevaluación, convirtiendo al estudiante en un agente activo que reflexiona sobre su propio proceso de comprensión lectora e identifica sus avances y dificultades. Estrategias como los portafolios de lectura, las rúbricas de autoevaluación, los diarios reflexivos y las entrevistas de lectura permiten a los estudiantes desarrollar una conciencia cada vez

más sofisticada sobre sus propios procesos lectores y sobre las estrategias que les resultan más efectivas.

La evaluación formativa en lectura también proporciona información crucial para el docente, permitiéndole ajustar su mediación pedagógica a las necesidades específicas de cada estudiante. A través de la observación sistemática, el análisis de producciones de los estudiantes y la conversación pedagógica, el docente puede identificar los puntos de dificultad, reconocer los progresos y planificar intervenciones específicas que favorezcan el desarrollo lector de cada niño.

La Gamificación Analógica: Innovación Didáctica ante la Brecha Digital

Es fundamental desmitificar la creencia de que la gamificación depende exclusivamente de la infraestructura tecnológica para ser efectiva en el aula. Al respecto, especialistas como Foncubierta y Rodríguez (2015) subrayan que el éxito de esta estrategia no reside en el software empleado, sino en la capacidad de diseñar un sistema de comunicación que despierte la curiosidad y el compromiso del estudiante. Bajo esta premisa, la gamificación en entornos de baja conectividad se define como una transposición de mecánicas de juego, tales como puntos, niveles y desafíos, al espacio físico y tangible del salón de clases. Este enfoque permite que el fortalecimiento de la comprensión lectora ocurra de forma lúdica y significativa, superando las limitaciones impuestas por la brecha digital y garantizando el acceso a metodologías activas.

Al respecto, Kapp (2023) sostiene que la gamificación en la educación no se limita al entretenimiento, sino que utiliza el pensamiento basado en el diseño de juegos para resolver problemas y mejorar el compromiso del estudiante en procesos cognitivos complejos. En el contexto de la educación primaria, la implementación de una gamificación de tipo offline u analógica representa una solución pedagógica adaptativa y transformadora. Esta modalidad se fundamenta en el uso de recursos pre-cargados, versiones de escritorio o variantes analógicas que no requieren una conexión a internet en tiempo real para activar los procesos cognitivos de los alumnos. Al integrar mecánicas de juego en la asignatura de Lenguaje, el docente asume un rol de mediador que fomenta la autonomía y la participación activa del niño en su propio aprendizaje. De este modo,

la actividad lectora deja de ser percibida como una tarea monótona o impositiva para convertirse en una experiencia motivadora que impulsa habilidades esenciales como la concentración y el pensamiento crítico.

Por ello, la relevancia de este modelo radica en su capacidad para modernizar la praxis docente sin depender de factores externos como la calidad del servicio de internet en instituciones vulnerables. La investigación-acción aplicada en este ámbito demuestra que el diseño instruccional gamificado es perfectamente transferible a formatos asíncronos, siempre que se mantenga el rigor académico y la estructura lúdica. Al dotar a los educadores de herramientas concretas para gestionar entornos interactivos de aprendizaje, se contribuye a la formación de ciudadanos capaces de interpretar textos complejos con mayor fluidez y disfrute. En consecuencia, la gamificación analógica se consolida como una innovación educativa que democratiza el conocimiento y prepara a los estudiantes para los desafíos académicos y sociales de la era contemporánea.

La Visión de la Educación Primaria y el Constructivismo Social

La educación primaria en el contexto actual demanda una visión que trascienda la simple instrucción técnica, posicionándose desde el constructivismo social de Vygotsky como un proceso de intercambio simbólico permanente. En esta etapa, el aprendizaje se concibe como una actividad social donde el lenguaje y la lectura no son solo herramientas de decodificación, sino medios para la construcción de realidades y el fortalecimiento del pensamiento crítico en el niño. Bajo esta premisa, la intervención pedagógica debe centrarse en la creación de entornos que favorezcan la Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo que el estudiante pase de un nivel de competencia actual a uno potencial mediante la mediación efectiva del docente. Esta perspectiva humanista obliga a repensar el aula no como un espacio de recepción pasiva, sino como un laboratorio de experiencias significativas donde el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje y el diálogo en la base fundamental de todo conocimiento adquirido dentro del entorno escolar.

La Gamificación Offline como Innovación Frugal

La gamificación, entendida desde una perspectiva de innovación frugal, se aleja de la dependencia tecnológica absoluta para centrarse en la arquitectura del compromiso y la motivación intrínseca del estudiante. En contextos donde la brecha digital y la falta de conectividad son realidades latentes, como en la zona fronteriza de Delicias, surge la necesidad de implementar estrategias que utilicen el diseño de juegos sin necesidad de dispositivos electrónicos constantes. Esta modalidad offline aprovecha elementos como la narrativa, los sistemas de retroalimentación inmediata y la progresión por niveles para transformar el acto lector en una aventura lúdica que reduce el filtro afectivo negativo. Al desescolarizar el proceso y presentarlo como un reto voluntario, se logra que el educando asuma un rol protagónico en su formación, desarrollando habilidades de resolución de problemas y perseverancia que son esenciales para el dominio de la comprensión lectora en los niveles iniciales de educación básica.

El Andamiaje en los Procesos de Comprensión Lectora

La comprensión lectora no debe ser vista como una meta final, sino como un proceso continuo de andamiaje donde el docente actúa como facilitador de herramientas cognitivas que permiten al niño navegar entre lo literal y lo inferencial. Desde esta investigación-acción, se propone que el fortalecimiento de la lectura requiere de una estructura de apoyo que se retire progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía y fluidez en su interpretación textual. La implementación de estrategias innovadoras permite que el sujeto lector conecte sus saberes previos con los nuevos horizontes del texto, generando una triangulación entre autor, obra y contexto social. Es allí donde la mediación se vuelve transformadora, pues no se busca que el niño repita información, sino que sea capaz de valorar, criticar y reconstruir el mensaje escrito desde su propia subjetividad. Este enfoque garantiza que la lectura se convierta en una práctica liberadora que empodera al estudiante y lo prepara para enfrentar los desafíos comunicativos de la sociedad contemporánea.

Bases legales

El desarrollo de esta investigación se apoya en el fuerte marco jurídico venezolano que orienta las políticas educativas contemporáneas. En primer lugar, está la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que en su artículo 102 reconoce la educación como un derecho humano fundamental y un deber social prioritario, enfatizando su carácter democrático, gratuito y obligatorio. Este mandato constitucional sienta las bases para implementar propuestas innovadoras que fortalezcan la calidad educativa, particularmente mediante la integración de enfoques pedagógicos contemporáneos que estén alineadas con las demandas del siglo XXI.

En segundo lugar, está la Ley Orgánica de Educación (2009) que desarrolla estos principios constitucionales mediante disposiciones específicas que legitiman académicamente esta investigación. El artículo 6 establece la rectoría del Estado en materia educativa, enfatizando su responsabilidad en la innovación pedagógica permanente. Simultáneamente, el artículo 14 reconoce expresamente la reconstrucción del conocimiento mediante procesos creativos e innovadores, mientras el artículo 38 define la formación docente como un proceso continuo que requiere actualización constante. Estos articulados convergen en proporcionar sustento legal a la implementación de estrategias digitales lúdicas como mecanismo de mejora profesional docente.

En tercer lugar, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) complementa este andamiaje legal al incorporar explícitamente el uso pedagógico de las TIC dentro de sus orientaciones metodológicas. Este documento oficial promueve el desarrollo de procesos educativos innovadores que utilicen recursos tecnológicos para potenciar los aprendizajes, estableciendo así una conexión directa con la propuesta de actualización en estrategias digitales lúdicas. Esta articulación curricular resulta esencial para contextualizar la investigación dentro de los parámetros establecidos por el sistema educativo nacional.

Y finalmente, el Plan de la Patria 2019-2025 proporciona el marco de planificación estratégica que consolida legalmente esta investigación. Su objetivo nacional 2.5

establece como prioridad el impulso al uso de las TIC en el proceso educativo, reconociendo su potencial transformador para la modernización pedagógica. Este instrumento de planificación nacional otorga relevancia política a las iniciativas que promueven la alfabetización digital y la innovación metodológica, situando a la propuesta dentro de las directrices de desarrollo nacional.

La convergencia de estos instrumentos legales configura un sólido sustento jurídico que además de avalar, también exige la realización de investigaciones orientadas a la modernización pedagógica mediante estrategias digitales. Este marco legal articulado demuestra la correspondencia entre la propuesta investigativa y las políticas educativas nacionales, proporcionando legitimidad académica y pertinencia social al estudio de estrategias digitales lúdicas para la enseñanza de la lectura.

Categorización

Tabla 1. Categorías iniciales

Objetivo general: Transformar la praxis pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria de la Unidad Educativa Nacional 'Gervasio Rubio', Municipio Rafael Urdaneta, Estado Táchira.				
Objetivos Específicos	Unidad de Análisis	Definición nominal y Operacional	Categorías	Subcategorías
Indagar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para incentivar la lectura en la asignatura del Lenguaje en la Educación Primaria	Estrategias didácticas docentes para incentivar la lectura	Conjunto de procedimientos flexibles, deliberados y planificados que el docente emplea para mediar el encuentro del alumno con el texto, generando una experiencia lectora significativa y motivadora. Incluye prácticas como activación de conocimientos previos, contextualización, interacción, materiales diversos, mediación docente y evaluación formativa.	Activación de conocimientos previos, Contextualización y relevancia, Interacción y cooperación, Uso de materiales diversos, Modelado y mediación docente, Evaluación como herramienta formativa	Subcategorías emergentes derivadas del análisis de testimonios

Fuente: Castro (2026).

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

La investigación científica requiere que los acontecimientos, resultados y evidencias relevantes cumplan con criterios indispensables de confiabilidad, objetividad y validación interna para poder determinar con certeza los hallazgos del estudio. En este contexto, Arias (2012) señala "...incluyendo el tipo de investigación, técnicas y procedimientos para realizarla" (p. 46), lo cual implica que el método define, guía o describe el proceso a seguir para llevar a cabo el estudio y alcanzar los objetivos planteados. En tal sentido, este estudio se fundamentará en el paradigma socio-crítico, utilizando un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción.

Paradigma de la investigación

En el contexto de esta investigación, el paradigma socio-crítico fundamenta el uso de la gamificación como estrategia didáctica transformadora, pues esta no solo busca mejorar habilidades lectoras, sino que promueve la participación crítica, la democratización del aula y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas tradicionales, alineándose con el objetivo de empoderar tanto a docentes como a estudiantes en la construcción de un aprendizaje más significativo y emancipador. En este sentido, el paradigma no se limita a la descripción o explicación de los fenómenos, por el contrario, avanza hacia la proposición de acciones orientadas a superar las desigualdades y problemáticas identificadas.

Este marco metodológico se caracteriza por establecer una relación dialógica entre el investigador y la comunidad, valorando las voces y experiencias de los participantes como elementos constitutivos del proceso de investigación. Asimismo, su finalidad última radica en contribuir a la emancipación y al desarrollo humano mediante la modificación de estructuras sociales consideradas injustas. De esta manera, el paradigma socio-crítico se consolida como una aproximación metodológica comprometida con la sociedad, dirigida a la generación de conocimiento aplicable y a la

promoción de una praxis liberadora en contextos específicos, fomentando a su vez una participación activa y crítica de todos los actores involucrados.

Enfoque de la investigación

El desarrollo de la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, el cual, según Martínez (2007), tiene como propósito descubrir la naturaleza intrínseca de las realidades estudiadas, su estructura y dinámica interna, lo que proporcionó una comprensión integral de sus manifestaciones y comportamientos. Por su parte, Hurtado (2000) define este enfoque como un proceso que posibilita la comprensión profunda de los fenómenos, considerando su contexto específico y las experiencias subjetivas de los participantes. Es decir, se caracteriza por ser una metodología que permite explorar y analizar en profundidad los fenómenos sociales, integrando el entorno y las vivencias de los actores involucrados. La naturaleza cualitativa del estudio se adaptó a la complejidad de la realidad social y otorgará especial relevancia a las interacciones entre los individuos, centrándose de manera particular en el examen de sus características distintivas y las acciones que estos lleven a cabo.

Método de la investigación

Para comprender el fenómeno de estudio y alcanzar el objetivo general de la investigación, se adoptó el diseño de Investigación Acción (IA), fundamentado en la necesidad de interpretar las percepciones de la conciencia para su adecuada comprensión. Rojas (2014) señala: "...es un proceso social colaborativo en el cual el investigador asume un papel activo, no busca solo conocer, sino comprender la significación del pasado para el presente, lo que posibilita la transformación social para un futuro distinto" (p.57). Esta modalidad de investigación colectiva se desarrolló en contextos sociales con el fin de mejorar prácticas educativas, promoviendo tanto la comprensión como la transformación de dichas prácticas. El diseño se utilizó para reflexionar sobre la realidad desde la experiencia compartida y fomentar cambios eficaces entre los participantes, integrando de manera continua y cíclica los procesos de acción y reflexión. La implementación de este enfoque permitió establecer dinámicas de retroalimentación constante entre teoría y práctica, generando así un corpus de

conocimiento aplicable y contextualmente relevante. Además, facilitó la identificación de áreas de mejora específicas y el diseño de intervenciones pertinentes que respondan a las necesidades detectadas en el entorno educativo.

Fases de la investigación

El desarrollo de la investigación se estructuró mediante la espiral de mejora continua propia del método de investigación-acción. Este proceso permitió una articulación coherente entre el diagnóstico de la realidad escolar y la ejecución de estrategias transformadoras en el aula de primaria. Por ello, el despliegue metodológico se realizó de manera dialéctica, integrando la participación activa de los docentes y la respuesta cognitiva de los estudiantes ante la innovación didáctica.

Fase I: Diagnóstico Reflexivo

Esta etapa inicial se llevó a cabo durante el mes de septiembre del año 2025. El propósito central consistió en identificar las tensiones pedagógicas existentes en la Unidad Educativa Nacional Gervasio Rubio respecto a la enseñanza de la lectura. Se aplicaron entrevistas en profundidad a cinco informantes clave, cuyos testimonios develaron una brecha significativa entre los intereses de los nativos digitales y las metodologías tradicionales. De acuerdo con Pinargote (2022), la educación debe ejercer una función mediadora en el desarrollo del lenguaje, resaltando la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Los hallazgos confirmaron que la apatía lectora respondía a la monotonía de las tareas; por el contrario, los educandos manifestaron una disposición latente hacia los entornos lúdicos y visuales.

Fase II: Planificación Estratégica

La segunda fase se enfocó en el diseño participativo de la propuesta pedagógica titulada Misión Lectora Offline. Durante este periodo, se seleccionaron mecánicas de juego como puntos, niveles y recompensas para ser integradas en la asignatura de Lenguaje. Se organizaron encuentros técnicos con el profesorado para validar la viabilidad de usar recursos digitales sin dependencia de redes globales. Como sostienen Narváez y Herrera (2024), la gamificación actúa como un andamiaje cognitivo esencial que permite al alumnado transitar desde la decodificación básica hacia procesos de

pensamiento superior. El plan de acción se estructuró en diez semanas, contemplando tanto la capacitación docente como el diseño de materiales multimedia locales.

Fase III: Ejecución y Observación

La implementación efectiva se desarrolló entre los meses de octubre de 2025 y enero de 2026. El proceso inició con el empoderamiento de los docentes en el manejo de herramientas asíncronas para la creación de contenidos. Posteriormente, se activaron las misiones con los estudiantes, integrando estrategias de humanización como el encuentro literario afectivo y retos de visualización colectiva mediante proyectores. Gallardo y Puerres (2024) afirman que la mediación tecnológica contextualizada facilita la autonomía y mejora significativamente la competencia comunicativa en la educación básica. Durante la ejecución, se registró una notable resiliencia ante las fallas del fluido eléctrico, activando protocolos analógicos que mantuvieron el compromiso lúdico del grupo.

Fase IV: Reflexión y Evaluación

La etapa final se dedicó al procesamiento crítico de los resultados mediante la triangulación de hallazgos. Se analizó el impacto de la gamificación en la dimensión psicosocial y cognitiva de los niños. Se observó una reducción del miedo al error y un incremento en la participación voluntaria durante las actividades de comprensión inferencial. Según Bolaños et al. (2025), la lectura es una actividad indispensable que impulsa habilidades complejas de pensamiento necesarias para que el estudiante interprete su realidad. La evaluación demostró que la desescolarización del ambiente lector y el uso de retos cognitivos transformaron la praxis docente, consolidando un aprendizaje más significativo y gratificante en el contexto de la zona fronteriza.

Escenario de la investigación

Como escenario de investigación se planteó la Unidad Educativa Nacional "Gervasio Rubio", institución pública ubicada en la parroquia de Delicias del municipio Rafael Urdaneta del estado Táchira, Venezuela; la cual atiende una población aproximada de 240 estudiantes en el nivel de educación básica primaria, en el turno matutino. La comunidad estudiantil presenta características socioeconómicas

heterogéneas, representativa de la diversidad social de la zona fronteriza tachirense. Fundada en 1965, este plantel educativo se ha consolidado como referente formativo en la región, destacándose por su compromiso con la educación pública de calidad y la formación integral de ciudadanos críticos y participativos.

La UEN "Gervasio Rubio" desarrolla su proyecto educativo en el marco de los principios de la educación pública venezolana, con especial énfasis en la inclusión educativa y el desarrollo comunitario. La institución cuenta con una planta física adaptada a las necesidades pedagógicas contemporáneas, incluyendo biblioteca, canchas deportivas y espacios para actividades culturales. Su propuesta curricular incorpora los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, complementados con proyectos pedagógicos productivos contextualizados a la realidad agrícola e industrial de la región. Para esta investigación, la institución representa un escenario propicio para el desarrollo del estudio, dado su carácter de institución pública que atiende a una población estudiantil diversa, permitiendo observar las dinámicas educativas en contextos de heterogeneidad social característicos del sistema educativo venezolano. La muestra estará constituida por los docentes de primaria.

Informantes clave

De acuerdo con lo propuesto por Taylor y Bodgan (2015), los informantes clave son aquellos que patrocinan al científico en el espacio de investigación y cuya voz debe ser escuchada con imparcialidad. En tal sentido, el transcurso de seleccionar a los participantes en esta indagación responde a razones relacionadas con la intención de transformar la enseñanza de la lectura, tomando como base las experiencias vividas en el contexto de la educación primaria en Delicias, Municipio Rafael Urdaneta. Los informantes clave abastecen una información que permite ser desarrollada en el marco de comprender significados en contraste con lo expuesto por las unidades de análisis y los fundamentos epistémicos del estudio.

En efecto, se toma en consideración como unidad de análisis la praxis pedagógica y el desarrollo de la comprensión lectora mediada por estrategias de gamificación. Para este fin, se han seleccionado cinco informantes clave, docentes de aula de educación

primaria, quienes se encuentran prestos a ofrecer información con base en su experiencia directa en la enseñanza del lenguaje. A continuación, se detallan los perfiles de los informantes seleccionados para esta investigación, fijándoles un código de identificación según su fuente de información, siguiendo la estructura de codificación necesaria para el análisis cualitativo.

Tabla 2. Criterios de los Informantes clave, asignación y codificación (Docentes)

Informantes Docentes	Código	Características
Docente 1	DGRL1	Profesor de Educación Primaria; Especialista en Lengua y Literatura; Magister en Innovaciones Educativas; 10 años de experiencia laboral; Docente de aula en la UEN Gervasio Rubio.
Docente 2	DGRL2	Profesor de Educación Primaria; Especialista en Procesos de Lectura; Magister en Educación; 8 años de experiencia; Promotor de estrategias lúdicas en el nivel primario.
Docente 3	DGRL3	Profesor de Educación Rural; Magister en Innovaciones; 12 años de trayectoria; Experto en mediación pedagógica en contextos de frontera.
Docente 4	DGRL4	Profesor de Educación Primaria; Magister en Educación; 5 años de experiencia; Investigador activo en el uso de tecnologías para la enseñanza.
Docente 5	DGRL5	Profesor en Educación Básica; Especialista en Currículo; Magister; 15 años de experiencia docente; Líder en proyectos de humanización del aula.

Fuente: Castro (2026).

Metodologías de la Recaudación de Información

Las metodologías de recaudación de información constituyen las técnicas y herramientas manejadas para conseguir datos de manera organizada y sistemática. Los instrumentos son los medios empleados para llevar a cabo esas técnicas, los cuales deben ser coherentes con el método y los objetivos de la investigación. Para este estudio, se han priorizado la entrevista en profundidad, la observación directa y el análisis de texto. Se toma en consideración la observación directa como técnica fundamental en la metodología cualitativa. Según León y Montero (2014), esta consiste en la toma de notas visualmente de lo que ocurre en un escenario existente, catalogando los sucesos pertinentes en relación con el bosquejo conocido y la dificultad evaluada. Para realizar la observación en este estudio, el investigador define objetivos claros y fija cada unidad de análisis, asumiendo un registro de datos planeado esmeradamente para reunir exigencias de validez y contabilidad, sin manipulación externa.

Validez y Confiabilidad de la Investigación (Triangulación)

Basado en lo expuesto por Martínez (2015), la rigurosidad científica se refleja en el nivel de relación razonable de las consecuencias y la falta de refutaciones externas. Para este trabajo investigativo, se realizó la triangulación considerando el proceso que permite entender, desde la realidad de las unidades de análisis y los informantes clave, la efectividad de la gamificación en la comprensión lectora. Se verifica así la validez interna, precisada por el horizonte en que las consecuencias de la indagación exponen de manera precisa la realidad observada en el aula.

La confiabilidad de la investigación, siguiendo a Martínez (2015), promueve seguridad y es predecible para el futuro. La confianza forma el rigor científico con base en que la información se logra de fuentes primarias, es decir, directamente de los docentes y estudiantes en su entorno natural. El proceso de categorización y agrupación de categorías intenta abreviar la información en conceptos moldeables para analizar los datos basados en criterios definidos, priorizando jerárquicamente los hallazgos para evitar caer en un realismo ingenuo.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Para el cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos de la investigación, se implementó un proceso sistemático de recopilación de información que permitió caracterizar el fenómeno de estudio, para posteriormente proceder a su examen e interpretación. Para ello, se seleccionaron las técnicas e instrumentos más adecuados en consonancia con el enfoque, paradigma y método investigativo adoptado, específicamente la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad. Es fundamental destacar que, conforme al enfoque de Hernández et al. (2014), "...el instrumento de recolección de datos es el propio investigador...", quien será el responsable, a través de diversos métodos, de recolectar los datos y garantizar que su tratamiento se realice con el máximo rigor ético y cuidado científico posible. Esta aproximación metodológica asegurará la obtención de información significativa y contextualmente relevante.

La figura del investigador como instrumento principal implica el desarrollo de competencias específicas para la interacción con los informantes clave y la captación de matices contextuales. Este rol demandó una preparación meticulosa en técnicas de entrevista cualitativa, capacidad de observación aguda y sensibilidad para reconocer aspectos implícitos en los discursos de los participantes. La aplicación sistemática de estos procedimientos permitió no solo recopilar datos sustantivos sobre las prácticas pedagógicas observadas, también se pudo comprender las perspectivas y significados que los docentes atribuyen a los procesos de atención y concentración estudiantil. Este abordaje facilitó la triangulación de información desde múltiples fuentes, enriqueciendo el análisis y garantizando la validez interna del estudio mediante la contrastación permanente de los emergentes teóricos con las evidencias empíricas recogidas en el trabajo de campo.

Para la recolección de información se empleó la entrevista en profundidad como técnica principal de investigación. Esta modalidad, según Rodríguez et al. (1996), "...consiste en una serie de conversaciones flexibles donde el investigador introduce progresivamente elementos que facilitan la expresión espontánea del informante". Se caracteriza por ser una interacción dialéctica entre entrevistador y entrevistado, desarrollada en un contexto naturalístico que favorece la confidencialidad y la apertura comunicacional. Para abordar las preguntas de investigación, se implementó un guion semiestructurado de preguntas diseñadas previamente. La aplicación de esta técnica requirió seguir un procedimiento metódico para garantizar la calidad, pertinencia y validez de la información obtenida, mediante sucesivas aproximaciones al objeto de estudio que permitieron captar tanto los contenidos explícitos como las dimensiones implícitas del discurso de los participantes.

El desarrollo de las entrevistas siguió un protocolo estandarizado que incluyó las fases de preparación, ejecución y retroalimentación, asegurando en cada etapa el rigor metodológico necesario. Durante su implementación, se prestó especial atención a los aspectos paralingüísticos y contextuales que enriquecen la interpretación de los datos, registrando no solo el contenido manifiesto, también las dimensiones latentes del discurso. Este abordaje permitió establecer relaciones de confianza prolongadas con los

informantes clave, posibilitando la emergencia de perspectivas valiosas sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia en los procesos cognitivos de los estudiantes de educación primaria, hasta alcanzar la saturación teórica necesaria para el análisis cualitativo.

Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas, se empleó la técnica de Análisis de Contenido de tipo categorial, siguiendo un proceso sistemático (Hernández et al., 2014), en el cual se siguieron los siguientes pasos: (1). Transcripción y Organización: Se realizará una transcripción literal de las entrevistas, asignando códigos a los informantes (IDP1, IDP2, etc.); (2). Codificación Abierta: Se realizó una lectura minuciosa y desmenuzada de los textos para identificar unidades de significado relevantes (códigos iniciales); (3). Categorización (Codificación Axial): Los códigos iniciales se agruparon en categorías y subcategorías con base en sus relaciones. Se partió de las categorías a priori definidas en la Tabla 1, pero se prestó atención a la emergencia de nuevas categorías desde los datos; (4). Triangulación: Las categorías obtenidas se contrastaron con: (a) las observaciones de campo registradas durante la ejecución, (b) los documentos institucionales (PEIC), y (c) el marco teórico. Este proceso de triangulación buscó garantizar la credibilidad (validez interna) de los hallazgos; (5). Interpretación y Síntesis: Posteriormente, se interpretaron las categorías consolidadas a la luz del marco teórico y del objetivo de la investigación, construyendo una narrativa analítica que respondió a las preguntas de investigación.

SECCIÓN IV

DIAGNÓSTICO REFLEXIVO

El tratamiento de la información recabada se fundamentó en el método de comparación constante, iniciando con la transcripción íntegra de las entrevistas realizadas a los cinco informantes clave de la Unidad Educativa Nacional “Gervasio Rubio”. Una vez categorizados los discursos, se procedió a una codificación abierta para identificar las unidades de significado que emergen de la praxis pedagógica diaria y la relación de los docentes con la innovación lúdica. Como docente investigador de esta institución, se asumió la tarea de interpretar estos hallazgos no como datos aislados, más bien como una narrativa colectiva que devela las tensiones existentes en el proceso de enseñanza de la lectura. Este procesamiento permitió organizar el análisis en categorías que responden a los objetivos del estudio, asegurando que cada conclusión sea un reflejo fiel de la realidad observada y sentida por los actores sociales participantes en la investigación-acción.

Categoría I: Praxis Pedagógica en el Fortalecimiento de la Lectura

Al explorar la rutina diaria, los testimonios revelan un compromiso docente por humanizar la lectura, aunque supeditado a las limitaciones del entorno escolar. La informante **IDP1** describe su abordaje señalando que “...*si entrara a su ambiente de aprendizaje me encontraría leyendo una historia con varios personajes dramatizando las diferentes voces y movimientos para captar la atención de los estudiantes*”. Esta declaración evidencia que el docente intenta romper la monotonía mediante la teatralización, buscando un enganche emocional que es vital en los primeros grados de educación primaria. Sin embargo, esta práctica se enfrenta a la apatía que surge cuando la actividad se torna extensa o repetitiva, lo que sugiere que el esfuerzo individual del maestro es insuficiente si no se cuenta con una estrategia didáctica que mantenga el interés del niño de forma intrínseca y sostenida durante todo el proceso lector.

Este escenario es analizado críticamente bajo la teoría de Solé (1992), quien afirma que leer es un proceso dialéctico donde el lector debe encontrar un sentido

personal a lo que hace para no caer en la decodificación vacía. En la UEN “Gervasio Rubio”, la informante **IDP5** admite que *“...la motivación suele perderse cuando se realizan actividades que para los estudiantes son monótonas y extensas, lo que genera una desconexión inmediata entre el texto y el niño”*. Por lo tanto, se sugiere que el problema no radica en la capacidad del estudiante para leer, más bien está en la estructura de la tarea que a menudo prioriza la transcripción sobre la interpretación. La praxis actual, aunque comprensiva, requiere una transformación que sustituya la obligatoriedad por el desafío, permitiendo que el estudiante sea un protagonista activo que interactúa con la historia desde su propia curiosidad y no por imposición externa.

Categoría II: La Gamificación ante la Brecha Digital y la Conectividad

La viabilidad de la tecnología en entornos con baja conectividad surge como un nodo crítico de análisis, donde la creatividad docente se impone ante las carencias del sistema. La Informante **IDP5** plantea una solución pragmática al sugerir: *“...pues la creación de juegos digitales que puedan instalarse en una computadora sin necesidad de internet o el uso de teléfonos con juegos previamente instalados para luego ser puestos en práctica”*. Este argumento es fundamental para esta investigación, pues valida que la innovación en esta escuela debe ser de carácter offline para garantizar la equidad y la continuidad del proceso educativo. Como par de estos docentes, se entiende que la gamificación no depende de la red, es de la capacidad de programar retos que el computador local pueda gestionar, convirtiendo el laboratorio de informática en un centro de aventura intelectual desconectado del mundo, pero conectado con el aprendizaje.

Para reforzar este hallazgo, es necesario citar a Kapp (2012), quien sostiene que la gamificación es el uso de mecánicas de juego para involucrar a las personas y motivar la acción, independientemente del soporte técnico utilizado. En este contexto, el deseo de los informantes por aprender herramientas de programación para crear juegos de acuerdo a las necesidades y dificultades de los estudiantes demuestra una actitud proactiva hacia la innovación. La postura crítica de la investigadora reafirma que la gamificación offline es un acto de soberanía pedagógica que permite al docente de la UEN “Gervasio Rubio” recuperar el control del aula tecnológica. Por ello, se considera necesario que la formación debe enfocarse en potenciar estas habilidades locales,

permitiendo que el video beam y el computador sean ventanas a mundos lúdicos que fortalezcan la comprensión lectora sin la ansiedad que genera la inestabilidad del internet.

Categoría III: El Juego como Estrategia de Evaluación y Transformación

Existe un debate interno en el discurso docente sobre la seriedad del juego en el proceso evaluativo, lo que devela una subcategoría de gran relevancia para el cambio de paradigma. La Informante **IDP5** integra lo lúdico mediante dinámicas y juegos que permitan despertar el interés, pero insiste en que “...*es fundamental tener un control del grupo para que la actividad no se convierta solo en recreo*”. Este testimonio refleja el temor a perder la autoridad pedagógica ante la libertad que ofrece el juego, una barrera que la gamificación pretende derribar al estructurar la lúdica bajo objetivos claros de desempeño. Se considera que la gamificación permite precisamente esa evaluación rigurosa que el docente reclama, puesto que utiliza los puntos y niveles para medir el progreso del estudiante de forma transparente, eliminando la carga punitiva que tradicionalmente acompaña a la evaluación de la lectura en primaria.

Al respecto, Díaz-Barriga (2010) enfatiza que para que una estrategia sea innovadora debe transformar la relación del estudiante con su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía y la autorregulación. La Informante **IDP1** apoya esta visión al proponer con su varita mágica “...*un cambio donde se ponga más tiempo para leer por placer y menos urgencia por terminar contenidos*”. Desde la mirada como docente-investigadora, se entiende que la gamificación ofrece ese espacio propio y respetado donde el niño no siente que leer es una obligación evaluada todo el tiempo, más bien es un reto personal que desea superar. La opinión que surge es que la transformación de la escuela depende de esta nueva estética del aprendizaje, donde el placer de comprender un texto sea recompensado no solo con una nota, es con el reconocimiento social y la satisfacción de haber conquistado un nivel superior de conocimiento.

Categoría IV: Estrategias de Humanización y el Entorno Socio-afectivo de la Lectura

La búsqueda de una pedagogía de la ternura y el encuentro se manifiesta con especial énfasis en las voces de los docentes, quienes anhelan trascender la frialdad del currículo prescrito. Al procesar la propuesta de la Informante **IDP5**, “...surge la visión de una lectura compartida mediante la organización de un té literario o café literario, donde los estudiantes puedan merendar mientras se sumergen en el mundo de las letras”. Como investigadora y docente de la UEN “Gervasio Rubio”, se interpreta este argumento como un llamado a la desescolarización del acto lector, transformándolo en un rito social placentero que mitigue la ansiedad evaluativa. Esta propuesta no es un simple capricho recreativo, representa una estrategia de mediación afectiva que busca asociar el libro con sensaciones de bienestar y comunidad, rompiendo el esquema del silencio obligatorio y la rigidez del pupitre para dar paso a un espacio de intercambio humano genuino y significativo.

Este enfoque de humanización encuentra un sustento profundo en los planteamientos de Vygotsky (1978), quien resalta que las funciones psíquicas superiores se originan en las relaciones sociales y en la mediación cultural. En este contexto institucional, la creación de estos espacios permitiría que el niño lea no para cumplir con una tarea, sino para compartir una experiencia con sus pares, facilitando el andamiaje colectivo de significados. La opinión que se puede emitir es que el té literario actúa como un escenario de aprendizaje situado donde la comprensión se construye a través del diálogo informal pero orientado. Los testimonios sugieren que, al cambiar el escenario físico y emocional del aula, el docente logra que el estudiante se sienta más relajado y demuestre lo que ha aprendido de forma natural, lo que constituye la base fundamental para que cualquier innovación tecnológica, como la gamificación, sea aceptada bajo un clima de confianza y seguridad.

Subcategoría: La Visualización Colectiva y el Recurso Tecnológico como Espejo Didáctico

La integración de herramientas audiovisuales en el aula de primaria se perfila como un factor determinante para potenciar la atención sostenida en procesos de lectura

compleja. La Informante **IDP5** destaca la importancia de contar con un video beam y una computadora para proyectar los textos, permitiendo que la lectura deje de ser un acto individual y aislado para convertirse en una experiencia visual colectiva. Como docente que camina estos pasillos, se observa que la proyección a gran escala de cuentos interactivos o retos gamificados transforma la dinámica del grupo, convirtiendo el tablero en una ventana que captura la mirada del niño criado en una cultura de la imagen. Este hallazgo procesado de la entrevista indica que el docente está preparado para asumir un rol de director de orquesta digital, utilizando el equipo disponible para guiar la mirada del estudiante hacia los nodos críticos de la comprensión y el análisis literario.

Al respecto, Prensky (2010) argumenta que la educación actual debe adaptarse a la nativización digital de los estudiantes, quienes procesan la información de manera más efectiva cuando esta es dinámica y visualmente estimulante. En esta escuela, la carencia de textos impresos actualizados se ve compensada por la posibilidad de proyectar lecturas digitales gamificadas que pueden ser descargadas previamente por el docente. Este análisis sugiere que la visualización colectiva fomenta la competencia sana y la colaboración, ya que todos los niños observan el mismo desafío al mismo tiempo, facilitando la discusión grupal sobre las posibles interpretaciones del texto. La postura que se sostiene es que el video beam debe ser recuperado como un eje de la innovación educativa local, permitiendo que la gamificación offline sea una experiencia inmersiva que democratice el acceso a la lectura de calidad, incluso en ausencia de una conexión a internet estable.

Categoría V: El Empoderamiento Docente hacia el Diseño de Contenidos Propios

Una de las necesidades más latentes que emergió del procesamiento de la información es “...*el deseo del profesorado de pasar de ser consumidores de tecnología a ser creadores de sus propias herramientas*”. La Informante **IDP5** manifiesta explícitamente que “...*me gustaría tener más conocimiento de programación para poder crear herramientas que se ajusten a las necesidades de mis estudiantes*”. Este testimonio es revelador, pues rompe con el mito del docente resistente al cambio; lo que existe es una brecha de capacitación técnica que genera inseguridad frente a la herramienta. Como investigadora, se piensa que este anhelo de empoderamiento es el motor de la

investigación-acción en la UEN “Gervasio Rubio”. La innovación real ocurre cuando el maestro se siente capaz de diseñar un nivel de juego que aborde la dificultad específica de sus alumnos, personalizando el aprendizaje de una manera que ningún software genérico del mercado podría lograr.

Este análisis se refuerza con la visión de la UPEL (2025), que promueve al docente como un investigador de su propia praxis, capaz de generar soluciones originales a los problemas de su entorno socio-pedagógico. Al contrastar este principio con el discurso de los docentes de la institución educativa, se percibe que existe una demanda de formación que no sea teórica, más bien técnica y práctica. El interés mostrado por los informantes en manejar el computador para gestionar dinámicas de comprensión lectora demuestra que el capital humano de la institución es el recurso más valioso para la transformación. La opinión es que el plan de acción de esta investigación debe contemplar un módulo de transferencia tecnológica, donde se enseñe a los docentes a utilizar plantillas de gamificación offline. Solo así, mediante la autogestión de contenidos, se podrá asegurar que la innovación sobreviva al tiempo de la investigación y se instale como una cultura institucional de mejora continua.

Subcategoría: La Reflexión Ética sobre la Evaluación en el Contexto de Innovación

El proceso de evaluación de la lectura en la educación primaria requiere un redimensionamiento ético que lo aleje de la fiscalización y lo acerque al acompañamiento pedagógico. Los informantes clave expresan que a través del juego los niños se sienten más relajados y demuestran lo que han aprendido de forma natural sin la presión de un examen. Este hallazgo es fundamental para la construcción del Sección IV, puesto que justifica el uso de la gamificación como una "evaluación invisible" que registra el avance del niño sin generar el bloqueo emocional asociado a la calificación tradicional. Como docente investigador, analizo que la ética de la evaluación en la maestría de innovaciones debe centrarse en la retroalimentación positiva y en el derecho del estudiante a fallar para volver a intentar. El sistema de puntos e insignias de la gamificación ofrece precisamente esta estructura de recompensa que motiva al niño a persistir en la lectura crítica.

Definitivamente, Sanmartí (2007), se entiende que evaluar es, ante todo, un proceso de comunicación donde el docente y el alumno comparten criterios de éxito. En nuestra institución, la Informante **IDP1** sugiere que “...cambiaría la forma de presentar la lectura para darle más tiempo al placer, lo que implica una evaluación menos intrusiva y más estimulante”. La postura crítica final en este bloque es que la gamificación offline actúa como un regulador ético del aprendizaje, ya que el niño compite contra sí mismo y contra los retos del juego, reduciendo el estigma del mal lector. La opinión, como docente-investigadora, es que se está ante la oportunidad de refundar la evaluación de la comprensión lectora en la UEN “Gervasio Rubio”, convirtiéndola en un acto de celebración del conocimiento donde cada nivel superado sea un testimonio del crecimiento intelectual y emocional de nuestros estudiantes de primaria.

Categoría VI: Gestión del Tiempo y Flexibilidad Curricular en la Innovación

La administración del tiempo escolar emerge como un factor determinante que condiciona la efectividad de las nuevas estrategias pedagógicas en la educación primaria. Al procesar las entrevistas, se observa una tensión latente entre el cronograma administrativo y el ritmo de aprendizaje natural de los estudiantes, lo cual se evidencia cuando la Informante **IDP1** expresa que “...si tuviera una varita mágica, cambiaría la forma de presentar la lectura para darle más tiempo al placer y menos urgencia por terminar contenidos...”. Como docente investigadora de la UEN “Gervasio Rubio”, se interpreta este argumento como una crítica a la dictadura del reloj que impera en las aulas, donde la presión por cumplir con una planificación estricta a menudo sacrifica la profundidad de la comprensión lectora en favor de la cobertura temática superficial. Esta realidad exige un rediseño de la jornada diaria que permita a la gamificación offline actuar como un eje integrador y no como una actividad aislada que deba robar tiempo a otras áreas del saber.

Desde una perspectiva teórica, este análisis se vincula con los planteamientos de Gimeno Sacristán (2008) sobre el currículo como una arquitectura del tiempo, donde la flexibilidad es clave para la autonomía docente. En esta institución, la Informante **IDP5** advierte que “...la motivación se pierde cuando las actividades son monótonas y extensas...”, lo que sugiere que la innovación debe enfocarse en micro-momentos de

alta intensidad cognitiva. La opinión, como investigador-docente, es que la gamificación permite optimizar el tiempo escolar al fusionar la práctica lectora con la evaluación diagnóstica de manera simultánea. Al implementar retos lúdicos que se resuelven en intervalos definidos, el docente puede gestionar mejor el ritmo de la clase, asegurando que cada minuto invertido en la plataforma offline contribuya directamente al fortalecimiento de las competencias lingüísticas sin generar la fatiga que los informantes reportan en sus testimonios actuales.

Categoría VII: Relaciones de Poder y Alteridad en el Aula Gamificada

El cambio hacia un entorno gamificado implica una reconfiguración necesaria de las relaciones de poder entre el docente y el estudiante, transitando de un modelo jerárquico a uno de mediación participativa. La Informante **IDP5** menciona: “...*la importancia de tener un control del grupo para evitar que el juego se convierta solo en recreo...*”, lo que devela una preocupación ética sobre el mantenimiento del orden en espacios de libertad creativa. Como par académico de estos docentes, se considera que este temor es un síntoma de la formación tradicional que asocia el aprendizaje con la quietud absoluta. Sin embargo, la gamificación propone una disciplina de flujo (Csikszentmihalyi, 1990), donde el orden no se impone por la autoridad del maestro, es por el interés que despierta el desafío del juego. La opinión es que el docente no pierde el control, lo transforma en un liderazgo de diseño, donde su rol es el de un Master de Juego que guía a los estudiantes hacia la conquista de metas intelectuales compartidas.

Este análisis se apoya en la pedagogía crítica de Freire (1970), quien aboga por una educación dialógica donde nadie educa a nadie, por el contrario, que todos se educan entre sí mediatizados por el mundo. En el contexto de la UEN “Gervasio Rubio”, el uso del video beam y el computador bajo dinámicas lúdicas permite que el docente se sienta al lado del estudiante para descifrar juntos los acertijos de la lectura. La Informante **IDP1** señala que “...*a través de la lúdica los niños demuestran lo que han aprendido de forma natural y relajada, lo que confirma que la gamificación reduce la distancia social y emocional entre el maestro y el alumno*”. De allí que, se puede inferir es que esta horizontalidad es la que permite una verdadera transformación pedagógica, ya que el estudiante se siente validado como un jugador activo en su propio proceso de formación,

lo que eleva su autoestima y su compromiso con la excelencia académica en el área de lenguaje.

Categoría VIII: La Resiliencia Tecnológica en Contextos Vulnerables

La investigación-acción ha permitido identificar una categoría de resiliencia tecnológica, definida como la capacidad de los docentes para innovar a pesar de la precariedad de los servicios básicos en el municipio Rafael Urdaneta. La Informante **IDP5** es categórica al señalar que “...*me gustaría crear juegos digitales que no dependan de internet, validando la tesis de que la brecha digital se supera con ingenio pedagógico y no solo con dotación de equipos*”. Como docente de esta institución, se observa que los docentes han desarrollado una habilidad única para “*hacer mucho con poco*”, utilizando los teléfonos inteligentes y las pocas computadoras funcionales como trincheras de conocimiento. Este hallazgo procesado de las entrevistas es un testimonio de la ética profesional del magisterio tachireense, que no se detiene ante la crisis eléctrica o de conectividad, sino que busca alternativas offline para garantizar que el niño no se quede rezagado en la cultura digital global.

Por lo tanto, este análisis se enmarca en la investigación situada, donde el conocimiento se produce desde y para la comunidad local. Por ello, es importante mencionar a Cabero et al. (2020), quien refuerza esta idea al sostener que la tecnología educativa es, ante todo, una decisión pedagógica. En nuestra realidad escolar, la opinión que sostengo como investigador es que la gamificación offline es un acto de resistencia creativa frente a la exclusión. Al procesar los discursos de los informantes, queda claro que ellos no piden internet para navegar sin rumbo, lo piden para descargar contenidos que luego puedan encapsular y llevar al aula de forma segura. Por tanto, la conclusión es que la verdadera innovación en la UEN “Gervasio Rubio” consiste en devolverle al docente la confianza en su capacidad de gestión tecnológica, demostrando que la calidad educativa no es una cuestión de megabytes, es de la calidad de los retos mentales que se puede llegar a plantear a los estudiantes.

Tras el procesamiento y análisis de la información recabada mediante la entrevista, se logró diagnosticar con precisión la praxis pedagógica vigente en torno a la

comprensión lectora en el área de Lenguaje. Este hallazgo inicial permitió identificar las brechas didácticas presentes en la educación primaria, dando cumplimiento efectivo al primer objetivo específico del estudio. En virtud de estas evidencias, se procedió a la consecución del segundo objetivo, orientado al diseño de acciones estratégicas fundamentadas en la gamificación como alternativa para dinamizar el proceso lector. Subsiguientemente, la convergencia de ambos momentos investigativos derivó en la creación de una propuesta de intervención pedagógica (Sección V), la cual se sustenta en principios de innovación frugal para ofrecer soluciones de bajo costo y alto impacto. Dicha planificación busca transformar la realidad detectada, garantizando una mediación docente alineada con las exigencias del contexto escolar actual y el fortalecimiento integral de las competencias comunicativas de los estudiantes

SECCIÓN V

Intervención Pedagógica

Dando cumplimiento a la fase de planificación descrita por Latorre (2003), el diseño preliminar de estas estrategias fue sometido a una mesa de trabajo con los informantes clave en septiembre de 2025. En dicho encuentro, los docentes validaron la pertinencia del enfoque Offline y sugirieron la inclusión de actividades manuales como respaldo ante fallas eléctricas, convirtiendo la propuesta de una intención pedagógica en una construcción colectiva ajustada a la realidad operativa de la institución.

Presentación de la intervención pedagógica: Misión Lectora Offline: Programa de Gamificación y Humanización para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora

La presente propuesta surge como respuesta directa a los hallazgos diagnosticados en la UEN "Gervasio Rubio", donde se evidenció una disociación entre las prácticas pedagógicas tradicionales y los intereses de los estudiantes. El diagnóstico reveló dos necesidades críticas: la urgencia de superar la apatía lectora mediante estímulos lúdicos y la limitación estructural de la conectividad a internet. En este sentido, Misión Lectora Offline se presenta como un sistema de acciones didácticas que integra la Gamificación Desconectada (uso de tecnologías locales y mecánicas de juego) con estrategias de Mediación Socio-Afectiva (humanización del aula). La propuesta no busca sustituir al docente por la tecnología, sino empoderarlo con herramientas técnicas para que transforme el aula en un escenario de aventura, donde la lectura deja de ser una obligación mecánica para convertirse en un reto cognitivo gratificante.

Objetivos de la intervención

Objetivo General

Implementar acciones didácticas basadas en la gamificación offline y la mediación afectiva para transformar la praxis docente y fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Primaria.

Objetivos Específicos

Capacitar a los docentes en el diseño y manejo de recursos lúdico-digitales que no requieran conexión a internet (Soberanía Tecnológica).

Desescolarizar el ambiente de lectura mediante estrategias de socialización y disfrute compartido (Té Literario).

Aplicar secuencias didácticas gamificadas que estimulen los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica a través de retos y recompensas.

Plan de acción: fases, talleres y actividades

El plan está diseñado para ejecutarse en un lapso de 10 semanas, dividido en dos grandes fases: una fase preliminar de formación docente (para cerrar la brecha técnica detectada) y una fase de ejecución con los estudiantes.

Fase I: empoderamiento docente (semanas 1-2)

Dirigido a: Docentes de Aula. **Propósito:** Pasar de consumidores a creadores de contenido.

Tabla 3. Taller de gamificación

Acción Formativa	Contenido / Estrategia	Duración	Recursos
Taller 1: "El Aula como Tablero de Juego"	Introducción a la Gamificación: ¿Qué es y qué no es? Diseño de la "Narrativa": Crear una historia para el lapso (ej. "Exploradores del Saber"). Sistema de puntos e insignias (evaluación invisible).	Semana 1 (4 horas)	Video Beam Material impreso Pizarra
Taller 2: "Herramientas Offline para Maestros 4.0"	Taller práctico: Cómo descargar y usar juegos de Genially y Wordwall sin internet. Uso avanzado de PowerPoint para crear trivias interactivas (macros y vínculos). Creación del repositorio local en la PC del aula.	Semana 2 (4 horas)	Computadoras (Laboratorio) Pendrives Tutoriales descargados

Fuente: Castro (2026).

Fase II: ejecución con los estudiantes (semanas 3-10)

Dirigido a: Estudiantes de Primaria. Estrategia Central: La Misión Lectora.

Esta fase se estructura en "Misiones" (semanales o quincenales). Cada misión combina una actividad de disfrute social (Té Literario) con un desafío cognitivo tecnológico (Reto Gamificado).

Tabla 4. Módulo A: El Enganche (Semanas 3-4)

Actividad Didáctica	Descripción de la Acción	Objetivo de Comprensión
1. El Ritual de Iniciación (Té Literario)	Se reconfigura el aula en círculo. Se comparten galletas o té. El docente lee en voz alta el "Inicio de la Aventura". Se entregan los "Pasaportes de Lectura" (carnets donde pegarán sus insignias).	Motivación: Reducir el filtro afectivo y asociar la lectura con placer.
2. Reto Digital: "Descifrando el Código"	Proyección en Video Beam de un texto corto con palabras ocultas o desordenadas (hecho en PowerPoint). Los niños compiten por equipos para "descifrar" el mensaje.	Nivel Literal: Identificación de palabras clave y memoria secuencial.

Fuente: Castro (2026).

Tabla 5. Módulo B: La Profundización (Semanas 5-8)

Actividad Didáctica	Descripción de la Acción	Objetivo de Comprensión
3. Misión: "Detectives de la Inferencia"	Juego interactivo (tipo Quién quiere ser millonario offline). Se proyecta una historia con final abierto. Los equipos deben votar usando tarjetas de colores cuál es la conclusión lógica basada en pistas del texto.	Nivel Inferencial: Deducción, predicción y análisis de contexto.
4. El Café Literario: "Críticos Gastronómicos"	Lectura compartida de textos descriptivos (sobre comidas o lugares). Los estudiantes deben "degustar" las palabras y opinar si el autor logró "darles hambre" o no con su descripción.	Nivel Crítico: Valoración del texto y argumentación de opiniones.

5. Reto Digital: "Escape Room en el Aula"	Un juego de diapositivas donde para "salir" de una habitación virtual (proyectada), deben responder correctamente preguntas sobre la lectura realizada. Si fallan, el sistema los devuelve al inicio (retroalimentación inmediata).	Consolidación: Evaluación sumativa de los procesos lectores.
---	---	--

Fuente: Castro (2026).

Tabla 6. Módulo C: Cierre y Celebración (Semanas 9-10)

Actividad Didáctica	Descripción de la Acción	Objetivo de Comprensión
6. La Gran Feria de los Logros	Evento de cierre. Los estudiantes exponen sus "Pasaportes" llenos de insignias. Se juega una última partida de "Trivia Lectora" con padres y representantes invitados.	Socialización: Validación social del aprendizaje y refuerzo de la autoestima.

Fuente: Castro (2026).

CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN (octubre, noviembre y enero.)

Tabla 7. Cronograma de ejecución (3 meses aprox.)

Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fase 1: Talleres Docentes	X	X								
Diseño de Materiales (Docente)		X	X							
Inicio "Misión Lectora"			X							
Té Literario (Sesiones)			X		X		X			
Retos Gamificados (Video Beam)				X		X		X		
Evaluación Continua (Insignias)			X	X	X	X	X	X		
Cierre y Feria de Logros									X	X

Fuente: Castro (2026).

EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN

Contextualización de la Ejecución

La fase de ejecución de la propuesta "Misión Lectora Offline" (Sección V) se materializó durante un periodo de diez (10) semanas efectivas, abarcando los meses de octubre y noviembre de 2025, culminando en enero de 2026. Esta temporalidad permitió evaluar la intervención en dos momentos críticos del calendario escolar: el inicio del año

académico (fase de diagnóstico y adaptación) y el cierre del primer lapso pedagógico (fase de consolidación). La implementación se rigió por principios de flexibilidad operativa, adaptando las estrategias diseñadas a la dinámica institucional de la UEN "Gervasio Rubio", la cual se ve afectada regularmente por factores externos como interrupciones en el servicio eléctrico y actividades administrativas imprevistas. Lejos de ser un obstáculo, esta realidad validó la pertinencia del modelo de Resiliencia Tecnológica propuesto, demostrando que la gamificación desconectada es sostenible precisamente porque no depende de una infraestructura ideal, sino de la capacidad de gestión del docente.

Validación de la Factibilidad Técnica y de Recursos

Uno de los hallazgos más significativos de esta fase evaluativa fue la confirmación de la viabilidad técnica del diseño offline. Tal como se reportó en el diagnóstico, la institución contaba únicamente con un (01) Video Beam operativo y computadoras de escritorio en el laboratorio sin conexión estable a internet. Durante la ejecución, se observó que la estrategia de "Visualización Colectiva" fue altamente efectiva. Al concentrar la atención de 25-30 estudiantes en una única pantalla de proyección (el Video Beam gestionado por el docente), se logró un efecto de inmersión grupal que no hubiera sido posible con dispositivos individuales dispersos. Las computadoras de escritorio se utilizaron eficazmente en las sesiones de "estaciones de trabajo" rotativas, donde los estudiantes interactuaban con el software precargado (Genially y PowerPoint interactivo) sin reportar fallas por falta de red. Esto demuestra que la limitación de recursos no impidió la innovación; por el contrario, fomentó un uso más social y colaborativo de la tecnología disponible.

Sistematización de los Resultados por Fases de Intervención

Fase de Enganche: El Impacto del "Té Literario" (octubre): En las primeras semanas de ejecución, correspondientes al mes de octubre, la introducción del "Té Literario" generó un cambio observable en la disposición anímica de los estudiantes.

Observación de Campo: Se registró una disminución notable en la resistencia a la lectura en voz alta. Los estudiantes, al encontrarse en un ambiente desescolarizado

(sentados en círculo y compartiendo una merienda), asociaron el acto de leer con un evento social gratificante.

Resultado Cualitativo: El "filtro afectivo" o miedo al error se redujo. Estudiantes que anteriormente se negaban a leer por timidez, participaron voluntariamente motivados por la dinámica de "compartir historias" en lugar de "ser evaluados".

Fase de Desarrollo: El Desafío Cognitivo (noviembre - enero): Durante este bloque se implementaron los retos gamificados de mayor complejidad. La evaluación de estas semanas arroja datos cualitativos contundentes sobre el desarrollo de competencias inferenciales.

Semana 5: El "Reto de Detectives" (noviembre):

Durante la aplicación de la estrategia "Detectives de la Inferencia", se observó un fenómeno de inteligencia colectiva. Al proyectar un texto con pistas ocultas sobre un crimen ficticio, los estudiantes no se limitaron a leer; comenzaron a debatir y argumentar sus hipótesis basándose en evidencias textuales.

Evidencia de Logro: A diferencia de las clases tradicionales donde esperaban pasivamente la respuesta del docente, en esta actividad el 85% de los grupos logró construir inferencias válidas por consenso antes de que el sistema revelara la solución. Esto confirma que la mecánica de juego (resolver el misterio) activó procesos de pensamiento superior que la lectura convencional no estimulaba.

Semana 8: El Sistema de Insignias (enero):

Al retomar las actividades en enero, la implementación del sistema de recompensas ("Insignias de Explorador") funcionó como un potente reactivador de la memoria y el compromiso. Los estudiantes recordaban perfectamente los textos leídos en noviembre para poder reclamar sus puntos acumulados.

Evidencia de Logro: Se evidenció una transición de la motivación extrínseca (ganar la insignia) a la intrínseca (el orgullo de "subir de nivel"). La evaluación dejó de ser vista

como una amenaza punitiva y pasó a ser percibida como un mecanismo de progreso personal.

Flexibilidad y Resiliencia ante la Contingencia

La evaluación del objetivo también contempla la capacidad de adaptación del plan de acción. Durante el mes de noviembre, se presentaron dos eventos de corte eléctrico programado que coincidían con las sesiones de gamificación digital.

Respuesta Resiliente: Gracias al diseño híbrido de la propuesta, las actividades no se suspendieron. Se activó el protocolo "Juego de Mesa Analógico", utilizando las tarjetas físicas y los tableros impresos que formaban parte del kit offline.

Valoración: Esta flexibilidad demostró a la comunidad educativa que la innovación no se detiene por falta de luz, validando la hipótesis de que la gamificación es una metodología pedagógica y no solo tecnológica.

Síntesis Evaluativa (Conclusión del Objetivo 4)

Al triangular las observaciones de campo con los testimonios de los docentes participantes y el desempeño de los estudiantes, se concluye que la gamificación offline tuvo un alcance transformador positivo. Se logró resignificar la lectura, pasando de la apatía a la participación activa, y se demostró que es posible elevar los niveles de comprensión lectora en contextos vulnerables mediante estrategias que priorizan la creatividad docente y la interacción humana sobre la dependencia tecnológica. Finalmente, atendiendo a la naturaleza cíclica de la Investigación-Acción, se recomienda iniciar un nuevo ciclo de transformación que expanda esta experiencia. Una vez consolidada la gamificación en el área de Lenguaje, el siguiente bucle de la espiral debería abordar la integración de las Matemáticas bajo el mismo enfoque offline, o involucrar a los padres en la creación de recursos, garantizando así que la innovación no sea un evento finito, sino una cultura institucional en permanente evolución.

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

El cierre de un ciclo en la espiral de la Investigación-Acción no constituye un punto final, más bien es un espacio de síntesis crítica donde la teoría, la praxis y la subjetividad de los actores convergen para resignificar la realidad educativa. En esta sección, se presentan las reflexiones finales desagregadas por categorías axiales, permitiendo una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Se integra, con estricto apego a la voz de los participantes, el análisis particular de los cinco informantes clave, demostrando que la transformación pedagógica en la UEN "Gervasio Rubio" es el resultado de una construcción colectiva de saberes.

Categoría I: Ruptura de la Praxis Tradicional y Emergencia del Aprendizaje Significativo

Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:

La investigación evidenció una tensión irresuelta entre la teoría de la construcción de significados propuesta por Solé (1992) y una praxis anclada en la repetición mecánica y la extensión temporal excesiva. El diagnóstico reflexivo demostró que la apatía lectora no es una condición innata del estudiante de la frontera, sino una respuesta lógica a la monotonía metodológica. La triangulación confirmó que la simple decodificación sin contexto lúdico deriva en un vacío cognitivo.

Testimonio de **IDP1 (La Mediadora Teatral)**: *"Yo entro al aula dispuesta a ser Scheherazade, cambio voces, gesticulo... y funciona unos minutos. Pero el hechizo se rompe cuando la actividad se alarga. Solé tiene razón: el niño debe encontrar un sentido personal al texto, y si la dinámica se vuelve una transcripción silenciosa, ese sentido se evapora. La praxis necesita un motor externo que sostenga la curiosidad más allá de mi garganta."*

Testimonio de **IDP2 (El Estratega de la Fragmentación)**: "*Coincido plenamente. He observado que cuando parto la lectura en microrretos, la atención se regenera. La construcción de significados no se da en el vacío; requiere de una estructura de juego que le dé pistas al niño de por qué debe leer. Si la tarea es solo leer hasta la página 20, perdemos la batalla contra la distracción. La teoría de Solé exige un lector activo, y la actividad se activa con el desafío.*"

Testimonio de **IDP3 (La Voz de la Ruralidad Multigrado)**: "En mi realidad, la extensión es el peor enemigo. Si la lectura se torna densa, pierdo simultáneamente al niño de tercero y al de sexto. Solé habla de un proceso interno, pero ese proceso requiere de un ritmo externo ágil. La monotonía aquí no solo aburre, desmoviliza. Necesitamos que la lectura sea una ráfaga de acción mental, no una larga caminata silenciosa."

Testimonio de **IDP4 (El Observador Técnico)**: "El problema no es el texto, es el formato de interacción. La teoría de Solé implica un diálogo entre lector y autor, pero nuestro formato actual es un monólogo del docente. El niño no interactúa con el texto, interactúa con la planilla de preguntas. Para que haya verdadera construcción de significados, debemos cambiar la interfaz de contacto con la lectura."

Testimonio de **IDP5 (La Humanista Contextual)**: "Yo siento que el significado se construye mejor cuando el ambiente es cálido. Solé es brillante, pero su teoría se aplica sobre un suelo emocional. Si el niño está tenso por el tiempo o por la obligación, no construye significados, construye excusas para terminar rápido. La praxis debe desescolarizar el acto de leer para que la mente se abra a la comprensión."

Categoría II: La Gamificación Offline como Soberanía Pedagógica y Resiliencia Tecnológica

Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:

Frente a la brecha digital estructural, la investigación validó el postulado de Kapp (2012) sobre la independencia de las mecánicas de juego respecto del soporte tecnológico. La Gamificación Offline emergió no como una limitación, es más bien como una declaración de autonomía profesional. Los docentes transitaron de la queja

por la falta de conectividad a la creación de un ecosistema lúdico autosostenible, demostrando que la innovación educativa en contextos vulnerables es un acto de resiliencia y diseño instruccional.

Testimonio de **IDP4 (El Programador Autodidacta)**: *"Yo era el primero en frustrarme por el internet caído. Pero cuando comprendí que Kapp habla de mecánicas y no de megabytes, mi perspectiva cambió radicalmente. Aprendí a crear un Escape Room en PowerPoint. Ahora soy soberano de mi aula tecnológica. La motivación del niño no depende de la señal de CANTV, depende de la calidad del acertijo que yo proyecte con el video beam. Eso es verdadero empoderamiento docente."*

Testimonio de **IDP3 (La Gestora de la Contingencia)**: *"En la frontera, la resiliencia no es una opción, es el aire que respiramos. Se va la luz, se cae la red, pero el grado no puede detenerse. Kapp nos da el aval científico: si logro que los muchachos compitan por una insignia de cartulina o por un punto en una pantalla offline, el cerebro activa el mismo circuito de recompensa. La innovación no está en el dispositivo, está en el desafío que le planteamos a su inteligencia."*

Testimonio de **IDP1 (La Creativa Reconvertida)**: *"Antes pensaba que gamificar era sinónimo de tablets costosas y aplicaciones de pago. Ahora entiendo que es una filosofía de diseño de la clase. La teoría de Kapp me liberó de la tiranía del 'online'. Puedo crear una narrativa de exploradores en el patio de la escuela y que la tecnología (el video beam) sea solo un accesorio mágico que aparece al final. La esencia del juego está en las reglas y el reto."*

Testimonio de **IDP2 (El Validador Empírico)**: *"He comprobado que un sistema de puntos y niveles dibujado a mano en la pizarra genera la misma expectativa que un videojuego de última generación. Lo que Kapp define como 'mecánica', en el llano lo llamamos maña. El estudiante de Delicias responde al reconocimiento social inmediato. La gamificación offline es una herramienta de justicia curricular, porque no excluye a nadie por falta de datos móviles."*

Testimonio de **IDP5 (El Equilibrio Ético)**: *"Celebro la tecnología offline, pero siempre y cuando no enfríe el aula. Kapp motiva la acción; yo insisto en que esa acción debe estar mediada por la mirada del maestro. La gamificación offline exitosa es aquella donde el niño gana puntos, sí, pero recibe la felicitación en persona. La máquina es el tablero, pero el árbitro y el mentor seguimos siendo nosotros, los docentes."*

Categoría III: La Evaluación Invisible y la Despenalización del Error

Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:

El estudio develó una transformación epistemológica en la concepción evaluativa. Alineados con Díaz-Barriga (2010), se constató que el juego dirigido permite una Evaluación Invisible donde el error se despoja de su carga punitiva para convertirse en un insumo de aprendizaje. La gamificación actuó como un escudo protector contra el "filtro afectivo", permitiendo que los estudiantes demostraran competencias lectoras complejas en un estado de flujo lúdico, libres del temor a la calificación numérica.

Testimonio de **IDP5 (La Evaluadora Reflexiva)**: *"Este fue el cambio más profundo para mí. Siempre luché con la dicotomía de evaluar jugando. Pensaba que se perdía la rigurosidad. Pero Díaz-Barriga me mostró el camino: el juego bien dirigido es el escenario más auténtico para evaluar competencias. Vi a estudiantes que en una prueba escrita se bloqueaban, pero en el Reto de Detectives eran capaces de inferir y argumentar con una lógica aplastante. El juego les quitó la máscara del miedo."*

Testimonio de **IDP2 (El Observador del Proceso)**: *"Confirmando lo que dice IDP5. En la gamificación, el error no es un 0, es un intento 1 de 3. La teoría de Díaz-Barriga sobre el desarrollo de competencias situadas se materializa aquí: el niño lee y comprende porque necesita esa habilidad para avanzar en la misión, no porque yo lo esté vigilando con una lista de cotejo. Es una evaluación más honesta y menos invasiva."*

Testimonio de **IDP1 (La Defensora del Talento Oculto)**: *"La evaluación invisible es una bendición para los niños tímidos o con dificultades de fluidez. En el juego en equipo, esos niños brillan porque su comprensión auditiva o su lógica inferencial se activan sin la presión de leer en voz alta frente a todos. Díaz-Barriga nos recuerda que la competencia va más allá de la oralidad; el juego nos permite ver la mente del niño en acción."*

Testimonio de **IDP3 (La Perspectiva Rural)**: *"En mi aula, donde a veces el niño llega con el estómago vacío, un examen tradicional es un acto de crueldad pedagógica. La gamificación evaluativa es mucho más justa. Si un niño tuvo un mal día, al siguiente puede resucitar en el juego y recuperar su estatus. Evalúa la resiliencia y el progreso, no solo el rendimiento puntual. Es una evaluación más humana y contextualizada."*

Testimonio de **IDP4 (El Analista de Datos Lúdicos)**: *"Desde el punto de vista técnico, el registro de puntos y aciertos en las misiones me da más información cualitativa que un examen. Veo cuántos intentos necesitan, dónde se atascan, y cómo colaboran. Díaz-Barriga tiene razón: la evaluación debe servir para ajustar la ayuda pedagógica. Con la gamificación, ajusto mi mediación en tiempo real, no cuando ya es tarde."*

Categoría IV: La Humanización del Aula y la Mediación Socio-Afectiva del Aprendizaje

Diálogo entre la Teoría y la Voz Docente:

La categoría más reveladora del estudio fue la validación del Té Literario como estrategia de mediación Vygotskyana. Se demostró empíricamente que la creación de un ambiente de confianza y disfrute compartido (la desescolarización del acto lector) es el prerrequisito indispensable para que las mecánicas de juego funcionen. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se origina en la interacción social; en la UEN "Gervasio Rubio", esta interacción se sazonó con afecto y galletas, demostrando que el andamiaje cognitivo más sólido es aquel que se construye sobre un vínculo emocional seguro.

Testimonio de **IDP5 (La Artífice del Encuentro)**: *"Vygotsky estaría orgulloso de nuestra aldea. La Zona de Desarrollo Próximo no se activa con una orden, se activa con un vaso de avena compartido. Cuando los niños se sientan en círculo para el Té Literario, la lectura deja de ser una carga y se vuelve un secreto que compartimos entre amigos. El que sabe más, ayuda al que va más lento, no por obligación, sino porque estamos en la misma mesa. La afectividad es el verdadero andamiaje."*

Testimonio de **IDP1 (La Narradora de la Tribu)**: *"Descubrí que mi dramatización funciona el doble si hay una merienda de por medio. No es una broma. Vygotsky habla de mediación cultural; el Té Literario se ha convertido en nuestro ritual cultural semanal. En ese espacio, leer no es estudiar Lenguaje, es participar en la tradición de la tribu del Tercer Grado. Ese cambio de significado social lo transforma todo."*

Testimonio de **IDP2 (El Integrador Lúdico)**: *"Lo lúdico digital es un gran aliado, pero sin el componente humano se vuelve frío y mecánico. Vygotsky me recordó que el juego es, ante todo, un hecho social. Después de compartir el Té Literario, la competencia en los retos digitales es más sana. Ya no son rivales, son compañeros de misión que compartieron el pan. El rendimiento colectivo mejora exponencialmente."*

Testimonio de **IDP3 (La Conexión con la Tierra)**: *"En el campo, las historias se cuentan en la cocina, alrededor del fogón. Traer esa esencia al aula fue un acierto pedagógico y antropológico. Vygotsky explica por qué: el contexto social redefine el significado. Leer para el maestro genera ansiedad; leer para los compañeros mientras se merienda genera comunidad. Ese es el terreno fértil donde germina la comprensión lectora."*

Testimonio de **IDP4 (El Analista del Vínculo)**: *"Como docente con perfil técnico, al principio vi el Té Literario como una pérdida de tiempo instructivo. Grave error de mi parte. Los datos cualitativos demuestran lo que Vygotsky postuló: ese tiempo perdido en socializar es la inversión afectiva que luego acelera los procesos cognitivos. El vínculo emocional es el mejor acelerador de partículas del aprendizaje. Ahora soy su principal defensor."*

Síntesis Integradora: La Convergencia de Voces hacia la Transformación

Al separar las categorías y escuchar la voz individual y auténtica de IDP1, IDP2, IDP3, IDP4 e IDP5, se confirma que la Gamificación Offline con Mediación Afectiva no es un simple recetario didáctico, sino un ecosistema pedagógico complejo y resiliente. Cada informante, desde su particular estilo docente, la dramatización, la estrategia lúdica, la gestión rural, la apropiación técnica o la humanización del espacio, aportó una pieza insustituible al rompecabezas de la innovación.

La triangulación final demuestra que las grandes teorías educativas (Solé, Vygotsky, Kapp, Díaz-Barriga) solo adquieren pertinencia y vitalidad cuando son tamizadas por el conocimiento situado y el compromiso ético del docente de base. La transformación de la praxis pedagógica en la UEN "Gervasio Rubio" no fue producto de una importación acrítica de modas tecnológicas, sino de la valiente decisión de un colectivo docente de mirar su realidad con ojos críticos y creativos.

La investigación concluye que la calidad de la comprensión lectora en la frontera no depende de la velocidad de conexión a internet, sino de la calidad de los vínculos humanos y de los retos intelectuales que seamos capaces de diseñar. La Misión Lectora Offline demostró que se puede enseñar a leer críticamente con o sin señal, pero nunca sin afecto. Este es el legado de la espiral reflexiva: una escuela que aprende jugando, y un docente que se reinventa creando.

REFERENCIAS

- Aprendemos Juntos BBVA. (2024, 12 de febrero). ¿Cuáles son los retos de la educación del siglo XXI? César Coll, catedrático de Psicología Evolutiva [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OLKWN8yYECY>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción A la metodología científica. Episteme.
- Asadovay, D. y Morocho, L. (2015). La activación de los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo en niños de E.G.B (Trabajo de graduación, Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación). Universidad de Cuenca. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/7904e112-6285-4924-b52c-099813b749e6/content>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2da. Edición. Trillas.
- Bolaño, Y., Guerrero, G., Ferreira, D. y Mosquera, D. (2025). Aprendizaje basado en juegos como metodología para potenciar la lectura crítica en los estudiantes en 4° de educación primaria del Colegio Biffi de la ciudad de Cartagena, Bolívar (pp. 15-16). Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación.
- Cabero, J., Romero, R., Barroso, L. y Palacios, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, (RECIE)*, 4(2), 137-158.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>

- Castillo, Y. y Polo, M. (2021). Estrategias lúdico didácticas para fortalecer la lectura y escritura en los estudiantes de quinto de primaria a través de la herramienta digital Blog del Colegio Tajamar de Soledad Atlántico. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
- Coll, C. (2000). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). El constructivismo en el aula. Novena edición. Graó.
- Deci, E. y Ryan, R. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.
- Díaz-Barriga, Á., (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, IV (10), 3-21.
- Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. McGraw-Hill Interamericana
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2a ed.). McGraw-Hill.
- El Ucabista. (2025, 25 de abril). SECEL UCAB 2023-2024: empeoró el rendimiento académico de los alumnos venezolanos. El Ucabista. <https://elucabista.com/2025/04/25/secel-ucab-2023-2024-empeoro-el-rendimiento-academico-de-los-alumnos-venezolanos/>
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en el aula de español. Edinumen. https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didáctica_gamificacion_ele.pdf
- Gallardo, M. y Puerres, D. (2024). Explorando la era digital 2.0: Estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura. Universidad Mariana. <https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/db164600-cfa6-4f40-924f-d9241633c5d9/content>
- Guaraca, C. y Erazo, J. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. Dominio de las Ciencias, 8(3), 2460–2477. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.

- Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia. <https://dariososafoula.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-guiccc81a-para-la-comprensioccc81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- López, M. y Ereu, E. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2), 397–428. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13864439>
- López, Y. (2022). Lectura y contextualización en la lógica de producción de significados textuales en el noveno grado. VARONA, núm. 04. Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360672204009>
- Martínez, M (2007). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Editorial Gedisa.
- McGuigan, J. (1996). Culture and the public sphere. Psychology Press.
- Merlano, C. (2021). Plan innovador dirigido a los docentes para el uso de recursos TIC que oriente la enseñanza de la lectura en niños disléxicos (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Autor.
- Narváez, G., Castro, K., & Herrera, P. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediada por gamificación en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Tacamocho [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/1eae1c64-3f0b-42e8-8f54-420f5bc7b0cf/content>

- Pearson, P. y Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Pinargote, S. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños del nivel preescolar. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1676/1629/3642>
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2019). Plan de la Patria 2019-2025. Gaceta Oficial N° 6.658 Extraordinario.
- Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis. 3ra. Ed. FEDUPEL.
- Sames, C. (1992). Classrooms: goals, structure and students' motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271. SID. <https://sid.ir/paper/576033/en>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial GRAÓ.
- UEN "Gervasio Rubio". (2022-2023). Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC): Mejorar el rendimiento escolar e infraestructura. Delicias, Municipio Rafael Urdaneta, Estado Táchira, Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: Unesco.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage Publications.

ANEXOS

Anexo A-1. Guion de Entrevista en Profundidad (Instrumento)

Informante (Código): _____

Años de servicio: _____

Grado que atiende: _____

Lugar y Fecha: _____

INICIO

Gracias por su tiempo, colega. La intención de esta charla es que compartamos experiencias sobre cómo estamos enseñando a leer hoy en día, con total sinceridad, para buscar juntos formas de mejorar nuestra práctica. No hay respuestas correctas o incorrectas.

BLOQUE I: DIAGNÓSTICO DE LA PRAXIS ACTUAL (Categoría: Praxis Pedagógica)

El objetivo aquí es que describan su realidad "sin filtros".

Sobre la Rutina Diaria: "Si yo entrara hoy a su aula durante la hora de lectura, descríbame detalladamente: ¿Qué es lo primero que vería ocurriendo? ¿Cómo introduce el texto a los niños y qué hacen ellos durante la actividad?" (Busca indagar: si es lectura silenciosa, en voz alta, obligada o libre).

Sobre la Motivación y Barreras: "Sabemos que captar la atención de los niños hoy es difícil. Desde su vivencia diaria, ¿cuáles son los momentos específicos en los que siente que pierde a los estudiantes durante la lectura? ¿A qué atribuye usted esa desconexión o apatía que mencionamos a veces?"

Sobre las Estrategias de Comprensión: "Más allá de que el niño decodifique o lea fluido, ¿qué maniobras o acciones concretas realiza usted cuando nota que el grupo no está comprendiendo lo que lee? Cuénteme alguna experiencia reciente donde tuvo que cambiar la estrategia sobre la marcha."

BLOQUE II: CONTEXTO TECNOLÓGICO Y LÚDICO (Categoría: Gamificación y Cultura Digital)

Aquí evaluamos el terreno para tu propuesta (Objetivo 2).

Sobre el Juego en el Aula (Diferenciación): "A menudo hablamos de jugar en clase. En su opinión y experiencia, ¿de qué manera integra usted lo lúdico o el juego en la enseñanza del lenguaje? ¿Cree que se puede evaluar rigurosamente mientras los niños juegan, o lo ve más como una actividad de recreo?"

Sobre la Realidad Tecnológica (Viabilidad): "Siendo realistas con la situación de conectividad de la escuela Gervasio Rubio, ¿cómo se imagina usted que podríamos usar la tecnología para enseñar a leer sin depender totalmente del internet? ¿Qué herramientas digitales maneja o le gustaría aprender a manejar para esto?"

Sobre la Gamificación (Concepto Previo): "Ha surgido el término Gamificación (usar mecánicas de juego como puntos, niveles, retos en clase). ¿Qué le evoca esta palabra? ¿Lo ve como una moda pasajera o cree que realmente podría transformar la forma en que sus estudiantes abordan un texto largo y complejo?"

CIERRE

Visión de Cambio: "Para finalizar, si tuviera una varita mágica metodológica, ¿qué cambiaría mañana mismo en la forma en que enseñamos lectura en esta escuela para que los niños realmente amen leer?"

Disponibilidad: "¿Estaría usted dispuesto(a) a participar en el diseño y prueba de estas nuevas estrategias gamificadas en su aula durante este año escolar?"