ISSN: 1692-7257 - Volumen 1 – Número 47 - 2026

ORIGINAL

RCTA
Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada
UNIPAMPLONA

Misiones, puntos y recompensas para la enseñanza del inglés en contextos rurales

Missions, points and rewards for teaching english in rural contexts

Jhon Anderson Toca Figueredo[1]
Lidia Constanza Hurtado Peña[1]
Flavio Humberto Fernández Morales[1]
Claudia Marcela Vergara Pareja[1]
Jorge Armando Niño Vega[1]

[1] **Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.**

Recibido: 23 septiembre 2025. Revisado: 21 noviembre 2025. Aceptado: 21 diciembre 2025. Publicado: 18 febrero 2026.
Autor de correspondencia: Jorge Armando Niño Vega

Cómo citar: J. A. Toca Figueredo, L. C. Hurtado Peña, F. H. Fernández Morales, C. M. Vergara Pareja, and J. A. Niño Vega, "Misiones, puntos y recompensas para la enseñanza del inglés en contextos rurales", *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada (RCTA)*, vol. 1, no. 47, feb. 2026, art. no. 3833, doi: 10.24054/rcta.v1i47.3833

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen:

Se presenta una estrategia didáctica gamificada para fortalecer la competencia de comprensión lectora en inglés, en estudiantes de grado once de una institución educativa rural. La experiencia se adelantó con cinco participantes, utilizando el diario de campo, un cuestionario y la escala GAMEX para determinar la aceptación de la estrategia. La mayoría de los estudiantes mejoró en el nivel inferencial pero no así en el nivel literal. La dimensión GAMEX con mayor aceptación fue la de diversión educativa con un 72.9%, donde predominan los niveles altos de disfrute y agrado frente a la estrategia gamificada. Lo anterior implica que la integración de nuevas tecnologías en el aula y el uso de metodologías activas de aprendizaje, como la gamificación, no garantizan necesariamente el éxito de las estrategias didácticas ya que el aspecto motivacional de los estudiantes, entre otros, juega un rol fundamental en cuanto a la apropiación del conocimiento.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategia didáctica, enseñanza del inglés, gamificación.

Abstract:

A gamified teaching strategy is presented to strengthen English reading comprehension skills among eleventh-grade students at a rural educational institution. The experiment was conducted with five participants, utilizing a field diary, a questionnaire, and the GAMEX scale to assess their acceptance of the strategy. Most students improved at the inferential level, but not at the literal level. The GAMEX dimension with the highest acceptance was educational fun, with 72.9% of students, where high levels of enjoyment and satisfaction with the gamified strategy predominate. This implies that the integration of new technologies in the classroom and the use of active learning methodologies, such as gamification, do not necessarily guarantee the success of teaching strategies, since students' motivational aspects, among others, play a fundamental role in knowledge acquisition.

Keywords: reading comprehension, teaching strategy, english teaching, gamification.

INTRODUCCIÓN

La desigualdad en la educación básica en América Latina, particularmente en zonas rurales y entre familias empobrecidas, afecta el desarrollo equitativo y sostenible del sector rural [1]. En estas condiciones, la educación enfrenta el desafío de adaptarse a las nuevas realidades impuestas por la era digital [2]. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han penetrado en las instituciones educativas rurales, influyendo en la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno [3]. No obstante, la integración de las TIC no se da de manera homogénea en todas las áreas, sino que se enfatiza en aquellas relacionadas con la tecnología informática [4], dejando de lado la adquisición de habilidades críticas como la comprensión lectora en un segundo idioma.

La comprensión lectora se define como la habilidad de una persona para analizar, entender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos. Esto implica reconocer la estructura, las funciones y los elementos de los textos, con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora y adquirir nuevos conocimientos que le permitan participar activamente en la sociedad [5].

El nivel inicial de la comprensión lectora es el literal. En este nivel, se identifican las palabras clave del texto y se reconoce la información explícita, como las ideas principales, el orden de las acciones, los personajes, el tiempo y los lugares[6]. El nivel inferencial se basa en la formulación de predicciones, anticipaciones o hipótesis, que se combinan con la experiencia y el conocimiento del lector sobre el contenido y los elementos textuales. Esto permite un entendimiento general del texto y la construcción de significado, lo que lleva al lector a hacer suposiciones y deducciones para ampliar la información[7].

En Colombia, la enseñanza de una segunda lengua en las instituciones educativas públicas se ha visto fortalecida a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional [8], el cual busca promover estudiantes capaces de comunicarse en inglés. No obstante, las estrategias del MEN no siempre se alinean con la realidad de las instituciones educativas, especialmente en áreas rurales, debido a la falta de una metodología adecuada y la falta de una diversificación lingüística que refleje la realidad cultural y social del país [9]. En otras palabras, la educación bilingüe depende de factores sociales o contextuales, la capacidad pedagógica y didáctica de la institución educativa, la ubicación y los factores que involucran la adquisición del idioma, pero también del nivel de compromiso y dedicación de los estudiantes [10]. La Institución Educativa La Amistad, ubicada en el municipio de San José de Pare, Colombia, no es ajena a esta realidad.

Lo anterior sugiere que las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el aula pueden afectar negativamente el rendimiento académico y por consiguiente la comprensión lectora en inglés de los estudiantes[11]. En este sentido, han surgido diversas metodologías que colocan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el aprendizaje basado en problemas, en proyectos y en retos, junto con la gamificación, por mencionar algunas[12]-[14].

La gamificación, entendida como la aplicación de los principios y elementos de los juegos al proceso formativo, se presenta como una estrategia didáctica prometedora, capaz de transformar el proceso de aprendizaje en uno más dinámico, accesible y atractivo[9]. Varios investigadores han establecido que a través del material educativo gamificado se pueden fortalecer las habilidades lectoescritoras en inglés, en estudiantes de educación básica[15]-[17]. Es decir, los estudiantes a través del juego y de la interacción con el contenido, adquieren conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten fortalecer su desarrollo cognitivo[18].

En esta investigación se buscó responder la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de grado once, de la Institución Educativa La Amistad de San José de Pare? Para ello se desarrolló una estrategia didáctica gamificada que permitiera fortalecer la comprensión lectora en inglés, orientada a los estudiantes de grado once. En este sentido, fue necesario identificar las características esenciales de estas estrategias didácticas gamificadas, diseñar una propuesta adaptada al contexto de la institución educativa y la implementación de dicha estrategia para validar su efectividad.

METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó un enfoque mixto con un aporte cuantitativo y cualitativo, ya que de esta manera se evalúa el desarrollo natural de los sucesos, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente que es parte del fenómeno estudiado, analizando los datos[19]. Se tomó como muestra a los cinco estudiantes de grado once de la Institución Educativa La Amistad, ubicada en el municipio de San José de Pare, Colombia. Los estudiantes, 2 hombres y 3 mujeres con edades que oscilan entre 16 y 18 años, aceptaron participar voluntariamente en el estudio, previo consentimiento informado por parte de los padres en los casos en que se requirió.

La variable dependiente en este estudio es la comprensión lectora, la cual se abordó desde dos aspectos: el nivel literal (A2) y el nivel inferencial (B1). En el nivel literal se evalúa la capacidad para obtener información explícita del texto, como: las ideas principales, la secuencia de acciones, los personajes, los tiempos, los lugares y las causas explícitas de los acontecimientos[6]. En el nivel inferencial se considera la habilidad para comprender y deducir información implícita mediante suposiciones, predicciones y conjeturas durante la lectura[7].

La comprensión lectora se evaluó a través de un cuestionario aplicado antes y después de la experiencia gamificada. El cuestionario consta de 22 ítems organizados así: 12 ítems para el nivel literal y 10 ítems para el nivel inferencial. Esta prueba se desarrolló teniendo en cuenta el plan de área de la institución educativa para el idioma extranjero inglés. La elaboración del cuestionario tuvo en cuenta la prueba del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación[20]que es un instrumento validado por el MEN y que evalúa, entre otros aspectos, la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial.

La estrategia didáctica gamificada se aplicó durante 10 sesiones, utilizando para ello el material didáctico específicamente diseñado. Las observaciones se registraron en un diario de campo, el cual se analizó a través del programa ATLAS. Ti 7.4 para examinar las categorías emergentes del estudio[21]. La experiencia gamificada se valoró a través del cuestionario basado en la escala GAMEX (Gameful Experience in Gamification), el cual fue aplicado al finalizar la actividad de aula.

La escala GAMEX se estructura en seis dimensiones: Diversión educativa (6 ítems), mide el grado de disfrute del estudiante con la experiencia gamificada; absorción equilibrada (6 ítems), evalúa el nivel de inmersión y concentración del estudiante, así como su percepción del entorno durante la experiencia; pensamiento creativo (4 ítems), valora la percepción del estudiante sobre el desarrollo de su pensamiento e imaginación a lo largo de la actividad; activación (4 ítems), mide el nivel de energía, dinamismo y participación activa durante el proceso gamificado; ausencia de efecto negativo (3 ítems), busca identificar si la estrategia generó frustración o sensaciones negativas en el estudiante; dominio (4 ítems), explora la percepción del estudiante sobre su comprensión y control respecto a la dinámica de la gamificación[22].

En total se evalúan 27 ítems con tres posibles rangos de valoración: alto (74-100), medio (47-73) y bajo (20-46). La escala Gamex fue validada por[23], y ha sido utilizada en diversas investigaciones para determinar el grado de aceptación y efectividad de las estrategias didácticas gamificadas[24]-[26].

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estrategia didáctica gamificada

La estrategia didáctica propuesta se basa en la gamificación, la cual tiene como ventajas el fomento de la motivación intrínseca, la participación activa del estudiante y la personalización del aprendizaje [27]. A diferencia de las estrategias tradicionales, el desarrollo de la comprensión lectora a través de la gamificación, incluye el uso de misiones y desafíos contextuales, integración de recompensas y sistema de puntos, personalización y adaptación del contenido [28]. El uso de misiones y personajes en una historia permite involucrar personalmente a los usuarios y crear sensaciones de progreso en el juego [29].

En la Figura 1 se presenta la ruta de la estrategia didáctica gamificada, fundamentada en la taxonomía de Bloom y estructurada a partir de una secuencia lógica de enseñanza-aprendizaje, lo que favorece procesos cognitivos más eficaces en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Al respecto dentro de la estrategia didáctica se propuso iniciar con la aplicación de un pretest, orientado a identificar los conocimientos previos relacionados con la comprensión lectora en inglés. Posteriormente, se establecieron tres misiones secuenciales diseñadas para fortalecer las competencias lectoras en los niveles literal e inferencial. Una vez completadas las tres misiones, los estudiantes son evaluados mediante un postest y a través de la encuesta Gamex. En caso de identificarse dificultades en el proceso de aprendizaje, se proporciona retroalimentación con el propósito de apoyar y reforzar el desarrollo de las competencias lectoras en inglés para cada estudiante.



Fig. 1. *Ruta de la estrategia didáctica gamificada.*
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se presenta las características de las misiones de aprendizaje integradas en la estrategia didáctica, así como las actividades y los recursos digitales dispuestos para el desarrollo de cada una de ellas. Las misiones se organizan en las dimensiones de conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, en orden de complejidad creciente de acuerdo con lo propuesto en la taxonomía de Bloom[30].

Al respecto, la primera misión se enfoca en las dimensiones conocer y comprender. Para ello, se propone una introducción a conceptos clave relacionados con la comprensión lectora literal e inferencial, además de ejercicios orientados a la identificación de estructuras lingüísticas en inglés.

La segunda misión aborda las dimensiones aplicar y analizar. En esta misión, los estudiantes desarrollan actividades de asociación, análisis de lectura y ejercicios de inferencia textual, con el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos para interpretar estructuras textuales en distintos tiempos verbales.

Por último, la tercera misión se centra en las dimensiones evaluar y crear. En esta etapa, los estudiantes fortalecen su comprensión lectora mediante la identificación del tipo de texto, del problema, su solución y causas. Asimismo, se fomenta la producción de ayudas y textos que contribuyan a mejorar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en inglés.

Tabla 1: Características de las misiones de aprendizaje.

Misión	Dimensiones	Actividad desarrollada	Recursos digitales
Misión 1	Conocer	En esta primera fase, los estudiantes fueron introducidos a los conceptos clave de la comprensión lectora literal e inferencial mediante lecturas interactivas en Wix y Blooket	Wix y Blooket
	Comprender	Se utilizó Blooket para reforzar el reconocimiento de sustantivos y verbos, facilitando la identificación de estructuras lingüísticas dentro de los textos.	Blooket
		A través de Google Forms, se aplicaron ejercicios de comprensión donde los estudiantes debían identificar niveles de comprensión en textos específicos.	Google Forms
Misión 2	Aplicar	En esta etapa, los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos para interpretar estructuras textuales en diferentes tiempos verbales.	Blooket
		Con Blooket y Educandy, realizaron actividades de asociación de significados y análisis de errores comunes en la comprensión lectora.	Educandy y Blooket
	Analizar	La plataforma Educandy facilitó ejercicios de inferencia textual, donde los estudiantes debían leer entre líneas para comprender ideas implícitas.	Educandy
		Distinguir los niveles de comprensión lectora literales e inferenciales mediante un texto.	Google Forms
Misión 3	Evaluar	Determinar si el texto es autobiografía, biografía, texto informativo o texto persuasivo.	Blooket
		Practicar ejercicios de comprensión lectora en los niveles literales e inferenciales.	Google Forms
	Crear	Determinar la estructura de un texto problema, solución, causa o efecto, comparar, contraste, secuencial u orden cronológica.	Blooket
		Crear tips de ayudas de comprensión lectora en niveles literales e inferenciales y crear un texto de comprensión lectora aplicando el contexto como base.	PowerPoint y Google forms

Fuente: Elaboración propia

La motivación de los estudiantes fue guiada por la asignación de puntos al superar misiones, asignando 10 puntos por cada actividad completada. Este sistema de puntuación permitió un seguimiento del avance de cada estudiante en las distintas misiones.

Al final del proceso, el total de puntos obtenidos en la actividad se mostraba en el sitio web, donde se podía visualizar el desempeño global, lo cual motivaba a los estudiantes a seguir desarrollando sus competencias lectoras de manera autónoma. Los recursos digitales se elaboraron en herramientas como: Kahoot, Google Forms, Blooket, Educandy, Quizizz, Educaplay y Power Point, y se integraron en la plataforma Wix debido a su popularidad para este tipo de aplicaciones[31].

En la Tabla 2 se presentan los resultados del pretest y el postest para los estudiantes participantes en la investigación, en los niveles inferencial y literal de comprensión lectora.

Rendimiento de los estudiantes

Tabla 2: Aciertos de los estudiantes en el pretest y el postest

Estudiante	Nivel Literal		Nivel Inferencial	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
E1	10	8	2	5
E2	7	3	3	5
E3	6	11	3	8
E4	6	3	3	3
E5	2	4	3	2

Fuente: Elaboración propia

El pretest evidencia que, para el nivel literal, E1 presenta un rendimiento alto ya que acertó 10 de las 12 respuestas, contrario a E5 quien solo acertó 2, mientras que los demás se encontraban en un nivel intermedio (ver Tabla 2). En el postest, E3 mejoró ostensiblemente pasando de 6 a 11 respuestas correctas, al igual que E5 quien pasó de 2 a 4 aciertos.

Sin embargo, los demás estudiantes redujeron su rendimiento en el nivel literal de comprensión lectora, lo cual puede significar dificultades para adaptarse a la estrategia gamificada y baja motivación. Otro aspecto que pudo haber afectado el rendimiento en el nivel inferencial del grupo fue la mala actitud de uno de los estudiantes, lo cual generó un ambiente negativo, afectando

inicialmente la concentración y el ánimo de sus compañeros.

En el nivel inferencial, el pretest evidencia que todos los estudiantes presentaban un rendimiento bajo, ya que ninguno superó los 3 aciertos (ver Tabla 2). Esto indica dificultades para interpretar significados implícitos y establecer relaciones dentro del texto. Es decir, aunque los estudiantes pueden reconocer información directa, presentan serias limitaciones al analizar y reflexionar sobre el contenido del texto en inglés.

Sin embargo, en el postest la mayoría de los estudiantes mejoró en el nivel inferencial, siendo E3 el caso más significativo ya que alcanzó 8 de los 10 aciertos posibles, mientras que solo E5 disminuyó su rendimiento. Lo anterior indica que la estrategia didáctica gamificada fue más favorable para mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora en inglés de los estudiantes, en comparación con el nivel literal.

En general, los estudiantes mantuvieron un rendimiento estable en cuanto a la comprensión lectora se refiere. No obstante, es interesante observar que E3 mejoró significativamente en los niveles literal e inferencial de comprensión lectora en inglés, lo cual indica un alto grado de motivación y compromiso con su aprendizaje.

Lo anterior implica que la integración de nuevas tecnologías en el aula y el uso de metodologías activas de aprendizaje, como la gamificación, no garantizan necesariamente el éxito de las estrategias didácticas ya que el aspecto motivacional de los estudiantes, entre otros, juega un rol fundamental en cuanto a la apropiación del conocimiento[26]y[33].

Experiencia de aula y aceptación de la estrategia

El trabajo de aula se adelantó durante 10 sesiones, utilizando para ello el material didáctico elaborado para tal fin. En el desarrollo de las misiones, los estudiantes lograron completar exitosamente los desafíos propuestos, los cuales estaban diseñados para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados en cada misión.

A través de un conflicto cognitivo que promovía el análisis crítico, los estudiantes pudieron reconocer los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora en inglés. Cada actividad presentaba un reto que requería a los estudiantes navegar por la plataforma y trabajar de forma interactiva, utilizando los recursos didácticos alojados en Wix.

Los registros del diario de campo evidenciaron que la estrategia didáctica gamificada proporcionó un espacio dinámico y entretenido, con apreciaciones como: “Sí, profe, danos más de estas actividades”. Los estudiantes lograron un aprendizaje colaborativo, explicando detalladamente las actividades a sus compañeros.

En general, se evidenció un buen ambiente de aula, donde la mayoría participó activamente, aunque uno de los estudiantes se mostró apático frente al aprendizaje mediante la estrategia propuesta.

Asimismo, se observó el desarrollo de competencias comunicativas en inglés ya que, a medida que los estudiantes afianzaban la comprensión lectora, también mejoraban sus habilidades para escuchar y hablar en el idioma, como lo indicó uno de los estudiantes: “Profe, denos más actividades de esa manera, yo quiero aprender vocabulario”.

En la última sesión, se pudo constatar que los estudiantes fueron capaces de expresar sus opiniones sobre los juegos utilizados, compartiendo cómo se sintieron y qué aprendieron durante el proceso.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la escala GAMEX, que permite determinar el grado de aceptación de la estrategia didáctica gamificada por parte de los estudiantes. Se evidencia que la dimensión con mayor aceptación fue la de diversión educativa con un 72.9%, donde predominan los niveles altos de disfrute y agrado frente a la estrategia gamificada. Los ítems: mi experiencia con el juego fue placentera y jugar fue divertido, con 80% y 75%, respectivamente, fueron los de mayor aceptación por parte de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia una baja motivación intrínseca, ya que pocos estudiantes manifestaron interés en jugar por iniciativa propia.

La dimensión de absorción equilibrada presentó un nivel de aceptación medio (64.8%), donde los ítems: me olvidé de mi entorno (45%) y perdí la noción del tiempo (50%), indican que, si bien el juego logró captar cierto interés, no generó una inmersión profunda ni desconexión del entorno, aspectos clave en el involucramiento emocional.

En cuanto al pensamiento creativo (70%), los resultados muestran un estímulo moderado, destacando la percepción de creatividad, pero sin alcanzar niveles generalizados de exploración o aventura.

La dimensión de activación refleja una participación activa sin desencadenar emociones intensas (70%), lo cual sugiere una respuesta equilibrada al estímulo del juego. En esta dimensión, algunos estudiantes indicaron sentir cierto nivel de nerviosismo o frenesí al jugar, mientras que otros no experimentaron estas sensaciones.

Esto podría deberse a diferencias individuales en la forma en que cada estudiante afronta los desafíos dentro de la gamificación. Para algunos, la competencia o el ritmo del juego pueden haber generado una sensación de urgencia o estrés, mientras que otros pudieron haberlo percibido como un reto manejable y divertido.

La ausencia de efectos negativos obtuvo un nivel medio de aceptación (64%), mostrando que la mayoría de los estudiantes no experimentó emociones como frustración o molestia durante la actividad. La dimensión de dominio fue la más débil (60%), siendo: me sentí dominante, el ítem de menor aceptación (52%), lo cual indica que los estudiantes no se sintieron plenamente en control ni con autonomía dentro del entorno de juego.

En cuanto a la estrategia didáctica gamificada, la mayoría de los estudiantes la percibió como amigable y coherente. Se sintieron cómodos utilizando la plataforma Blooket, apoyados también por el sitio web creado y otros recursos digitales, como Educandy y Google Forms. Esta experiencia generó un ambiente de trabajo agradable y un compromiso por parte de los estudiantes, quienes participaron activamente en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

En conjunto, los resultados reflejan que, si bien la gamificación fue efectiva en generar disfrute y experiencias positivas, se requiere un mayor trabajo en el diseño de actividades que potencien la inmersión, el pensamiento autónomo y el sentido de competencia del estudiante para consolidar su impacto pedagógico.

Tabla 3: Resultados de la escala GAMEX por dimensión y categorías

Dimensiones	Preguntas	Promedio	%	Nivel
Diversión educativa	Jugar fue divertido	4.0	75	Alto
	Me gustó jugar	3.8	70	Media
	Disfruté mucho jugando	4.0	75	Alto
	Mi experiencia con el juego fue placentera	4.2	80	Alto
	Creo que jugar es muy entretenido	3.8	70	Media
	Jugaría a este juego por mí mismo, no solo cuando se me pidiera	2.8	45	Baja
Absorción equilibrada	Jugar me hizo olvidar dónde estoy.	3.2	55	Media
	Me olvidé de mi entorno inmediato mientras jugaba.	2.8	45	Baja
	Después de jugar me sentí como volver al "mundo real" después de un viaje.	2.8	45	Baja
	Jugar "me alejó de todo"	3.4	60	Media
	Mientras jugaba estaba completamente ajeno a todo lo que me rodeaba.	3.0	50	Media
	Mientras jugaba perdí la noción del tiempo.	3.0	50	Media
Pensamiento creativo	Jugar despertó mi imaginación.	3.2	55	Media
	Mientras jugaba me sentí creativo.	4.0	75	Alto
	Mientras jugaba sentí que podía explorar cosas.	3.6	65	Media
	Mientras jugaba me sentí aventurero.	3.2	55	Media
Activación	Mientras jugaba me sentía activo.	3.8	70	Media
	Mientras jugaba me sentía nervioso.	2.8	45	Baja
	Mientras jugaba me sentía frenético.	3.0	50	Media
	Mientras jugaba me sentía emocionado.	3.6	65	Media
Ausencia de efecto negativo	Mientras jugaba me sentí molesto.	3.8	76	Alto
	Mientras jugaba me sentí hostil.	2.8	56	Medio
	Mientras jugaba me sentí frustrado.	3.0	60	Medio
Dominio	Mientras jugaba me sentía dominante / tuve la sensación de estar al mando	2.6	52	Medio
	Mientras jugaba me sentí influyente	3.0	60	Medio
	Mientras jugaba me sentí autónomo	3.2	64	Medio
	Mientras jugaba el juego me sentí confiado	3.2	64	Medio

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El análisis del diario de campo permitió establecer que la motivación está influenciada por las habilidades tecnológicas, por lo que es posible que el uso de herramientas tecnológicas fomente el interés y el compromiso en el aprendizaje. La motivación forma parte de la comprensión lectora, indicando que los estudiantes motivados tienden a involucrarse más en la lectura, lo que facilita su comprensión[15].

Asimismo, la motivación está asociada con el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo, lo que sugiere que la motivación influye en la forma en que los estudiantes aprenden, tanto en contextos grupales como de manera independiente. Por ende, un estudiante motivado puede participar activamente en actividades colaborativas y desarrollar autonomía en su aprendizaje[17]y[29].

Los resultados muestran que la estrategia gamificada generó un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, lo que concuerda con Parra-González y Segura-Robles[23], quienes afirman que la tecnología y los recursos digitales pueden mejorar los procesos de aprendizaje y motivación estudiantil. Esto permitió una mejora en el nivel inferencial de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes, gracias a una estrategia didáctica que utiliza recursos educativos digitales adaptados al contexto[33].

Sin embargo, a pesar de la alta participación y el compromiso de los estudiantes, no se lograron mejoras significativas en el nivel literal de la comprensión lectora en inglés. Al respecto, Ojeda-Lara y Zaldivar-Acosta[34], destacan que el éxito de los entornos gamificados depende de aspectos como: la capacitación de los docentes, la adaptación del contexto escolar y la adaptación de la naturaleza de las asignaturas al estilo de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

En este sentido, las condiciones educativas en zonas rurales pueden representar un obstáculo para la calidad del aprendizaje, lo que podría explicar la persistencia de bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes[3].

La enseñanza de una segunda lengua debe adaptarse a estas condiciones, integrando prácticas que reflejen las vivencias diarias de los estudiantes, como la escritura de textos en inglés relacionados con su entorno, fortaleciendo sus habilidades lingüísticas y conectando el aprendizaje con su realidad[9]y[14].

CONCLUSIONES

La implementación de la estrategia didáctica gamificada para fortalecer la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de grado once de una institución educativa rural, demostró ser efectiva para el nivel de comprensión lectora inferencial, aunque no tuvo un efecto significativo en el nivel de comprensión lectora literal. Esta diferencia podría explicarse porque los estudiantes tendieron a enfocarse más en deducir significados generales y establecer relaciones entre ideas, dejando de lado el análisis detallado del sentido literal de las oraciones.

El uso de la gamificación en esta estrategia aumentó la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes. La integración de puntajes, recompensas y desafíos progresivos incentivó la autonomía en el aprendizaje y promovió una experiencia más dinámica y significativa. Además, la plataforma Wix sirvió como eje estructural para organizar las actividades y permitió una navegación intuitiva a través de las misiones, facilitando el acceso a los recursos digitales y brindando una retroalimentación constante.

En conclusión, la implementación de una estrategia didáctica gamificada en un contexto rural como el de la Institución Educativa La Amistad presenta tanto oportunidades como desafíos. La falta de recursos tecnológicos confiables, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y el déficit en habilidades de comprensión lectora son factores que deben tenerse en cuenta al diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras.

No obstante, la llegada de herramientas digitales demuestra que, con los recursos adecuados y una comprensión profunda del contexto, es posible crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo que, aunque con barreras, puede ofrecer a los estudiantes nuevas oportunidades de desarrollo académico y personal.

REFERENCIAS

[1] J. A. Fernández, “Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el estado de Chihuahua”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 91, n.° 1, pp. 115-133, mar. 2023, doi: 10.35362/rie9115568.

[2] L. C. Hurtado-Peña, J. A. Niño-Vega, y F. H. Fernández-Morales, “El desarrollo humano y la educación para el trabajo en una Pedagogía basada en Competencias”, *RCTA*, vol. 2, n.° 44, pp. 177–188, ago. 2024, doi: 10.24054/rcta.v2i44.3008

[3] A. Uribe-Zapata, J. F. Zambrano-Acosta, y L. M. Cano-Vásquez, “Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia”, *Revista de Investigación Desarrollo E Innovación*, vol. 13, n.° 2, pp. 287-298, ago. 2023, doi: 10.19053/20278306.v13.n2.2023.16834.

[4] G. G. Guzman-Guzman y J. S. Santoyo-Diaz, “Diseño de una aplicación con realidad aumentada en la creación de contenidos educativos”, *Revista Colombiana de Tecnologias de Avanzada*, vol. 2, n.° 44, pp. 142-152, jul. 2024, doi: 10.24054/rcta.v2i44.3032.

[5] A. Rivera, “Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12 - 13 años”, *Espacios*, vol. 45, n.° 01, pp. 1-17, ene. 2024, doi: 10.48082/espacios-a24v45n01p0

[6] T. A. Becerra-Ccora, M. Piña-Zamudio, L. Pérez-Lazo, y A. M. Enríquez-Chauca, “Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 531 de Huancavelica, Perú”, e-Revista Multidisciplinaria del Saber, pp. 1-9, ene. 2023, doi: 10.61286/e-rms.v1i.18.

[7] G. C. Arce-Narváez, N. Y. González-Domínguez, y M. Carnero-Sánchez, “Voces y miradas de los procesos universitarios en el contexto internacional: la lectura crítica-nivel inferencial”. Revista Cubana de Educación Superior, 42(3), 2023

[8] Ministerio de Educación Nacional, MEN. Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), 2013, https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de- calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/

[9] B. Ramos-Holguín, J. Aguirre-Morales, N. y Torres-Cepeda, “Enhancing EFL speaking in rural settings: challenges and opportunities for material developers”, Libro, Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2018. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3272. Jun. 06, 2025 [En línea]

[10] C. M. Vergara-Pareja, J. B. Nielsen-Niño, y J. A. Niño-Vega, “La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia”, *Revista de Investigación Desarrollo E Innovación*, vol. 11, n.° 3, pp. 569-578, ago. 2021, doi:10.19053/20278306.v11.n3.2021.13355.

[11] G. J. Posada-Hernández, M. López-Bonilla, D. A. Uribe-Suarez, V. Gómez-Ceballos, y L. F. Cardona-Palacio, “Estimating the added value of critical reading competence in college students using statistical modeling”, *Revista de Investigación Desarrollo E Innovación*, vol. 15, n.° 1, pp. 67-86, feb. 2025, doi: 10.19053/uptc.20278306.v15.n1.2025.18823.

[12] J. A. Gómez-Mendivelso, A. C. Medina-Mariño, y J. A. Niño-Vega, “Aprendizaje Basado en Proyectos con integración TIC para la enseñanza de estadística a estudiantes de primaria”, *Gestión y Desarrollo Libre*, vol. 7, n.° 13, jun. 2023, doi: 10.18041/2539-3669/

gestionlibre.13.2022.8783.

[13] P. H. De la Cruz-Velazco, E. Poquis-Velasquez, R. A. Valle-Chavez, M. I. Castañeda-Sánchez, y K. R. Sánchez-Anastacio, "Aprendizaje basado en retos en la educación superior: Una revisión bibliográfica", *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, vol. 6, n.° 25, pp. 1409-1421, sep. 2022, doi: 10.33996/revistahorizontes.v6i25.422.

[14] B. C. Goyeneche-Fernández, M. N. Monroy-Fonseca, J. A. Niño-Vega, y F. H. Fernández-Morales, "Use of classcraft for the development of reading and writing skills in primary basic education", *Saber Ciencia y Libertad*, vol. 19, n.° 2, pp. 227-248, jul. 2024, doi: 10.18041/2382-3240/saber.2024v19n2.12011.

[15] C. M. Vergara-Pareja, J. A. Niño-Vega, y F. H. Fernandez-Morales, "Fortalecimiento de la lectura crítica en inglés a estudiantes de grado quinto a través de un recurso educativo digital", *Revista Colombiana de Tecnologias de Avanzada*, vol. 2, n.° 40, jul. 2023, doi: 10.24054/rcta.v2i40.2370.

[16] P. Del R. Santiago-González, R. C. Ramirez-Heredia, J. Nina-Cuchillo, y F. De M. Sánchez-Aguirre, "Gamificación y Comprensión de Textos en Inglés en Estudiantes de una Escuela Militar Peruana", *Revista Docentes 2 0*, vol. 16, n.° 2, pp. 347-356, nov. 2023, doi: 10.37843/rted.v16i2.434.

[17] M. Loor-Aldás y M. Hidalgo-López, "Incidencia de la aplicación de gamificación en la enseñanza del idioma inglés en tiempos COVID-19", *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, n.° 29, pp. 1201-1210, abr. 2023, doi: 10.33996/revistahorizontes.v7i29.584.

[18] Y. A. Aguirre-Álvarez, C. E. Patino-Rodríguez, C. M. Maya-Iregui, y E. Bolívar-Torres, "Beer Game as a gamification strategy applying Industry 4.0: more than an inventory game", *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, vol. 14, n.° 1, pp. 155-178, may 2024, doi: 10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17629.

[19] R. Hernández-Sampieri, y C. P. Mendoza-Torres, (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

[20] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, Marco de referencia prueba de inglés Saber 11, 2017

[21] Y. N. Rojano-Alvarado, M. M. Contreras-Cuentas, y D. Cardona-Arbeláez, "proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas.Ti", *Saber Ciencia y Libertad*, vol. 16, n.° 2, ago. 2021, doi:10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500.

[22] R. Eppmann, M. Bekk, y K. Klein, "Gameful Experience in Gamification: Construction and Validation of a Gameful Experience Scale [GAMEX]", *Journal Of Interactive Marketing*, vol. 43, n.° 1, pp. 98-115, may 2018, doi: 10.1016/j.intmar.2018.03.002.

[23] M. E. Parra-González, y A. Segura-Robles, "Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas" *Revista de Pedagogía*, vol. 71, n.° 4, pp. 87-99, sep. 2019, doi: 10.13042/bordon.2019.70783.

[24] C. Navarro-Mateos, I. J. y Pérez-López, "El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado" *Retos*, vol. 44, pp. 221-231, oct. 2021, doi: 10.47197/retos.v44i0.91035.

[25] S. Pozo-Sánchez, G. Lampropoulos, y J. López-Belmonte, "Comparing Gamification Models in Higher Education Using Face-to-Face and Virtual Escape Rooms". *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 11, n.° 2, pp. 307-322, jul. 2022, doi: 10.7821/naer.2022.7.1025.

[26] V. Sánchez-Domínguez, De N.Alba-Fernández, y E. Navarro-Medina, "Percepciones del alumnado universitario sobre gamificación, diseño y validación de un instrumento". Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 27, n.°1, pp. 321-346, mar. 2023, doi: 10.30827/profesorado.v27i1.21198.

[27] C. E. Briceño-Núñez, "La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras". *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 9, n.o 1, pp. 11-22, ene. 2022, doi: 10.30545/academo.2022.ene-jun.2.

[28] J. A. Álvarez-Martínez, y J. de J. Rojas-Ochoa, "La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: Un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 13, n.° 5, pp. 38-47, jul. 2021, doi: 10.51896/atlante/geai9779.

[29] M. A. Valencia-Rueda, y I. Y. Rodríguez-Tamayo, "An online course as a way to work on socio affective learning strategies in the EFL classroom". Saber, Ciencia y Libertad, vol. 19, n.o 2, pp. 300-320, jul. 2024, doi: 10.18041/2382-3240/saber.2024v19n2.12013.

[30] S. R. Toala-Ponce, L. Y. Gómez-Pinillo, R. N. Guevara-Heredia, y E. C. Quiñonez-Ortiz, "Application of Bloom's taxonomy to improve teaching-learning". *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 3, n.o 6, pp. 176-189, sep. 2022, doi: 10.51798/sijis.v3i6.507.

[31] O. E. Puentes-Aguillón, F. H. Fernández-Morales, y J. A. Niño-Vega, "La inteligencia artificial y sus posibilidades en la educación básica: una experiencia con docentes en ejercicio". *RGYDL*, vol. 10, no. 19, Abr. 2025, doi: 10.18041/2539-3669/gestion_libre.19.2025.12738.

[32] J. D. Raigoso-Espinosa, "Análisis de los determinantes del rendimiento académico en matemáticas para los estudiantes de Quindío, Colombia, a partir de las pruebas Saber 11". Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, vol. 15, n.o 1, pp. 101-118, mar. 2025, doi: 10.19053/uptc.20278306.v15.n1.2025.19182.

[33] W. F. Lancheros-Bohorquez, y G. J. Vesga-Bravo, "Uso de la realidad aumentada, la realidad virtual y la inteligencia artificial en educación secundaria: una revisión sistemática". Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 14 (1), 95-110, 2024, doi:10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17537

[34] O. G. Ojeda-Lara, y M. del S. Zaldívar-Acosta, "Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior". *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 14, n.o 1, pp. 95-110, ene. 2024, doi: 10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17537.

FINANCIACIÓN

Ninguna

CONFLICTOS DE INTERÉS

No existen

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Redacción - borrador original: Jhon Anderson Toca Figueredo, Lidia Constanza Hurtado Peña, Flavio Humberto Fernández Morales, Claudia Marcela Vergara Pareja, Jorge Armando Niño Vega.

Redacción - revisión y edición: Jhon Anderson Toca Figueredo, Lidia Constanza Hurtado Peña, Flavio Humberto Fernández Morales, Claudia Marcela Vergara Pareja, Jorge Armando Niño Vega.