



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

La integración pedagógica de las TIC y la gamificación en las prácticas del lenguaje

Luisa del Carmen Arboleda Baldion

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua
Castellana**

Asesora

María Alexandra Villa Urrego, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2025



Cita

(Arboleda Baldion, 2025)

Referencia

Arboleda Baldion, L. C. (2018). *La integración pedagógica de la gamificación y las TIC en las prácticas del lenguaje*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7(2020)



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, fuente de vida, sabiduría y esperanza, por guiar cada uno de mis pasos y sostenerme en medio de las pruebas.

A mi mamá, Sandra Milena Baldion Mosquera, mi mayor bendición en la tierra, por ser refugio en mis días grises y alegría en mis victorias. Su amor incondicional, sus sacrificios silenciosos y su fe constante me inspiran a nunca rendirme. Este logro es también suyo, porque en su entrega encontré la fuerza para seguir adelante.

A mi familia, por su compañía y apoyo que hicieron más ligero este camino.

A mis docentes y compañeros, por ser guía y compañía en este viaje de aprendizaje.

Y a todos los que sueñan con una educación distinta, que transforme corazones y mentes, que abra puertas y derribe barreras.

Agradecimientos

A Dios, por ser mi guía y fortaleza, por darme la serenidad para continuar en medio de las dificultades y la esperanza para nunca rendirme. A mi mamá, Sandra Milena Baldion Mosquera, por su amor infinito, su fe inquebrantable y sus sacrificios silenciosos que se convierten en la base de cada logro alcanzado. A mi hermano Luis Guillermo Arboleda, cuya compañía y palabras de aliento fueron impulso constante en este camino, y a mi familia en general, que con paciencia, comprensión y apoyo incondicional me acompañó en cada paso, celebrando conmigo cada avance y alentándome en los momentos de cansancio.

Extiendo también mi gratitud a mi profesora de práctica, María Alexandra Villa, con quien tuve la fortuna de compartir la mayor parte de mis experiencias pedagógicas y de quien recibí no solo orientación académica, sino también motivación, confianza y ejemplo de compromiso docente.

Agradezco igualmente a mis docentes universitarios, por su entrega y por sembrar en mí la pasión por la enseñanza, mostrándome que educar es, ante todo, un acto de amor y transformación.

Finalmente, gracias a mis compañeros y amigos, con quienes compartí aprendizajes, retos y alegrías, y de manera muy especial a mis estudiantes, quienes, con su curiosidad, sus sonrisas y su entusiasmo me recordaron siempre la verdadera razón de este camino: la educación como una semilla viva capaz de transformar realidades y abrir horizontes de esperanza.

Contenido

Resumen.....	11
Abstract.....	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema	16
1.1. Contextualización: descubriendo oportunidades para fortalecer la comunicación y el aprendizaje.	17
1.2. Pregunta problematizadora: conectando TIC, gamificación y lenguaje	20
1.3. Justificación: construyendo caminos para el aprendizaje	21
1.3.1. Aporte didáctico: TIC y gamificación para las prácticas del lenguaje	22
2. Objetivos.....	24
2.1. Objetivo general.....	24
2.2. Objetivos específicos:	24
3. Antecedentes.....	25
3.1. Antecedentes Internacionales.....	25
3.2. Antecedente Nacionales.....	29
3.3. Antecedentes locales	33
4. Marcos referenciales.....	37
4.1. Marco legal	37
4.2. Marco teórico	38
4.2.1. Entendiendo las prácticas del lenguaje: más allá de lo mecánico y convencional	40
4.2.2. Elementos de la gamificación y las TIC para su integración pedagógica en el aula	43
4.2.3. Gamificación y TIC: estrategias para fortalecer las prácticas del lenguaje	49

5. Metodología.....	53
5.1. Participantes.....	55
5.2. Momentos de la Investigación.....	56
5.2.1. Exploración.....	57
5.2.2. Focalización.....	59
5.2.3. Profundización.....	61
5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	63
5.3.1. Observación participante.....	64
5.3.2. Entrevistas semiestructuradas.....	65
5.3.3. Encuesta diagnóstica.....	66
5.3.4. Propuesta didáctica: Producciones escritas y orales de los estudiantes.....	66
5.3.5. Rúbricas y listas de chequeo.....	75
5.3.6. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.....	77
5.4. Análisis de información: Codificación y categorización de datos.....	78
5.4.1. <i>La voz que despierta: observaciones del camino recorrido</i>	78
5.4.2. Voces docentes y estudiantiles: análisis de entrevistas semiestructuradas.....	81
5.4.3. Encuesta a padres de familia: codificación y análisis de resultados.....	86
5.4.4. Del silencio a la palabra: potenciando la oralidad mediante la gamificación y las TIC	90
5.4.5. Propuesta didáctica “Mentes creativas que construyen el mañana”. Explorando palabras e imágenes: análisis de las producciones escritas y virtuales de tercer grado.....	96
6. Hallazgos y conclusiones.....	146
Referencias.....	150
Anexos.....	(Documento aparte)

Lista de tablas

Tabla 1 Elementos de la gamificación aplicadas a la educación	46
Tabla 2. Actividades físicas y virtuales	73
Tabla 3. Codificación y categorización de entrevistas docentes semiestructuradas	82
Tabla 4. Uso de las herramientas digitales en clase	85
Tabla 5. Experiencia con juegos	85
Tabla 6. Preferencias de aprendizaje.....	86
Tabla 7. Diseño de actividades de oralidad y criterios de evaluación	91
Tabla 8. Ejemplo de aplicación de rúbrica en las actividades de oralidad.....	92
Tabla 9. Criterios de análisis y escala de valoración de las producciones escritas y virtuales para los estudiantes de tercer grado	98
Tabla 10. 10Prácticas de lectura, escritura y oralidad a través de la actividad “El grupo de los invencibles	113
Tabla 11. Resultados de análisis y codificación por categorías y subcategorías.	122
Tabla 12. Análisis de los resultados por categorías de lectura, escritura y oralidad en el juego educativo Viajeros del Inventaverso.	125
Tabla 13. Aprendizajes y resultados de la creación en Animaker sobre ComuniMundo	127
Tabla 14. Sistema de puntuación con estrellas para los equipos cooperativos.	143

Lista de figuras

Figura 1. Relación entre técnicas y objetivos de investigación	63
Figura 2. Heptágono con 7 mundos temáticos.....	72
Figura 3. Acceso a internet en casa.....	87
Figura 4. Dispositivos disponibles en los hogares.....	87
Figura 5. Tiempo de uso diario de dispositivos	88
Figura 6. Tipo de conexión a internet en casa	89
Figura 7. Promedio de desempeño en fluidez, coherencia, argumentación y creatividad en tercer grado	96
Figura 8. Portada grupal y personificación del grupo Los Papus.	99
Figura 9. Portada grupal y personificación del grupo Los Papus.	100
Figura 10. Producción escrita: Problema y solución [Trabajo escolar].....	101
Figura 11. Cómic con globos de diálogo: “El barrio sucio y la máquina limpiadora” [Producción escolar].....	104
Figura 12. Cómic reescrito en la plataforma Pixton sobre la limpieza del barrio	104
Figura 13. Cómic elaborado por el grupo “Los Papus”.....	106
Figura 14. Cómic en Pixton elaborado por el grupo “Los Papus”.....	106
Figura 15. Cuento manuscrito El barrio sucio.	108
Figura 16. Cuento digital El barrio sucio.....	108
Figura 17. Guion creado por Storyboard AI a partir de la historia creada por el grupo Los Invencibles.	111
Figura 18. Guion creado por Storyboard AI a partir de la historia creada por el grupo Los Invencibles.	112
Figura 19. Creación audiovisual de la historia creada por el grupo de los invencibles.....	112
Figura 20. Actividad de cambiar el final de la historia, integrando dibujos y adjetivos descriptivos.	117

Figura 21. Actividad de clasificación de palabras en familias léxicas, representada en una casa de papel.	117
Figura 22. Dron creado por el grupo Las Mejores Amigas Creativas	119
Figura 23. Dron hecho por Chat GPT a partir del dibujo del grupo Las Mejores Amigas Creativas	119
Figura 24. Video realizado con IA a partir del texto explicativo que crearon las estudiantes del grupo Las Mejores Amigas Creativas.	127
Figura 25. Cuento interactivo de Tecnomundo	130
Figura 26. Cuento ilustrado de Ecomundo	130
Figura 27. Reto virtual de mundos en Delighter.....	133
Figura 28. Resultados de digitación del Código 1 en grupos cooperativos (formulario de Google).	134
Figura 29. Resultados de digitación del Código 2 en grupos cooperativos (formulario de Google).	135
Figura 30. Canción juntos brillamos.....	138
Figura 31. Memes creativos y divertidos.....	140
Figura 32. Diccionario de Neologismos	141
Figura 33. Sistema de puntuación con estrellas para los equipos cooperativos.	143

Siglas, acrónimos y abreviaturas

3°1, 3°2, 3°3	Abreviaturas para referirse a los grupos del grado tercero
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje.
E	Escritura.
IAE	Investigación-Acción Educativa.
ICT	Information and Communication Technologies.
I.E.	Institución Educativa.
I.E.P.	Institución Educativa Privada.
L	Lectura.
MEN	Ministerio de Educación Nacional.
O	Oralidad.
OVA	Objeto Virtual de Aprendizaje.
PDF	Portable Document Format.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PPT	Proyectos Pedagógicos Transversales.
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Resumen

Cada palabra es una semilla: en la escuela, leer, escribir y hablar siembran en los niños la capacidad de imaginar, cuestionar y transformar su entorno. Sin embargo, en muchos contextos escolares persisten dificultades para desarrollar estas prácticas de manera significativa. Este trabajo de grado se propuso indagar cómo la gamificación y las TIC pueden convertirse en herramientas pedagógicas para fortalecer dichas prácticas en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Dinamarca. La investigación, de enfoque cualitativo, se sustentó en la observación del aula, entrevistas y análisis de dinámicas pedagógicas, lo que permitió identificar retos en la lectura crítica, la producción escrita y la oralidad de los niños. A partir de estos hallazgos se diseñaron propuestas que integraron recursos digitales y estrategias lúdicas y gamificadas. Los resultados muestran que la gamificación, articulada con el uso pedagógico de las TIC, no solo despierta interés y compromiso en los estudiantes, sino que también fortalece la colaboración, la capacidad de argumentar y el pensamiento crítico. Por lo tanto, este estudio evidencia que la integración del juego y la tecnología en el aula ofrece un camino para repensar la enseñanza del lenguaje, transformando las prácticas escolares en experiencias culturales que preparan a los niños para habitar de manera crítica y creativa una sociedad en constante cambio.

Palabras clave: Prácticas del lenguaje, gamificación, TIC en educación, lectura crítica, producción escrita, oralidad, pensamiento crítico.

Abstract

Every word is a seed: in school, reading, writing, and speaking sow in children the ability to imagine, question, and transform their environment. However, in many school contexts, difficulties persist in developing these practices in meaningful ways. This undergraduate thesis set out to explore how gamification and ICT can become pedagogical tools to strengthen such practices in third-grade students at *Institución Educativa Dinamarca*. The research, framed within a qualitative approach, was based on classroom observation, interviews, and the analysis of pedagogical dynamics, which made it possible to identify challenges in children's critical reading, written production, and orality. From these findings, proposals were designed that integrated digital resources along with playful and gamified strategies. The results show that gamification, articulated with the pedagogical use of ICT, not only fosters interest and engagement among students but also strengthens collaboration, argumentation skills, and critical thinking. Therefore, this study demonstrates that the integration of play and technology in the classroom offers a path to rethink the teaching of language, transforming school practices into cultural experiences that prepare children to critically and creatively inhabit a constantly changing society.

Keywords: Language practices, gamification, ICT in education, critical reading, written production, orality, critical thinking.

Introducción

*En el aula, las palabras duermen esperando despertar.
Algunas se esconden en los libros, otras se pierden en los cuadernos.
Los niños las buscan, tropiezan con ellas, a veces las dejan ir.
Pero cuando el juego y la tecnología se entrelazan, las palabras despiertan:
se vuelven voces, dibujos, historias compartidas.
Leer ya no es obligación, escribir ya no es tarea, hablar ya no es temor.
El lenguaje se transforma en aventura,
en viaje que atrapa y sorprende, en camino que invita a crear.
Cada reto, cada misión, cada recurso digital abre una puerta distinta,
y los niños descubren que las palabras no solo sirven para repetir,
sino para imaginar, cuestionar y transformar el mundo que habitan.
Entonces, la escuela deja de ser rutina y se convierte en horizonte:
un espacio donde el lenguaje florece,
y cada niño comprende que su voz tiene poder para cambiar la historia.¹*

En la actualidad, los procesos educativos enfrentan el desafío de responder a un contexto social, cultural y tecnológico profundamente cambiante, donde la globalización, el acceso masivo a la información digital y la multiplicidad de lenguajes exigen formar sujetos críticos, reflexivos y participativos. En este escenario, el lenguaje, entendido no solo como un sistema de signos, sino como una práctica social situada, constituye el eje articulador del aprendizaje, la interacción y la construcción de conocimiento. Hablar, leer y escribir son acciones que trascienden lo meramente técnico y se convierten en medios para interpretar el mundo, construir identidad, resolver problemas y participar activamente en la vida social y académica.

¹ Luisa Arboleda Baldion

Sin embargo, a pesar de la centralidad del lenguaje en la formación escolar, en muchos contextos educativos persisten enfoques reduccionistas que privilegian la corrección formal y los ejercicios mecánicos, dejando de lado su dimensión crítica, comunicativa y funcional. Esto genera limitaciones significativas en la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral de los estudiantes, lo cual afecta no solo su desempeño en el área de Lengua Castellana, sino también en otras asignaturas y, en general, en su capacidad de desenvolverse autónomamente en distintos escenarios de la vida cotidiana.

Frente a este panorama, resulta necesario repensar las prácticas pedagógicas a partir de metodologías que hagan del lenguaje una experiencia significativa, vinculada a situaciones reales de comunicación y a procesos de construcción colectiva de sentido. En este marco, el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de la gamificación se configura como una alternativa innovadora para dinamizar las clases, fortalecer la motivación, favorecer la participación de los estudiantes y potenciar sus prácticas comunicativas. Las TIC, a través de herramientas digitales como aplicaciones, plataformas interactivas o recursos multimedia, permiten crear entornos flexibles, interactivos y adaptados a diferentes ritmos de aprendizaje. Por su parte, la gamificación, mediante la incorporación de dinámicas y elementos propios del juego —como misiones, recompensas, narrativas o retos—, aporta un componente motivacional y experiencial que estimula la creatividad, la cooperación y la implicación emocional en el proceso de aprendizaje.

No obstante, el éxito de estas estrategias depende de su integración pedagógica consciente y contextualizada. Como advierten diversos autores, no se trata simplemente de incorporar tecnología o actividades lúdicas de manera superficial, sino de diseñar experiencias educativas intencionadas que respondan a los propósitos formativos y a las necesidades reales de los estudiantes. De allí la pertinencia de investigaciones que indaguen cómo la articulación estratégica entre las TIC y la gamificación puede transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En este sentido, la Institución Educativa Dinamarca, particularmente el grado tercero dos, constituye un escenario propicio para el desarrollo de esta investigación, al permitir analizar la incidencia de dichas estrategias en contextos reales de aula.

El grupo, conformado por 33 estudiantes, presenta dificultades significativas en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral, que comprometen su rendimiento escolar y su

participación en distintos ámbitos sociales. Estas problemáticas se agravan por factores contextuales como la diversidad de ritmos de aprendizaje, la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales y las limitaciones de recursos familiares e institucionales. Sin embargo, esta misma realidad abre la posibilidad de implementar propuestas innovadoras que reconozcan la diversidad, aprovechen los recursos digitales disponibles y promuevan experiencias de aprendizaje más inclusivas, dinámicas y transformadoras.

El presente trabajo de grado se encuentra estructurado en varios apartados que orientan de manera coherente el desarrollo del estudio. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, donde se expone la situación que motiva la investigación y se formulan las preguntas orientadoras. A continuación, se desarrolla la contextualización, que describe las características institucionales, sociales y pedagógicas del entorno en el cual se lleva a cabo el proyecto. Seguidamente, se formulan el objetivo general y objetivos específicos, que guían el proceso investigativo.

Posteriormente, se abordan los antecedentes, que permiten reconocer estudios previos y aportes teóricos relacionados con la temática. Luego, se presentan los marcos referenciales, entre los cuales se destacan el marco teórico —que profundiza en las categorías de análisis como TIC, gamificación y prácticas comunicativas— y el marco legal, que sustenta la investigación desde la normativa educativa colombiana. En el apartado de metodología se describe el enfoque, el tipo de investigación, las técnicas de recolección y análisis de la información. Finalmente, se exponen los hallazgos y conclusiones, donde se sintetizan los resultados obtenidos, se analizan los aportes del estudio y se plantean posibles proyecciones pedagógicas.

En consecuencia, este trabajo se propone explorar el potencial pedagógico de la integración de las TIC y la gamificación para fortalecer las prácticas del lenguaje en los estudiantes del grado tercero dos de la I.E. Dinamarca. A través de un proceso de diagnóstico, diseño e implementación de una propuesta didáctica, se busca no solo responder a una necesidad sentida en el contexto escolar, sino también aportar elementos teóricos y prácticos para la construcción de ambientes educativos más críticos, participativos y significativos, donde el lenguaje se convierta en una verdadera herramienta de transformación personal y social.

1. Planteamiento del problema

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por los vertiginosos cambios sociales, culturales y tecnológicos que impone la globalización, el acceso constante a la información digital y la necesidad de formar sujetos críticos y participativos, el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje se convierte en un eje fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas, entendidas como formas de usar el lenguaje de manera reflexiva, situada y estratégica tanto en la oralidad como en la escritura, constituyen la base para que los estudiantes se integren activamente a diversas esferas sociales, participen en la construcción colectiva del conocimiento, expresen y defiendan sus ideas, y resuelvan situaciones de manera autónoma y creativa.

Desde esta perspectiva, el lenguaje no puede considerarse únicamente como un conjunto de habilidades lingüísticas codificadas, sino como una práctica social situada que se construye en relación con los contextos, los interlocutores y los propósitos comunicativos. Como lo plantea Elvira Narvaja de Arnoux (2002), “las prácticas del lenguaje son procesos sociales mediados históricamente, que se manifiestan en actos de comunicación concretos, vinculados a condiciones institucionales y culturales determinadas”.

A pesar de esta concepción amplia y situada del lenguaje, en muchos espacios escolares estas prácticas tienden a abordarse de manera descontextualizada, con énfasis en la corrección formal y en ejercicios fragmentados que no responden a situaciones reales de comunicación. Esta desconexión entre las experiencias comunicativas cotidianas de los estudiantes y las tareas escolares tradicionales limita el desarrollo pleno de sus capacidades, afectando su participación tanto en el aula como en otros ámbitos sociales.

En este escenario, se vuelve urgente repensar las prácticas pedagógicas desde un enfoque que conciba la lectura, la escritura y la oralidad como actos sociales cargados de sentido, orientados a la interacción, al intercambio de saberes, a la expresión personal y colectiva, y a la construcción crítica de conocimiento.

1.1.Contextualización: descubriendo oportunidades para fortalecer la comunicación y el aprendizaje.

La Institución Educativa Dinamarca, como muchas escuelas oficiales de la ciudad, se configura como un espacio de formación integral donde convergen las tensiones propias de la educación pública en Colombia: la búsqueda de calidad y pertinencia frente a limitaciones estructurales, desigualdades sociales y brechas tecnológicas. Orientada por su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la institución se fundamenta en un modelo desarrollista con enfoque social humanista, que promueve el pensamiento crítico, la formación en valores y el aprendizaje significativo, entendiendo la educación no solo como un derecho, sino como una responsabilidad social compartida. Este modelo reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y apuesta por estrategias pedagógicas que fomenten la participación, la creatividad y la reflexión.

Con una población estudiantil de más de 1.700 alumnos, distribuidos desde preescolar hasta programas de educación flexible para jóvenes y adultos en extraedad, la institución se presenta como un escenario amplio, inclusivo y diversificado. Este carácter plural responde a los lineamientos de la Ley General de Educación, el Plan Decenal de Educación y las orientaciones de la Secretaría de Educación Municipal, asumiendo la misión de formar ciudadanos capaces de transformar su entorno desde una perspectiva ética, cultural y social. La diversidad del estudiantado implica, además, atender múltiples ritmos de aprendizaje, diferentes contextos socioculturales y diversas necesidades educativas, lo que exige estrategias pedagógicas flexibles y adaptativas. No obstante, la realidad cotidiana evidencia tensiones entre los ideales institucionales y los desafíos estructurales que enfrenta la educación pública: limitaciones en infraestructura física y tecnológica, déficit de recursos, diversidad cultural y socioeconómica de los estudiantes y problemáticas sociales que afectan los procesos de enseñanza. Estas condiciones generan una brecha entre los objetivos educativos planteados en el PEI y las prácticas reales en el aula, especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento de las competencias comunicativas y digitales.

Entre los proyectos institucionales más relevantes se destacan:

- Programa de fortalecimiento lector, dirigido a estudiantes con mayores dificultades en comprensión y producción textual, que busca generar estrategias personalizadas para mejorar la lectura crítica, la inferencia y la expresión escrita.
- Proyectos de convivencia escolar y formación en valores, orientados a fortalecer la dimensión ética y ciudadana, promoviendo la resolución de conflictos, la cooperación y la participación activa en la comunidad escolar.
- Programa de educación flexible para adultos y jóvenes en extraedad, que refleja el compromiso con la inclusión y el acceso a la educación en contextos vulnerables, atendiendo a estudiantes que no pudieron continuar su formación en la edad reglamentaria.
- Acciones de apoyo a la diversidad, dirigidas a estudiantes con TDAH, dificultades específicas de aprendizaje, estudiantes migrantes y con distintos ritmos escolares, promoviendo estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades individuales y colectivas del grupo.

Asimismo, existen proyectos de investigación y TIC que pueden vincularse a la propuesta pedagógica, entre los que destacan:

- *El cambio del lenguaje español por el uso de las redes sociales y La lectura y las redes sociales*, que analizan cómo las tecnologías de la información influyen en las prácticas comunicativas de los estudiantes.
- *La comprensión lectora, un problema de todos y Literatura para pequeños adultos*, que evidencian la necesidad de estrategias innovadoras para fortalecer la lectura y la producción textual.
- *El uso de los juegos como herramienta pedagógica en la enseñanza de las matemáticas*, que demuestra la efectividad de la gamificación como recurso motivador y participativo.
- *Estrategias para identificar inteligencias artificiales engañosas en las redes, para prevenir posibles problemas en grado 6°*, que evidencia el interés institucional por la alfabetización digital y la preparación de los estudiantes para interactuar críticamente con herramientas tecnológicas.

A pesar de la existencia de estos proyectos, ninguno se ha centrado de manera específica en las prácticas del lenguaje, lo que evidencia una oportunidad de innovación pedagógica: fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad mediante estrategias integrales que incorporen TIC y gamificación, más allá de acciones aisladas o experimentales.

Durante mi experiencia como practicante en el grado Tercero 2, conformado por 33 estudiantes, fue posible observar de manera directa las tensiones entre los objetivos institucionales y la práctica diaria. En este grupo, cerca de 13 estudiantes participa en el programa de fortalecimiento lector, lo que evidencia la magnitud de las dificultades en las prácticas del lenguaje:

- Comprensión lectora: predominan la lectura literal, la escasa capacidad inferencial, la dificultad para relacionar ideas y el limitado reconocimiento de la intención comunicativa.
- Producción escrita: los textos carecen de coherencia y cohesión, muestran reducida planificación y bajo nivel léxico, convirtiendo la escritura en un ejercicio mecánico.
- Expresión oral: se caracteriza por frases cortas, temor a hablar en público, escasa fluidez y limitada argumentación en espacios colectivos.

A estas dificultades se suman factores como la diversidad de ritmos de aprendizaje, la presencia de estudiantes con TDAH y contextos familiares atravesados por desigualdades sociales, los cuales inciden directamente en el rendimiento académico y en la participación de los estudiantes. En este contexto, se hace evidente la necesidad de una propuesta pedagógica innovadora que integre TIC y gamificación de manera intencionada, sistemática y articulada con los proyectos existentes y el PEI, centrada específicamente en las prácticas del lenguaje. Esta propuesta permitiría transformar el aula en un espacio dinámico de participación, creatividad y construcción colectiva de sentido, donde la lectura, la escritura y la oralidad se conviertan en experiencias significativas, motivadoras y transformadoras. La integración de TIC y gamificación en el aula no solo fortalecería las competencias comunicativas y tecnológicas de los estudiantes, sino que también fomentaría habilidades como la colaboración, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. Asimismo, prepararía a los estudiantes para enfrentar los retos comunicativos, sociales

y digitales del siglo XXI, haciendo que la educación deje de ser un proceso rutinario y se convierta en una experiencia integral, interactiva y contextualizada.

1.2.Pregunta problematizadora: conectando TIC, gamificación y lenguaje

A partir del análisis del contexto institucional, de los proyectos existentes y de las observaciones realizadas en el grado Tercero 2, surge la necesidad de explorar cómo las prácticas pedagógicas actuales pueden transformarse para responder a los retos del aprendizaje en el siglo XXI. Se reconoce que, aunque la Institución Educativa Dinamarca cuenta con iniciativas orientadas al fortalecimiento lector y a la inclusión educativa, estas no se han centrado específicamente en potenciar de manera integral las prácticas del lenguaje mediante estrategias innovadoras que incluyan TIC y gamificación. En este marco, la pregunta orientadora que guía esta investigación es: ¿De qué manera la integración pedagógica de las TIC y la gamificación puede potenciar las prácticas del lenguaje en el grado Tercero 2 de la Institución Educativa Dinamarca? Esta pregunta busca no solo identificar la efectividad de herramientas tecnológicas y lúdicas, sino también comprender cómo su implementación puede generar un aprendizaje más significativo, motivador y participativo. Asimismo, pretende explorar cómo estas estrategias pueden responder a las necesidades de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, contextos socioculturales diversos y dificultades en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. De este modo, la pregunta problematizadora se convierte en un norte pedagógico, que orienta la búsqueda de soluciones creativas, contextualizadas y pertinentes, con el objetivo de transformar el aula en un espacio dinámico donde las TIC y la gamificación se integren de manera coherente con el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos existentes, fortaleciendo así las competencias comunicativas y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.3. Justificación: construyendo caminos para el aprendizaje

El fortalecimiento de las prácticas del lenguaje —comprensión lectora, producción escrita y expresión oral— constituye un eje esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en el área de Lengua Castellana, sino de manera transversal en todo el proceso educativo. Estas habilidades son fundamentales para construir pensamiento crítico, autonomía, creatividad y capacidad de participación en distintos espacios sociales y académicos. Cuando los estudiantes presentan dificultades en estas áreas, se ve afectada su capacidad para interpretar textos, expresar ideas con claridad y argumentar sus opiniones, limitando su desempeño académico y su proyección como ciudadanos capaces de interactuar de manera crítica y reflexiva en la sociedad.

En el contexto del grado Tercero dos de la IE Dinamarca, se evidencian retos significativos: la lectura suele ser literal, la escritura carece de coherencia y cohesión, y la oralidad se desarrolla de manera limitada. Además, factores como la diversidad de ritmos de aprendizaje, contextos familiares complejos y la presencia de estudiantes con TDAH o dificultades específicas del lenguaje, hacen que las estrategias tradicionales resulten insuficientes para atender de manera integral las necesidades de todos los alumnos. La Institución Educativa Dinamarca ha desarrollado diversos proyectos institucionales, como el fortalecimiento lector, la educación flexible para jóvenes y adultos, programas de convivencia escolar y acciones de apoyo a la diversidad, que buscan mejorar la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, estos proyectos no se han centrado específicamente en potenciar las prácticas del lenguaje mediante estrategias innovadoras de TIC y gamificación, lo que evidencia un espacio de oportunidad para generar un impacto real en los aprendizajes comunicativos de los estudiantes.

La integración de las TIC y la gamificación ofrece oportunidades pedagógicas valiosas, siempre que se haga de manera intencionada y fundamentada. Estas herramientas permiten:

- Diseñar experiencias de aprendizaje motivadoras y significativas, conectadas con los intereses y contextos de los estudiantes.
- **Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje**, ofreciendo múltiples rutas para acceder a los contenidos y expresar ideas.
- **Fomentar la participación, la colaboración y la creatividad**, al convertir a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje.

- **Transformar las clases en espacios donde el lenguaje se use con sentido y funcionalidad**, vinculando la lectura, la escritura y la oralidad con situaciones concretas, reales y significativas.

No obstante, como advierten Ortiz (2019) y Mogavi, Sheng y Zhao (2022), la implementación desarticulada o superficial de estas estrategias puede resultar contraproducente, generando distracción o motivación superficial sin un verdadero desarrollo de competencias comunicativas. Por ello, el desafío central no es solo utilizar herramientas digitales o mecánicas lúdicas, sino integrarlas de manera estratégica, crítica y pedagógicamente fundamentada, con el objetivo de potenciar las prácticas del lenguaje de manera efectiva y sostenible.

En este contexto, la investigación propone “Mentes creativas que construyen el mañana”, un proyecto didáctico que combina TIC y gamificación para fortalecer la lectura, escritura y oralidad, transformando el aula en un espacio lúdico, interactivo y creativo. Esta propuesta conecta los objetivos institucionales con estrategias innovadoras que buscan:

- Mejorar la comprensión lectora mediante retos interactivos y narrativas que motivan a los estudiantes a inferir, relacionar ideas y reconocer la intención comunicativa.
- Potenciar la producción escrita con actividades gamificadas que requieren planificación, coherencia y creatividad.
- Fortalecer la expresión oral a través de dinámicas de juego y presentaciones que fomentan la fluidez, la argumentación y la seguridad al hablar en público.

1.3.1. Aporte didáctico: TIC y gamificación para las prácticas del lenguaje

El aporte central de esta investigación consiste en diseñar y aplicar una propuesta didáctica que articule TIC y gamificación como herramientas estratégicas para fortalecer las prácticas del lenguaje en educación básica primaria. Esta propuesta busca superar enfoques fragmentados o mecánicos en la enseñanza de la lengua, ofreciendo experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y sostenidas en el tiempo.

Entre los objetivos del aporte didáctico se incluyen:

- **Superar los enfoques mecanicistas** en la enseñanza de la lengua, promoviendo aprendizajes comprensivos y reflexivos.
- **Ofrecer experiencias de aprendizaje inclusivas**, que atiendan la diversidad de los estudiantes y sus distintos estilos de aprendizaje.
- **Promover un lenguaje funcional**, capaz de ser aplicado en situaciones comunicativas reales, conectando la escuela con la vida cotidiana.
- **Generar un modelo replicable**, que pueda implementarse en otros grados y contextos escolares que enfrenten retos similares.
- **Fomentar la motivación y el sentido de logro**, haciendo que leer, escribir y hablar sean experiencias significativas, lúdicas y creativas.

De este modo, el aporte pedagógico vincula el aprendizaje del lenguaje con la vida, la identidad y la participación de los estudiantes, permitiéndoles reconocer que las prácticas comunicativas no son solo tareas escolares, sino herramientas fundamentales para pensar, dialogar y transformar su entorno. Al integrar TIC y gamificación se construye un puente entre innovación tecnológica, creatividad y desarrollo integral, ofreciendo un camino concreto para atender las necesidades del siglo XXI en el aula y aportando un modelo replicable en otros contextos educativos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Explorar el potencial pedagógico de la integración de las TIC y la gamificación para favorecer el desarrollo de las prácticas del lenguaje en los estudiantes de grado tercero dos de la I.E. Dinamarca.

2.2. Objetivos específicos:

1. Identificar las características y dificultades presentes en las prácticas del lenguaje de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Dinamarca, con el fin de reconocer las necesidades pedagógicas que orienten la propuesta de intervención didáctica.
2. Reconocer las valoraciones que expresan algunos estudiantes y profesoras de tercer grado acerca del uso de las TIC y la gamificación en las prácticas del lenguaje, a fin *de* identificar posibilidades y limitaciones que orienten su integración pedagógica.
3. Diseñar e implementar una propuesta didáctica que integre las TIC y la gamificación para potenciar las prácticas del lenguaje en los estudiantes.

3. Antecedentes

La fundamentación teórica de este trabajo de investigación se enriquece significativamente con antecedentes internacionales, nacionales y locales que abordan problemáticas similares o complementarias, lo cual permite vislumbrar el estado actual de conocimiento y la pertinencia del trabajo propuesto. En este sentido, se muestra a continuación una serie de trabajos de investigación desde diversas metodologías, enfoques y contextos socioculturales que apuntan a la integración de la gamificación y las TIC en la educación.

3.1. Antecedentes Internacionales

La tesis “La gamificación y el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de educación inicial de la I.E.P. Antonio Andaluz Westreicher, Oxapampa, en el año 2022”, realizada por Katia Susan Flores Ushiñahua y presentada ante la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú) en 2023 como trabajo de posgrado, se centró en analizar la relación entre la gamificación y el desarrollo de habilidades comunicativas en la primera infancia (niños y niñas de 4 y 5 años).

La investigación evidenció que la ejecución intencionada de dinámicas lúdicas, elementos del juego y recursos digitales, como las plataformas tecnológicas, favorece la expresión oral, la interacción social y la motivación en el aula. Además, profundizó en la puesta en práctica de dimensiones propias de la gamificación, tales como la retroalimentación, los desafíos, las recompensas y los niveles, destacando su potencial para generar ambientes de aprendizaje participativos y significativos.

Lo valioso de este antecedente radica en que evidencia, a partir de un contexto real, que la gamificación y el uso de recursos digitales pueden generar mejoras significativas en procesos comunicativos como la expresión oral, la interacción social y la motivación. Este hallazgo respalda la relevancia de mi investigación, pues aunque se centre en un nivel educativo distinto, confirma que dichas estrategias tienen potencial para aplicarse en otros contextos, como la educación básica, donde es posible trascender del desarrollo de habilidades comunicativas aisladas hacia el fortalecimiento de prácticas del lenguaje integrales que articulen competencias lingüísticas,

cognitivas y sociales, en escenarios auténticos de interacción y producción de textos orales y escritos.

Por su parte, García Álvarez (2022), en su artículo escrito en inglés “*Gamification Project in Japanese Higher Education for Spanish as a Foreign Language*”, analiza la aplicación de la gamificación en un contexto universitario japonés para la enseñanza del Español como lengua extranjera. A través de la plataforma Manaba y del uso de herramientas como Kahoot, Quizlet y Google Drive, se diseñó e implementó un curso gamificado bajo la modalidad *blended learning* durante un semestre académico. Los resultados evidenciaron un incremento notable en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, así como un fortalecimiento en su compromiso con el proceso de aprendizaje y en su autonomía. El estudio concluye que la gamificación no solo potencia la participación, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y a la disposición para aprender de manera activa y continua, demostrando un impacto positivo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este antecedente se relaciona de manera significativa con mi trabajo, ya que confirma el valor pedagógico de integrar la gamificación y dinámicas lúdicas como estrategias capaces de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en experiencias más motivadoras, participativas y efectivas. Al igual que en mi investigación, el estudio de García Álvarez (2022) evidencia que la gamificación estimula la implicación del estudiante, promueve la interacción y refuerza el uso activo de la comunicación en el aula. Además, demuestra que la combinación de recursos digitales y elementos propios del juego favorece tanto el desarrollo comunicativo como la motivación intrínseca, aspectos centrales en mi propuesta, que busca potenciar las prácticas del lenguaje a través de entornos de aprendizaje dinámicos y colaborativos.

En el contexto de la educación superior, Batlle y González (2023) desarrollaron una investigación titulada en inglés como *Gamification and learning Spanish as a modern language: Student perceptions in the university context*. Se indagó sobre la percepción y la motivación de estudiantes universitarios frente al uso de la gamificación en el aprendizaje del español como lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo con 16 estudiantes Erasmus en la Universidad de Barcelona, quienes participaron en una experiencia gamificada articulada en torno a una narrativa de resolución de un secuestro ficticio, con actividades centradas en la descripción física. La

propuesta integró elementos propios de los juegos —como retos, objetivos, trabajo en equipo y ambientación narrativa— para crear un escenario inmersivo.

La metodología contempló la aplicación de cuestionarios iniciales y finales, con preguntas de escala Likert y abiertas, además de una observación no participante que permitió registrar comportamientos, actitudes y niveles de compromiso durante la experiencia. Los resultados evidenciaron una alta motivación del estudiantado, derivada en gran medida de la posibilidad de trabajar de forma colaborativa, así como una percepción positiva sobre la mejora del vocabulario y la adquisición de nuevo léxico en el contexto del juego. El aporte más significativo de este antecedente a mi investigación radica en la demostración empírica de que la gamificación, cuando se diseña con una narrativa atractiva y desafíos contextualizados, no solo genera altos niveles de motivación, sino que también fomenta el trabajo colaborativo, el involucramiento emocional y la participación de los estudiantes. Estos factores son esenciales para el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje, ya que la interacción constante, el intercambio de ideas y la co-construcción de soluciones dentro de un entorno lúdico potencian el uso significativo y contextualizado del lenguaje.

Asimismo, este estudio aporta un modelo replicable de cómo integrar dinámicas de rol, retos narrativos y actividades específicas en un hilo conductor coherente que mantenga el interés del grupo y favorezca la producción oral y escrita. Aunque la investigación se realizó en un contexto universitario y con lengua extranjera, sus hallazgos son transferibles a mi propuesta para educación básica, pues evidencian que la combinación de narrativa, retos colaborativos y TIC puede convertirse en una estrategia poderosa para estimular la comunicación, la creatividad y la implicación del alumnado en contextos formativos diversos. En este sentido, este antecedente refuerza teórica y metodológicamente la viabilidad de mi proyecto y amplía las posibilidades de diseñar experiencias gamificadas que transformen la dinámica de aula en un espacio más interactivo, participativo y comunicativo.

Por otro lado, en el estudio desarrollado por Kargash et al. (2022), titulado *Formation of students' communicative competence through game technology*, se analizó el impacto de las tecnologías de gamificación en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes universitarios de Kazajistán. Para ello, se desarrollaron una propuesta basada en el uso sistemático de plataformas interactivas como Kahoot, que se aplicó durante un periodo de cuatro semanas en

diferentes asignaturas. Los estudiantes participaron semanalmente en actividades lúdicas que integraban contenidos académicos y dinámicas de interacción oral, discusión, resolución de retos y expresión de ideas dentro de los entornos digitales de juego. Como resultado, más del 60 % de los participantes manifestó utilizar estas herramientas por cinco horas o más cada día, y el 70 % señaló que las empleaba de forma continua durante cuatro horas por sesión. Los estudiantes argumentaron que las actividades gamificadas les permitieron mejorar su capacidad para expresarse, comunicarse con sus compañeros, comprender significados científicos del lenguaje y sentirse más motivados durante el aprendizaje. Asimismo, manifestaron que la integración del juego facilita el trabajo colaborativo, fortalece la creatividad y favorece el uso real del lenguaje en contextos académicos.

Este estudio concluye con que la gamificación no solo promueve una actitud positiva frente al aprendizaje, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de las prácticas del lenguaje, especialmente en estudiantes de cursos superiores que registraron los puntajes más altos en este aspecto. Esta investigación muestra un aporte significativo para el presente trabajo, ya que evidencia cómo el uso intencional de herramientas gamificadas y tecnológicas favorece el desarrollo de dichas prácticas en estudiantes universitarios, lo cual demuestra el potencial pedagógico de la gamificación en la formación de competencias comunicativas. Al integrar elementos lúdicos, actividades colaborativas y plataformas digitales, el estudio hace visible que los estudiantes no solo logran mejorar su capacidad para expresarse oralmente y comprender conceptos lingüísticos, sino que también incrementan su participación, motivación y disposición hacia el aprendizaje. De este modo, se pone en evidencia que la gamificación, más que una estrategia recreativa, puede convertirse en un recurso didáctico capaz de dinamizar los procesos de enseñanza y promover el uso real del lenguaje en situaciones académicas.

En ese sentido, aunque el estudio se llevó a cabo con población de educación superior, sus resultados permiten sustentar la pertinencia de explorar este enfoque en otros niveles educativos, ya que las prácticas del lenguaje también pueden fortalecerse desde edades tempranas a través de dinámicas que involucren interacción, resolución de retos y uso de herramientas TIC adaptadas a las características del nivel básico.

3.2. Antecedente Nacionales

La monografía “*Desarrollo de competencias comunicativas mediadas por las TIC en niños y niñas de cuarto de primaria*”, realizada por Jenifer Andrea Casallán Cadavid (2021) en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, constituye un referente teórico clave para comprender cómo las tecnologías de la información y la comunicación pueden fortalecer los procesos comunicativos en la educación básica. El estudio reconoce que la comunicación, como proceso social y pedagógico, ha sido transformada por las TIC, lo que demanda repensar las prácticas educativas tradicionales. Aunque no implementa una estrategia didáctica específica, evidencia que el uso planificado de recursos digitales puede dinamizar la lectura, la escritura y la oralidad, dejando atrás métodos centrados en la repetición para dar paso a propuestas más activas, colaborativas y significativas. Además, su revisión de marcos normativos, teorías educativas y propuestas curriculares ofrece un panorama amplio sobre cómo la virtualidad puede consolidarse como un espacio legítimo y productivo para el aprendizaje.

El valor central de este antecedente para mi investigación radica en que demuestra el potencial de las TIC como mediadoras activas en el desarrollo de la comunicación, capaces de transformar las interacciones en el aula y generar experiencias de aprendizaje más participativas.

Esta visión se alinea directamente con el propósito de mi estudio, que busca potenciar las prácticas del lenguaje mediante la integración de TIC y gamificación. De manera particular, respalda la necesidad de trabajar la lectura, la escritura y la oralidad de forma articulada, principio que mi propuesta incorpora a través de actividades gamificadas que integran estas dimensiones en retos narrativos y colaborativos. Asimismo, refuerza la importancia de preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento, fomentando un uso crítico y creativo del lenguaje en entornos digitales y asegurando que las experiencias comunicativas sean motivadoras, contextualizadas y pertinentes para la educación básica.

La investigación de Pedreros y Niño (2022), titulada “Fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde las competencias de escritura, lectura y comprensión a través de la gamificación en los niños de 4 y 5 años del Colegio El Minuto de Dios Ciudad Verde”, constituye un referente empírico valioso para la presente propuesta. Su intervención pedagógica, mediada por

el Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) “Jugando aprendo, escribo, leo y comprendo”, tuvo como objetivo potenciar las habilidades comunicativas en la educación inicial mediante el uso de la gamificación como estrategia didáctica innovadora. Más allá de los resultados específicos, el estudio demostró que la integración de recursos lúdico-tecnológicos no solo estimula el aprendizaje, sino que también transforma las prácticas pedagógicas, generando ambientes más significativos, participativos y motivadores. En este sentido, plantea una evidencia directa de que las TIC, combinadas con elementos propios del juego, pueden convertirse en catalizadores del desarrollo comunicativo, incluso en etapas tempranas del proceso escolar.

El aporte central de este antecedente al trabajo en curso radica en que ofrece un modelo de cómo la gamificación, articulada con las TIC, puede estructurarse para fortalecer no únicamente las habilidades comunicativas aisladas (oralidad, lectura, escritura), sino también los procesos de interacción, colaboración y producción de significado entre estudiantes. Aunque el contexto de aplicación fue la educación inicial, sus hallazgos son extrapolables a la educación básica, pues revelan principios metodológicos transferibles: la importancia de integrar retos progresivos, narrativas motivadoras y entornos virtuales interactivos que fomenten la participación. Asimismo, el trabajo refuerza la pertinencia de abordar las prácticas del lenguaje desde un enfoque integral, en el que las competencias lingüísticas se desarrollen de manera situada y funcional, tal como busca mi propuesta. La evidencia recogida por las autoras, especialmente en un contexto adverso como el de la pandemia, valida que la gamificación y las TIC pueden adaptarse a diversas realidades y seguir promoviendo aprendizajes significativos, lo que fortalece la viabilidad, pertinencia y relevancia de mi investigación.

Por su parte, Rojas (2024), con su investigación titulada Fortalecimiento de las competencias comunicativas y habilidades de lectoescritura mediadas por las TIC en niños de 6 a 7 años en un entorno rural, diseñó una propuesta pedagógica contextualizada para niños de la vereda Chontaduro, en el municipio de Guadalupe (Huila), quienes presentaban dificultades en la comprensión de instrucciones y en el desarrollo de habilidades básicas de lectura y escritura. A partir de una estrategia denominada “Experiencia Gamificada”, estructurada en tres sesiones basadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los estándares curriculares del área de Lengua Castellana, se logró una intervención educativa mediada por las TIC que permitió

fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes. La propuesta incluyó actividades como la interacción autónoma y colectiva, el uso de material audiovisual y la ejecución de acciones basadas en textos, desarrollando niveles literal, inferencial y crítico de lectura. Orientada a transformar las prácticas pedagógicas en contextos rurales mediante el uso innovador de herramientas digitales. Los resultados evidenciaron un avance en la motivación, el compromiso y el desempeño lector y escritor de los estudiantes, destacándose también la importancia de incorporar a las familias en el proceso educativo.

Este estudio de Rojas (2024) aporta directamente a esta investigación en gran medida ya que demuestra de manera concreta que la combinación de herramientas digitales y estrategias gamificadas favorece el desarrollo de competencias del lenguaje y habilidades de lectoescritura en niños pequeños. La “Experiencia Gamificada” implementada en la investigación evidencia que la estructuración de actividades mediadas por TIC —como la interacción autónoma y colectiva, el uso de materiales audiovisuales y la realización de acciones basadas en textos— promueve la comprensión literal, inferencial y crítica, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva. Además, los resultados muestran un aumento en la motivación, el compromiso y el desempeño de los niños, lo que respalda la idea de que la gamificación no solo facilita el aprendizaje de contenidos, sino que también transforma las prácticas pedagógicas al hacerlas más significativas y adaptadas al contexto. Otro aporte importante es la relevancia de involucrar a la familia en el proceso educativo, lo que refleja que la integración de TIC y gamificación puede generar un impacto más amplio en el desarrollo comunicativo de los estudiantes.

Beleño (2021), en su trabajo de grado “Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante herramientas de gamificación en estudiantes de primer grado de básica primaria”, desarrolló una propuesta pedagógica en el Colegio Distrital Olaya, de Barranquilla, orientada a mejorar la comprensión lectora a través del uso de plataformas digitales gamificadas, como Kahoot. La investigación evidenció que estas herramientas no solo incrementaron la participación de los estudiantes, sino que también generaron un aprendizaje más dinámico y motivador. Los resultados mostraron mejoras significativas en los niveles de comprensión lectora y un aumento en el interés por el área de lenguaje, incluso en niños de edades tempranas. De igual manera, se observó un

impacto positivo en la práctica docente, al integrar de forma intencional y planificada las TIC dentro del proceso educativo, lo que transformó el ambiente de aprendizaje en un espacio más interactivo, lúdico y centrado en el estudiante. La autora también destacó que esta estrategia es replicable en otros contextos y propuso la creación de bancos de estrategias institucionales y distritales, fomentando el trabajo colaborativo entre docentes y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje.

El aporte de este antecedente a mi investigación es sustancial, ya que demuestra empíricamente que la gamificación, cuando se articula con herramientas tecnológicas específicas, puede potenciar no solo habilidades lingüísticas como la comprensión lectora, sino también el compromiso, la motivación y la participación del estudiantado. Aunque el trabajo de Beleño (2021) se centró en el primer grado y en la comprensión lectora como competencia puntual, sus hallazgos respaldan directamente mi propuesta al evidenciar que las dinámicas gamificadas pueden integrarse de manera exitosa en la educación básica para transformar las prácticas comunicativas en sentido amplio. Esto incluye no solo la lectura, sino también la oralidad y la producción escrita, dimensiones que mi proyecto busca trabajar de forma interrelacionada. Además, la propuesta de Beleño de generar bancos de estrategias replicables y de promover comunidades docentes coincide con la visión de mi investigación de ofrecer metodologías transferibles que fortalezcan la enseñanza del lenguaje y que puedan ser aplicadas en distintos grados y contextos escolares. Así, este antecedente no solo valida la pertinencia de mi enfoque, sino que también ofrece insumos metodológicos para diseñar actividades gamificadas que optimicen las interacciones comunicativas en el aula, aprovechando al máximo el potencial de las TIC para motivar, involucrar y desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes.

El trabajo desarrollado por De Aguas et al. (2024), *La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos comunicativos desde la tradición oral y la ancestralidad*, constituye un referente valioso para el presente estudio, ya que plantea el uso de la gamificación mediada por TIC como herramienta pedagógica orientada a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes a partir de recursos culturales propios del contexto. Esta investigación se llevó a cabo en diversas regiones de Colombia, incluyendo Magangué, Galeras, Malambo y Chía, integrando elementos lúdicos con narrativas orales, mitos y saberes ancestrales

con el propósito de promover procesos de enseñanza más significativos dentro del área de Lengua Castellana.

Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que los estudiantes mostraron un aumento significativo en su participación durante las actividades gamificadas, así como una mejora en la comprensión y expresión oral. La interacción con relatos orales y elementos culturales permitió que los estudiantes conectaran los contenidos académicos con su entorno y su identidad cultural, fortaleciendo la oralidad, la memoria, la creatividad y la capacidad de trabajo colaborativo. Además, se identificó que la gamificación favoreció la motivación intrínseca, la resolución de problemas y la capacidad de argumentación, ya que los estudiantes debían negociar roles, planear estrategias y comunicar ideas de manera efectiva dentro de los juegos y actividades propuestas.

Otro hallazgo importante fue que los docentes, al implementar estas estrategias, reportaron una mayor flexibilidad pedagógica y oportunidades para adaptar las actividades a los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se observó que los recursos tecnológicos permitieron una mediación didáctica más dinámica, facilitando la retroalimentación inmediata, la interacción constante y el registro de avances, lo que contribuyó al fortalecimiento de la competencia comunicativa de manera integral.

La investigación demostró que la gamificación, al combinarse con la tradición oral y la ancestralidad, no solo enriquece el aprendizaje de contenidos lingüísticos, sino que también potencia valores culturales, pensamiento crítico, creatividad y habilidades comunicativas. Los hallazgos sugieren que este enfoque puede ser replicable en otros niveles educativos, ofreciendo un modelo innovador para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y culturalmente pertinentes.

3.3. Antecedentes locales

En el 2022 el estudio realizado por Diana Calderón y Juan Carlos Pérez, titulado *“Fortalecimiento de las competencias comunicativas a través de un modelo gamificado mediado por las TIC en el grado sexto”*, como parte de la Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander (virtual), tuvo como propósito potenciar las

competencias comunicativas en estudiantes de grado sexto mediante la implementación de un modelo gamificado apoyado en herramientas tecnológicas. La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas, Fe y Alegría La Cima y León XIII, en las que se habían identificado deficiencias persistentes en lectura y escritura, evidentes tanto en el trabajo de aula como en los resultados de evaluaciones estandarizadas de carácter nacional e internacional.

El proyecto diseñó e implementó una propuesta pedagógica que integró plataformas digitales como Kahoot y Cerebriti, seleccionadas por su potencial para dinamizar la participación, favorecer la retroalimentación inmediata y promover el aprendizaje significativo a través del juego. Más allá de la intervención puntual en el aula, los autores plantearon la proyección de un modelo de gamificación institucional, concebido para una sostenibilidad a mediano y largo plazo, lo que da cuenta de un enfoque estratégico y de transformación estructural en la práctica educativa. Los resultados evidenciaron mejoras notorias en la motivación de los estudiantes, mayor disposición para la lectura y la escritura, así como un incremento en su participación en las actividades propuestas.

El aporte de este antecedente a mi investigación es significativo por varias razones. En primer lugar, confirma que la gamificación mediada por TIC puede ser una estrategia eficaz para abordar problemáticas comunicativas concretas y recurrentes en la educación básica, especialmente cuando estas se articulan con objetivos claros y herramientas adecuadas. En segundo lugar, demuestra que el impacto de estas metodologías no se limita a la motivación momentánea, sino que puede generar cambios sostenibles en las dinámicas de aula y en la cultura institucional si se concibe como un modelo de aplicación continua. Aunque el estudio de Calderón y Pérez (2022) se centra en competencias comunicativas desde el marco de lectura y escritura, su enfoque resulta extrapolable a mi investigación, que busca fortalecer las prácticas comunicativas entendidas como el uso contextualizado del lenguaje en situaciones reales de interacción oral y escrita. Además, el hecho de que este antecedente se haya desarrollado en un grado de transición como sexto, que comparte con tercero ciertas necesidades de adaptación y refuerzo en procesos de comunicación, amplía la evidencia de que estas estrategias son versátiles y pueden ajustarse a diferentes niveles educativos. En consecuencia, este trabajo respalda la viabilidad, pertinencia y proyección de integrar la

gamificación y las TIC como ejes centrales en el diseño de propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento comunicativo en contextos escolares diversos.

El proyecto *“La gamificación dinamizando los procesos de enseñanza-aprendizaje”* desarrollado en la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, por Hoyos et al. (2022), se centra en la implementación de la gamificación como estrategia pedagógica en la formación de docentes de Humanidades y Lengua Castellana. La investigación evidencia cómo la gamificación, entendida como un proceso dinámico de acciones mediadas por herramientas digitales, videojuegos y recursos de TIC, puede transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo que los estudiantes se conviertan en participantes activos de su formación.

El estudio resalta que la gamificación permite adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, fomentando la motivación, el pensamiento crítico, la colaboración y la interacción significativa en el aula. Asimismo, se observa que el uso de la lúdica junto con las TIC potencia la adquisición de conocimientos y competencias, facilitando una comunicación más efectiva entre docente y estudiante, y fortaleciendo la planeación docente al integrarla con herramientas innovadoras.

Entre los hallazgos principales se destaca que los estudiantes muestran mayor compromiso y participación en actividades gamificadas, mientras que los docentes reconocen la importancia de incorporar estrategias gamificadoras en su práctica educativa para dinamizar la enseñanza y favorecer aprendizajes más significativos. En consecuencia, la investigación concluye que la gamificación mejora los procesos pedagógicos, promoviendo un aprendizaje activo, motivador y participativo, que permite alcanzar logros relevantes en la formación académica y comunicativa de los estudiantes.

Por lo tanto, esto constituye un antecedente relevante para este proyecto, ya que evidencia cómo la combinación de estrategias lúdicas y herramientas digitales favorece la motivación, la participación y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes universitarios. Aunque el estudio se desarrolló en educación superior, sus resultados aportan directamente a investigaciones en educación básica, como la presente, al mostrar que la gamificación no solo dinamiza los procesos de aprendizaje, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para expresarse, interactuar y construir significados de manera colaborativa. Asimismo, respalda

la idea de que la planificación docente debe integrarse con recursos digitales y estrategias lúdicas adaptadas a las necesidades y contextos de los estudiantes, permitiendo que la gamificación se convierta en un vehículo para fortalecer las prácticas comunicativas desde edades tempranas, promoviendo aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los niños.

Por otro lado, la investigación de Mazo, Mosquera y Uribe (2023), titulada *Estrategias didácticas gamificadas para la adquisición de la comprensión lectora en la básica primaria*, presentada en la Universidad de Antioquia. Este trabajo tuvo como propósito diseñar e implementar una estrategia de gamificación orientada a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de una institución educativa en Medellín, partiendo de la necesidad de fortalecer las habilidades lectoras, fundamentales para el aprendizaje en todas las áreas, y de los bajos resultados evidenciados en las pruebas Saber.

Los hallazgos de esta investigación mostraron que la gamificación constituye una herramienta pedagógica eficaz para dinamizar los procesos de lectura, ya que motiva a los estudiantes, promueve su participación y mejora la adquisición de habilidades lectoras. Además, permitió identificar factores que influyen en la comprensión lectora, entre ellos la necesidad de propuestas didácticas innovadoras que se adapten a las características de los niños en sus primeras etapas escolares.

Este antecedente resulta significativo porque, aunque se enfoca en primer grado, confirma la pertinencia de la gamificación como estrategia que potencia las competencias comunicativas desde la educación básica primaria. En el caso del grado tercero, los aportes de este estudio ofrecen un marco de referencia para comprender cómo las dinámicas gamificadas pueden fortalecer no solo la comprensión lectora, sino también otras prácticas comunicativas como la escritura y la oralidad, especialmente cuando se articulan con el uso de las TIC.

4. Marcos referenciales

4.1. Marco legal

El desarrollo de este proyecto de investigación, que articula gamificación, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y prácticas del lenguaje, se sustenta en un conjunto de disposiciones legales y políticas públicas vigentes en Colombia que garantizan el derecho a la educación de calidad y promueven el uso pedagógico de herramientas innovadoras.

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que *“la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”*, precisando que el Estado debe garantizar su calidad. Esto respalda la implementación de metodologías como la gamificación mediada por TIC, orientadas a mejorar la motivación, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Asimismo, el artículo 44 señala que *“los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”*, lo que implica que las estrategias innovadoras deben salvaguardar el bienestar integral de los estudiantes y responder a sus necesidades de formación integral.

De forma complementaria, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 5, establece como fines de la educación el desarrollo de competencias comunicativas, el pensamiento crítico y el uso de la tecnología, objetivos que se alinean directamente con el propósito de este proyecto, el cual busca fortalecer la lectura, escritura y oralidad a través de entornos lúdicos mediados por TIC. En el artículo 14, la Ley fija como objetivos para la básica primaria el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, mientras que el artículo 21 promueve la investigación escolar desde edades tempranas, lo que permite que estrategias como la gamificación sean legitimadas como recursos para incentivar la indagación y el aprendizaje activo.

El Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) integra disposiciones sobre el uso pedagógico de las TIC, la inclusión educativa y los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT). Este marco abre la posibilidad de incorporar experiencias gamificadas que, apoyadas en tecnología, potencien las prácticas comunicativas y generen

aprendizajes significativos en distintos contextos, incluidos aquellos con mayor vulnerabilidad social.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), establecen referentes comunes respecto a lo que los estudiantes deben saber y saber hacer durante su paso por la Educación Básica y Media, con un nivel de calidad esperado. Estos estándares están estructurados en ejes fundamentales como: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. De acuerdo con el MEN, el lenguaje tiene un doble valor: subjetivo (que permite al individuo reconocerse como un ser único y distinto) y social (que posibilita la participación en la construcción y transformación de la realidad compartida). Asimismo, el enfoque que subyace en los estándares —llamado comunicativo funcional— promueve el desarrollo de competencias comunicativas integrales, más allá del conocimiento normativo de la lengua, incluyendo aspectos discursivos, pragmáticos, sociolingüísticos y textuales

Finalmente, la Política de Integración de Tecnologías en la Educación (MEN, 2024) subraya la importancia de incluir las TIC en la enseñanza de forma creativa, participativa y centrada en el estudiante.

4.2.Marco teórico

En la actualidad, los acelerados cambios sociales, culturales y tecnológicos demandan que la escuela no permanezca estática, sino que reoriente continuamente sus prácticas pedagógicas. Por ello, cada vez resulta más necesario repensar y transformar las formas tradicionales de enseñanza de la lengua, de modo que respondan a las nuevas dinámicas sociales que se van consolidando. En muchos escenarios educativos, los estudiantes enfrentan dificultades en la lectura, la escritura y la oralidad, pues suelen percibir estas prácticas del lenguaje como actividades aisladas, desconectadas y descontextualizadas de su realidad y cotidianidad. De esta manera, terminan siendo comprendidas de forma instrumental y reduccionista, es decir, limitadas a tareas mecánicas como descifrar palabras, copiar información o responder preguntas sin reflexión, dejando de lado

su verdadero sentido como procesos comunicativos, creativos y sociales que permiten expresar ideas, construir conocimiento y transformar la realidad.

Estos retos se intensifican aún más en contextos vulnerables, donde los estudiantes no solo enfrentan brechas académicas significativas, sino también dificultades asociadas a factores sociales, económicos y familiares. En muchos de estos entornos se presentan condiciones de inequidad en el acceso a recursos tecnológicos, carencias en los espacios de apoyo escolar y limitadas oportunidades de interacción con prácticas lectoras y escritoras significativas en sus hogares y comunidades. A esto se suman problemáticas como la deserción, la baja autoestima académica, la escasa motivación y la percepción de la escuela como un espacio poco conectado con su realidad cotidiana. Todo ello genera un círculo que perpetúa la exclusión y limita el desarrollo de competencias comunicativas necesarias para su participación en la sociedad.

Ante esta situación, el presente proyecto de investigación propone la articulación de tres ejes fundamentales que buscan repensar y resignificar el acto educativo en la escuela: las prácticas del lenguaje, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la gamificación. Entendiendo las prácticas del lenguaje, como procesos que trascienden lo meramente mecánico y convencional para constituirse en prácticas sociales, culturales y comunicativas. En este apartado se abordan las principales reflexiones sobre la lectura, la escritura y la oralidad, no solo como habilidades escolares, sino como herramientas para la construcción de conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación en la vida social.

De igual manera, se examina el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la gamificación como mediaciones pedagógicas que favorecen al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos, al articularse con las prácticas del lenguaje, permiten resignificar la enseñanza de la lengua en la escuela, integrando dimensiones creativas, críticas y colaborativas.

4.2.1. Entendiendo las prácticas del lenguaje: más allá de lo mecánico y convencional

En primera instancia las prácticas del lenguaje constituyen un concepto fundamental en el ámbito educativo, ya que hacen referencia “a los contenidos y los ejercicios vinculados a la lectura, la escritura y la comunicación oral. Estas prácticas abarcan desde el conocimiento de las reglas que componen el sistema conocido como lengua hasta el uso de ese código en diversos contextos” (Pérez Porto y Gardey, 2025, pág. 2). Por lo tanto, la idea inequívoca de concebir el lenguaje únicamente desde su estructura y forma, y no desde una conexión sociocultural, se hace evidente en las prácticas tradicionales que la escuela reproduce. Estas prácticas suelen centrarse en la enseñanza de normas gramaticales, en la repetición mecánica y en la corrección formal de los enunciados, sin propiciar espacios donde los estudiantes puedan usar el lenguaje como herramienta para interactuar, interpretar su realidad y construir significados colectivos. De este modo, la enseñanza de la lengua se reduce a un ejercicio técnico que poco contribuye a la formación de sujetos críticos y reflexivos.

En consecuencia, se limita el potencial del lenguaje como medio para comprender el mundo, fortalecer la identidad, contribuir a la transformación social y, al mismo tiempo, cuestionar y enriquecer el propio sistema lingüístico, esto implica la posibilidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades para que las prácticas del lenguaje se convierten en un espacio formativo que no solo desarrolla habilidades comunicativas, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para ser sujetos activos en la vida social y cultural, capaces de aportar significativamente a los retos que plantea la sociedad contemporánea, analizar los discursos que circulan en su contexto, comprender cómo estos influyen en la cultura y la sociedad, y generar sus propias producciones discursivas con sentido crítico y creativo.

Las prácticas del lenguaje en la escuela suelen entenderse como una evolución del enfoque tradicional de la asignatura de “lengua”, en la medida en que buscan resaltar que el lenguaje no se limita a un sistema de signos ni a la enseñanza de normas gramaticales, sino que constituye un medio esencial para la construcción del pensamiento y la interacción social. En esta perspectiva, “el lenguaje trasciende a la lengua como sistema de signos y se lo relaciona con el pensamiento humano, sirviendo para satisfacer necesidades materiales y participar en la sociedad” (Pérez Porto

y Gardey, 2025, párr. 5). Por ello, el objetivo educativo se amplía: se espera que los estudiantes no solo dominen la lengua en su dimensión formal, sino que “estén en condiciones de organizar su pensamiento, expresar sus ideas, establecer vínculos sociales y defender sus derechos” (Pérez Porto y Gardey, 2025, párr. 6).

De este modo, el lenguaje se concibe como una práctica sociocultural, porque nace, se desarrolla y adquiere sentido dentro de las interacciones humanas y los contextos sociales. A través de él, los individuos no solo comunican información, sino que transmiten valores, reproducen tradiciones, cuestionan realidades y transforman su entorno. El lenguaje posibilita la participación en la vida comunitaria, la construcción de identidades y la consolidación de vínculos que sostienen la convivencia. Estas prácticas abarcan la lectura, la escritura y la oralidad en distintos escenarios, por lo cual el docente debe “impulsar que los alumnos lean diversos tipos de contenidos y en diferentes contextos; fomentar la creación y la revisión de textos; e incentivar la expresión oral en sus múltiples variedades” (Pérez Porto y Gardey, 2025, párr. 7). En síntesis, “se asocian a las prácticas sociales que se desarrollan mediante el lenguaje: leer, escuchar, escribir y hablar” (Pérez Porto y Gardey, 2025, párr. 8).

Desde una perspectiva más amplia, las prácticas del lenguaje pueden definirse como

aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Estas prácticas no son neutras ni inocentes, pues el lenguaje nunca se produce en el vacío: cuando llegamos al mundo, ingresamos a prácticas sociales preexistentes, en las que se usa el lenguaje con diversidad de propósitos, de formas, de maneras de organizar el discurso. Esas formas de los discursos existentes en las culturas determinan las relaciones sociales (Pérez Abril y Roa Casas, 2007, p. 25).

Lo anterior implica que el lenguaje es mucho más que un medio de comunicación: es una herramienta de poder, identidad y transformación social. Desde que nacemos, somos introducidos en sistemas discursivos que modelan cómo pensamos, cómo nos relacionamos con los demás y cómo nos vemos a nosotros mismos, es decir construye y consolida una identidad individual y colectiva. El lenguaje transmite memorias, legitima costumbres, delimita roles, pero también abre

posibilidades para cuestionar, resistir y reinventar el mundo. Como afirma Bajtín (1998), “aprendemos el lenguaje a través de los géneros, esos enunciados estables de la lengua que son una construcción histórica y social” (citado en Pérez Abril y Roa Casas, 2007, p. 25). En cada palabra pronunciada o escrita se pone en juego una forma de mirar la realidad, de asumir posturas, de participar en los procesos culturales y de configurar nuevas dinámicas sociales.

Así, las prácticas del lenguaje no solo permiten a los sujetos comprender la cultura en la que habitan, sino también intervenir en ella, transformándola a la luz de los nuevos retos sociales, políticos, tecnológicos y éticos de la contemporaneidad. En este sentido, el lenguaje se convierte en un espacio de disputa y creación, donde convergen la memoria colectiva, la diversidad cultural y las aspiraciones de cambio. Por ello, formar en prácticas del lenguaje significa formar ciudadanos capaces de leer críticamente los discursos que circulan, de reconocer las ideologías que subyacen a ellos y de producir sus propios discursos con voz propia, potenciando la posibilidad de construir sociedades más democráticas, incluyentes y humanas.

De acuerdo con Pérez y Roa (2007), es fundamental distinguir entre las prácticas orales que surgen en la vida social y cotidiana y aquellas que pertenecen al ámbito académico, las cuales poseen una organización y finalidad más específicas. Los autores señalan que estas prácticas pueden presentarse en formas diversas, desde interacciones formales y sociales hasta usos más institucionales o escolares. Además, plantean que las prácticas cotidianas constituyen el fundamento sobre el cual se construyen las académicas, pues el diálogo espontáneo y la comunicación diaria permiten a los estudiantes transferir y ajustar sus habilidades a contextos escolares más estructurados. A su vez, afirman que las prácticas académicas enriquecen las cotidianas al aportar recursos discursivos más complejos, que fortalecen la argumentación, la claridad en la expresión y la organización de las ideas, impactando positivamente la comunicación en la vida diaria.

Asimismo, Pérez Abril y Roa Casas (2007) señalan que las prácticas de lenguaje no se limitan exclusivamente a lo oral, sino que también se sostienen en la escritura, la cual se enmarca en lo que denominan cultura escrita. Esta noción abarca el conjunto de textos producidos por la humanidad, los diversos sistemas de escritura —alfabéticos y no alfabéticos— y las prácticas

sociales en las que dichos textos circulan, se leen, se comentan y adquieren legitimidad. Los autores enfatizan que la cultura escrita no es un fenómeno neutral, pues influye de manera significativa en nuestras formas de pensar, percibir e interactuar con el mundo y con los otros.

En este sentido, Pérez y Roa (2007) destacan que la escuela cumple un papel decisivo, pues debe atender la diversidad de prácticas de lenguaje y ayudar a los niños a reconocer que, mientras algunas se sustentan en un habla coloquial, otras exigen selecciones léxicas específicas, posturas corporales acordes y ciertas formas de cortesía. Los autores subrayan, además, que este proceso implica formar no solo usuarios del lenguaje, sino también analistas capaces de tomar distancia crítica frente a las prácticas discursivas cotidianas, objetivarlas y comprenderlas de manera reflexiva, de modo que no se limiten a participar en ellas, sino que puedan analizarlas y resignificarlas.

En esta línea, la integración pedagógica de la gamificación y las TIC constituye un campo de interés creciente, en tanto ambas se han configurado como mediaciones que inciden en la motivación y en el fortalecimiento de las prácticas comunicativas (Kapp, 2012; Reiners & Wood, 2015). Desde esta perspectiva, la gamificación, al incorporar elementos de juego en contextos educativos, y las TIC, al ampliar los escenarios de interacción y acceso a la información, se entienden como recursos complementarios que posibilitan nuevas formas de abordar el lenguaje en la escuela.

4.2.2. Elementos de la gamificación y las TIC para su integración pedagógica en el aula

La gamificación (gamification) comenzó a posicionarse a finales de la primera década del siglo XXI, a partir del año 2010, si bien sus primeros usos documentados se remontan a 2008 (Deterding et al., 2011, p. 9). Su origen está vinculado a la industria de medios digitales, particularmente al auge de plataformas como Foursquare, que integraban elementos de juego en entornos no lúdicos. La define como “el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Deterding et al., 2011, p. 10, traducción propia). La noción de gamificación surge del término inglés *gamification*, el cual combina el sustantivo *game* —relacionado con el juego, la

diversión o el entretenimiento— y el sufijo *-ification*, que hace referencia al acto de transformar o convertir algo. En conjunto, el concepto alude a la acción de transformar determinadas actividades, procesos o elementos en experiencias que generen disfrute, motivación y un sentido de integración.

De acuerdo con Zichermann y Cunningham (2011), “la gamificación es el proceso de pensamiento de juego y sus mecanismos para atraer a los usuarios y hacerlos resolver problemas”. En el ámbito educativo, Kapp (2012) la concibe como “el uso de mecánicas de juego, estética y pensamiento de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 10, traducción propia).

La gamificación se distingue de enfoques afines como los juegos serios y el aprendizaje basado en juegos. Los primeros son juegos completos diseñados con un fin educativo; el segundo consiste en usar juegos existentes como recurso pedagógico. En cambio, la gamificación implica tomar elementos como recompensas, misiones, niveles o puntos y aplicarlos en entornos educativos no lúdicos para estimular la motivación (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Su potencial radica en el fomento de la participación y el aprendizaje significativo. Como afirman Stott y Neustaedter (2013), los docentes han utilizado dinámicas de juego para incrementar la motivación y el rendimiento en el aula. Además, Deterding et al. (2011) señalan que la gamificación se asocia con la *gamefulness*, es decir, la experiencia estructurada de un juego, distinta a la *playfulness* o juego libre. En este sentido, se reconoce que la motivación constituye un factor determinante en el aprendizaje, pues implica la decisión de un individuo de involucrarse en una actividad y la intensidad o persistencia con que la realiza (Garris et al., 2002).

De acuerdo con Reiners y Wood (2015), la gamificación articula dos dimensiones de la motivación: la extrínseca y la intrínseca. Por un lado, se utilizan recompensas externas —como puntos, niveles, insignias o tableros de posiciones— para favorecer el compromiso y la participación (Muntean, 2011). Por otro lado, se busca estimular sentimientos de autonomía, pertenencia y logro, propios de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000). De esta forma, la gamificación se convierte en un puente que combina recompensas inmediatas con la satisfacción personal derivada de aprender y superar desafíos.


Asimismo, las teorías motivacionales permiten comprender cómo los elementos de la gamificación impactan en los estudiantes y potencian sus procesos de aprendizaje. Un ejemplo claro es la Jerarquía de Necesidades de Maslow, que señala que las conductas humanas se orientan a satisfacer necesidades progresivas, desde las fisiológicas y de seguridad hasta las relacionadas con el reconocimiento, la pertenencia y la autorrealización (Maslow, 1943; Lillienfeld et al., 2009). Trasladado al ámbito de los juegos y entornos gamificados, esto se refleja en la manera como los estudiantes experimentan la dinámica pedagógica: primero buscan entender las reglas y sentirse seguros dentro de la actividad; luego, requieren reconocimiento y validación a través de recompensas, insignias o retroalimentación; y, finalmente, aspiran a retos más complejos y significativos que les permitan desarrollarse plenamente y experimentar autorrealización académica (Siang & Rao, 2003). De esta forma, la gamificación no solo actúa como un recurso lúdico, sino como un andamiaje motivacional que acompaña a los estudiantes en el tránsito de necesidades básicas hacia logros académicos superiores. La seguridad inicial que otorga el juego, unida a la motivación extrínseca de las recompensas, puede convertirse gradualmente en motivación intrínseca, en la medida en que los estudiantes encuentran sentido, propósito y disfrute en el uso del lenguaje. Así, la integración de estos principios motivacionales contribuye a que las prácticas comunicativas (leer, escribir y hablar) dejen de percibirse como tareas aisladas o mecánicas, para convertirse en experiencias retadoras, significativas y transformadoras.

Otro aspecto clave es la autoeficacia, definida como la confianza en la capacidad de llevar a cabo una tarea (Bandura, 1977). Los juegos, al proveer retroalimentación inmediata y recompensas visibles, favorecen la percepción de capacidad y fortalecen la disposición a enfrentar nuevos retos (Bleumers et al., 2012). Este efecto no se limita a la esfera individual: en el contexto escolar, la percepción de logro se construye y valida a través de la interacción con los demás, en dinámicas de grupo donde los avances de cada estudiante contribuyen al aprendizaje colectivo. El componente social de la gamificación —expresado en rankings, colaboraciones o actividades colectivas— encuentra sustento en la Teoría de la Comparación Social (Festinger, 1954), que plantea que los individuos evalúan sus logros al contrastarlos con los de sus pares. En el aula, esta comparación se convierte en una herramienta pedagógica que fomenta la cooperación, el reconocimiento mutuo y la construcción conjunta de conocimiento, transformando la motivación

en un fenómeno compartido y socialmente significativo. En conjunto, estos enfoques muestran que los elementos de la gamificación —puntos, niveles, insignias, tableros y retos— no son meros adornos, sino mecanismos pedagógicos estratégicos que activan distintos tipos de motivación (extrínseca, social e intrínseca) y que, al integrarse con las TIC, abren nuevas posibilidades de aprendizaje centradas en la colaboración y la práctica social. Su implementación permite que los estudiantes no solo participen en las prácticas del lenguaje, sino que también desarrollen habilidades de análisis crítico, comunicación efectiva, trabajo colaborativo y autorregulación, capacidades fundamentales para construir conocimiento de manera conjunta, interactuar con otros y afrontar los retos de la sociedad contemporánea (Reiners & Wood, 2015).

Desde esta perspectiva, la gamificación se convierte en un instrumento pedagógico que trasciende el entretenimiento: sitúa al lenguaje como un medio de interacción social, donde leer, escribir y hablar no son tareas aisladas, sino prácticas situadas en contextos reales de comunicación, que permiten a los estudiantes participar activamente, negociar significados y transformar su entorno. Esta justificación evidencia que integrar gamificación y TIC no es solo innovador, sino necesario para fomentar aprendizajes auténticos, socialmente relevantes y sostenibles.

Tabla 1 Elementos de la gamificación aplicadas a la educación

Categoría	Elemento	Función	Ejemplo educativo
 Recompensas	Puntos	Miden el desempeño y permiten registrar el progreso	+10 por responder correctamente una pregunta
	Insignias	Visualizan logros específicos	Insignia “Lector Estrella” por leer 3 cuentos
	Logros	Marcan metas alcanzadas o habilidades adquiridas	Logro: “Resolver 5 ejercicios seguidos sin errores”

	Niveles	Representan progreso y aumento de dificultad	Subir de “Aprendiz” a “Maestro comunicador”
	Premios	Incentivan metas a través de recompensas simbólicas o materiales	Stickers, tiempo libre, acceso a minijuego
	Clasificación	Generan competencia sana (se deben usar con cuidado)	Ranking semanal de estudiantes más participativos
 Estrategias lúdicas	Retos Misiones	/ Dan sentido y propósito a las actividades	“Rescata cada mundo del Inventaverso resolviendo acertijos”
	Narrativa	Aumenta la inmersión mediante una historia o contexto	Viaje intergaláctico en el Inventaverso por mundos temáticos del saber.
	Roles	Fomentan identidad, colaboración y juego de personajes	Narrador, Convencedor, Diseñador en un juego educativo
	Feedback inmediato	Refuerza positivamente y mejora el aprendizaje en tiempo real	“¡Genial! Completaste el reto correctamente”

Fuente. Elaboración propia basada en Reiners & Wood (2015) y teorías de motivación (Deci & Ryan, 2000; Garris et al., 2002).

Las teorías de diseño de juegos proporcionan un marco conceptual fundamental para comprender cómo la gamificación puede influir en la motivación, el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando se busca fortalecer prácticas comunicativas como la lectura, la escritura y la expresión oral. Estas teorías no se aplican en el aula por mera

curiosidad; constituyen un marco pedagógico sólido que fundamenta la gamificación como estrategia educativa efectiva, permitiendo que las actividades lúdicas sean significativas, intencionadas y socialmente construidas.

Por ejemplo, la teoría de Caillois (1967) clasifica los juegos según cuatro impulsores de experiencia: Agon (competencia), Alea (azar), Mimesis (imitación) e Ilinx (sensaciones intensas). En el aula, estos impulsores permiten diseñar retos diversos y equilibrados, que combinan la resolución de problemas (Agon), elementos de azar que mantienen el interés (Alea), simulaciones y dramatizaciones que fortalecen la expresión oral y la escritura creativa (Mimesis), y experiencias inmersivas que captan la atención de los estudiantes (Ilinx). Esto demuestra que los elementos del juego tienen una función pedagógica estratégica, ya que promueven la participación y la interacción social, esenciales para la construcción colectiva del conocimiento.

Complementariamente, la teoría de los 8 tipos de diversión de LeBlanc (2004) permite comprender la diversidad de experiencias que los juegos pueden generar en los estudiantes y cómo estas pueden traducirse en motivación y aprendizaje significativo en el aula:

1. **Sensación (Sensation):** Experiencias sensoriales atractivas, que en el aula se traducen en juegos interactivos con imágenes, sonidos y animaciones para captar la atención en prácticas de lectura y escritura.
2. **Fantasía (Fantasy):** La creación de mundos imaginativos y roles permite que los estudiantes desarrollen la escritura creativa y la expresión oral en contextos motivadores.
3. **Narrativa (Narrative):** La construcción de historias y secuencias promueve comprensión lectora, organización de ideas y producción textual coherente.
4. **Desafío (Challenge):** Actividades con niveles progresivos y misiones estimulan pensamiento crítico, planificación y resolución de problemas.
5. **Ficción o Compañerismo (Fellowship):** La colaboración y el trabajo en equipo fortalecen la interacción comunicativa y la construcción colectiva de conocimiento.
6. **Descubrimiento (Discovery):** La exploración y la investigación permiten ampliar vocabulario, comprender textos complejos y producir contenidos originales.

7. **Expresión (Expression):** La creatividad y autoexpresión se potencian en actividades de redacción, dramatización y producción de materiales, desarrollando habilidades comunicativas auténticas.
8. **Sumisión (Submission):** La inmersión y concentración sostenida favorecen la participación y comprometida en las prácticas del lenguaje.

Asimismo, las cuatro claves de diversión de Nicole (2004) —Hard Fun, Easy Fun, Altered State y People Factor— aportan directamente al diseño de experiencias educativas gamificadas, fortaleciendo la participación, la creatividad, la colaboración y la concentración en el aula. En conjunto, estos enfoques permiten que los elementos de la gamificación —retos, narrativa, recompensas, interacción social y actividades lúdicas— se utilicen como herramientas pedagógicas estratégicas, fortaleciendo la motivación, la participación y la autoeficacia de los estudiantes. Cuando se articulan con las TIC, se amplían las posibilidades de interacción, retroalimentación inmediata y seguimiento del progreso, transformando el aula en un espacio de construcción social del conocimiento, donde leer, escribir y hablar se convierten en actividades auténticas, significativas y contextualmente relevantes. Por lo tanto, la integración de estas teorías permite que los elementos de la gamificación se traduzcan en estrategias pedagógicas que motivan a los estudiantes y fortalecen sus prácticas comunicativas, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de colaboración, pensamiento crítico y autorregulación, conectando la enseñanza del lenguaje con experiencias vivenciales, socialmente significativas y sostenidas en el tiempo.

4.2.3. Gamificación y TIC: estrategias para fortalecer las prácticas del lenguaje

En este punto, la articulación con las TIC resulta absolutamente clave, pues no se trata solo de utilizar tecnología por moda o por cumplir con un requisito institucional, sino de aprovechar estas herramientas como mediadoras del aprendizaje y facilitadoras de experiencias significativas. Las TIC permiten que las dinámicas de gamificación se trasladen a escenarios educativos de manera coherente y creativa, posibilitando que los estudiantes interactúen con contenidos de formas más activas y participativas, a través de plataformas en línea, aplicaciones interactivas, recursos

multimedia y entornos virtuales de aprendizaje. Esto implica repensar el aula como un espacio híbrido, en el que la tecnología y la presencialidad se complementan y enriquecen mutuamente, y no como elementos separados o antagónicos.

La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto con fuerza la necesidad de esta integración. El cierre repentino de escuelas obligó a docentes y estudiantes a adaptarse rápidamente a la educación en línea, muchas veces sin preparación ni recursos adecuados. Cassany (2021) observa que «de golpe empezamos a dar clases por internet desde casa, con el equipo personal, sin preparación. Nadie soporta muchas horas pegado a la pantalla; el maestro no sabe qué proponer en la tercera hora, los más listos apagan la cámara y el micro y se ponen a hacer otras cosas» (p. 51). Esta situación evidencia la brecha entre la disponibilidad tecnológica y la capacidad pedagógica para utilizarla de manera efectiva, así como la necesidad de estrategias que mantengan la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes, evitando que la educación se convierta en un mero seguimiento de contenidos.

Cassany (2021) también señala que «cada vez quedan menos clases solo presenciales, o sea, sin correo electrónico, canal de vídeo, diccionarios en línea, documentos compartidos, mensajería, grupos de conversación» (p. 24), lo que evidencia que la digitalización del aula es una transformación estructural que requiere del docente un papel activo y reflexivo. No basta con permitir que los estudiantes accedan a estas herramientas; es indispensable enseñarles a usarlas de manera crítica, ética y productiva, orientando sus prácticas para que construyan conocimiento y desarrollen competencias más allá del simple consumo de información.

En cuanto a las TIC, se entienden como “las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información” (Daccach, s. f., p. 1). Estas tecnologías abarcan desde los medios de comunicación tradicionales hasta herramientas digitales avanzadas, y en el contexto educativo representan una oportunidad para democratizar el acceso a la información y generar experiencias de aprendizaje más inclusivas. Su verdadero valor no radica únicamente en el acceso a recursos, sino en cómo estas herramientas permiten

transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, fomentando la curiosidad, la autonomía y la capacidad de resolver problemas de manera creativa.

Cassany (2021) destaca que «Para mí, hay que usar en el aula las mismas herramientas que en la calle, en el trabajo o en casa. Es absurdo prohibirlas [...] Pero está claro que hay que enseñar al aprendiz a utilizarlas, porque funcionan de modo diferente en el contexto académico que en el ocio» (p. 49). Esto confirma que la escuela no puede vivir al margen del mundo digital en el que los estudiantes se desarrollan. Ignorar estas herramientas reduce las oportunidades de aprendizaje y puede generar percepción de irrelevancia educativa. Por ello, integrar TIC y gamificación no solo constituye una ventaja pedagógica, sino una necesidad para garantizar aprendizajes significativos y pertinentes.

Asimismo, la digitalización obliga a repensar las prácticas tradicionales. Cassany (2021) señala que «Más allá de la novedad, las prácticas en el aula no cambian tanto. Con pantallas y teclados, docentes y alumnos siguen haciendo lo mismo [...] se requieren tres o cuatro años para cambiar de hábitos y desarrollar las potencialidades de la tecnología» (p. 50). Esto evidencia que la tecnología por sí sola no garantiza aprendizaje significativo; se requiere un diseño intencional, donde las estrategias de gamificación ofrezcan desafíos, retroalimentación inmediata, colaboración y autonomía, transformando las interacciones, los roles y las experiencias de aprendizaje.

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son un ejemplo de cómo las TIC pueden potenciar la gamificación. Cassany (2021) afirma que «En general, distinguimos estas tres funciones: transmisión, interacción y cooperación. Las tres funciones mejoran la gestión de la clase [...] La tercera [cooperación] es la única que enriquece el aprendizaje con contextos innovadores» (p. 52). La integración de dinámicas de juego en EVA permite que la transmisión proporcione acceso constante a recursos, la interacción fomente la comunicación y el intercambio de ideas, y la cooperación potencie el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico, convirtiendo el aula en un espacio donde los estudiantes participan activamente en la construcción de conocimiento.

Otro aspecto importante es el uso de recursos digitales, desde diccionarios en línea hasta corpus, traductores automáticos y revisores estilísticos. Cassany (2021) enfatiza que estos recursos ofrecen oportunidades únicas para personalizar el aprendizaje y mejorar la comprensión (p. 54). La gamificación potencia estas oportunidades al introducir retos, proyectos y dinámicas motivadoras que impulsan a los estudiantes a explorar, experimentar y aplicar estos recursos de manera estratégica y crítica, fomentando autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje.

La experiencia del COVID-19 evidenció que la educación digital no puede improvisarse. La transición abrupta a la virtualidad mostró la importancia de planificar, capacitar docentes, garantizar acceso equitativo a tecnología y diseñar estrategias que integren el juego, la colaboración y la participación de los estudiantes. Esto refuerza la idea de que la combinación de TIC y gamificación no es solo una ventaja pedagógica, sino un imperativo educativo: preparar a los estudiantes para un mundo digital y colaborativo, asegurando que la educación siga siendo relevante, inclusiva y significativa.

En conclusión, la integración de TIC y gamificación debe entenderse como una estrategia pedagógica transformadora. Cuando se articulan de manera coherente, permiten desarrollar competencias comunicativas, cognitivas y sociales, preparan a los estudiantes para participar activamente en la vida digital y social, y promueven aprendizajes significativos que conectan con su mundo real. El docente del siglo XXI debe asumir el papel de mediador creativo que articule tecnología, juego y aprendizaje, generando experiencias enriquecedoras y relevantes para cada estudiante.

5. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender, interpretar y analizar el desarrollo de las prácticas del lenguaje de los estudiantes a través de la integración de la gamificación y las TIC en el aula. El enfoque cualitativo se centra en el estudio de fenómenos sociales y educativos en su contexto natural, reconociendo que los significados construidos por los sujetos son esenciales para comprender la realidad (Hernández Sampieri et al, 2014). A diferencia del enfoque cuantitativo, que privilegia la medición y generalización de datos, el cualitativo permite acceder a la complejidad de las experiencias, emociones, valoraciones y dinámicas que surgen en el espacio escolar.

Desde esta perspectiva, el interés principal no es la comprobación de hipótesis ni la cuantificación de resultados, sino la exploración profunda de las vivencias y percepciones de los participantes. Tal como plantea Latorre (2003), la investigación cualitativa otorga protagonismo a la voz de los sujetos y busca comprender cómo construyen sentido a partir de su interacción con el mundo educativo. Este enfoque también resulta pertinente porque posibilita un análisis holístico y contextualizado, es decir, no se limita a observar conductas aisladas, sino que considera los factores sociales, culturales y pedagógicos que inciden en ellas. Como señalan Sandín (2003) y Bisquerra (2009), la investigación cualitativa permite interpretar los fenómenos educativos como procesos dinámicos, en constante construcción y estrechamente vinculados al entorno en el que se desarrollan.

Para lograr este propósito, se adoptó la metodología de investigación-acción educativa, la cual posibilita que el docente-investigador intervenga de manera activa en su propio contexto escolar. En palabras de Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción “combina la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en la búsqueda de transformar tanto la realidad educativa como al propio investigador”. Asimismo, Elliot (1993) señala que esta metodología es un proceso cíclico que implica diagnosticar una situación, planificar una intervención, actuar, observar y reflexionar, lo cual favorece la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

En este marco, la investigación-acción no solo promueve la reflexión crítica del docente, sino también la participación de la comunidad educativa, fomentando una enseñanza más colaborativa y significativa. Como afirma Latorre (2003), este enfoque metodológico fortalece la capacidad del profesorado para convertirse en agente de cambio, al propiciar que el aula sea un espacio de innovación pedagógica y de desarrollo profesional docente. Esta metodología se caracteriza por ser cíclica y participativa, iniciando con la identificación de un problema o necesidad, seguida de la planeación e implementación de estrategias, la observación y recolección de información y, finalmente, la reflexión sobre los resultados obtenidos, lo que permite retroalimentar el proceso y generar mejoras continuas. En el caso de esta investigación, se evidenció desde el momento en que se identificó la necesidad de fortalecer las prácticas comunicativas en los estudiantes de tercer grado, mediante actividades motivadoras que integraran tecnologías y dinámicas de juego.

En el marco de este estudio, la metodología cualitativa y la Investigación-Acción Educativa (IAE) se articulan en la medida en que se pretende no solo comprender cómo los estudiantes desarrollan sus prácticas del lenguaje mediadas por las TIC y la gamificación, sino también propiciar mejoras en su motivación y en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad. Esto significa que el investigador no se limita a observar los fenómenos de manera externa, sino que se involucra directamente en la planeación, diseño y ejecución de estrategias didácticas que transforman la experiencia educativa. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de experimentación pedagógica donde los estudiantes son actores activos en la construcción del conocimiento y no simples receptores de información.

Desde mi experiencia como investigadora y docente de tercer grado, este enfoque me permitió no restringirme a un rol pasivo de observación, sino participar activamente en el diseño de propuestas pedagógicas que integraron TIC y gamificación. Al trabajar directamente con los niños, pude constatar que las dinámicas participativas —como el juego, la resolución de problemas y la producción de textos narrativos, publicitarios o multimodales— no solo potenciaron sus prácticas del lenguaje, sino que también incrementaron su motivación y sentido de pertenencia frente al proceso de aprendizaje.

La aplicación de la IAE, además, favoreció la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos en los que se fortaleció la argumentación, el diálogo y la construcción conjunta de significados. Este carácter cíclico —planear, actuar, observar y reflexionar— me permitió retroalimentar de manera constante la propuesta, ajustándola a las necesidades detectadas en los estudiantes y en el contexto escolar, lo que garantizó un proceso dinámico y flexible que respondió a los retos reales del aula.

Desde esta perspectiva, el papel del investigador-docente adquiere un carácter dual: por un lado, acompaña y dinamiza los procesos pedagógicos, y por otro, sistematiza y analiza las experiencias vividas en el aula para comprender los cambios y transformaciones en las prácticas comunicativas. Tal como lo plantea Sandoval (1996), el conocimiento no se genera únicamente desde el investigador, sino en cooperación con los estudiantes, quienes, a través de su participación, sus expresiones, producciones y reflexiones, aportan insumos valiosos para la comprensión del fenómeno.

Esta metodología no busca únicamente describir una realidad escolar, sino intervenirla y enriquecerla mediante el uso de TIC y gamificación como mediaciones pedagógicas que posibilitan aprendizajes significativos. Así, la investigación adquiere un carácter formativo y transformador, ya que contribuye tanto al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes como a la consolidación de prácticas docentes innovadoras que responden a los retos actuales de la educación básica primaria.

5.1.Participantes

La intervención pedagógica se desarrolló en la Institución Educativa Dinamarca con la participación de 33 estudiantes de tercer grado. Los niños fueron organizados en 10 grupos, conformados en su mayoría por tres integrantes y algunos por cuatro.

Las actividades de la intervención se llevaron a cabo en diferentes fases: diagnóstico, desarrollo y retroalimentación. En la primera etapa se indagó por los conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes, lo que facilitó orientar de manera más clara las siguientes acciones. En la fase de desarrollo, los grupos resolvieron diversas tareas y producciones aplicando los roles asignados, lo que exigió la puesta en práctica de habilidades específicas. Finalmente, en el momento de retroalimentación, se promovió la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados y las dificultades presentadas, lo que permitió realizar ajustes y consolidar los logros.

Durante todo el proceso se contó con la participación del maestro cooperador, Wilmar Pineda, quien trabajó conjuntamente en la planeación, ejecución y ajuste de las actividades. Su acompañamiento fue clave para mantener la pertinencia de las propuestas y garantizar su coherencia con el proceso de formación de los estudiantes. El diálogo continuo entre la investigadora y el docente permitió que las actividades se adaptaran de manera flexible a la dinámica del aula y a las características particulares del grupo.

5.2.Momentos de la Investigación

La Investigación-Acción Educativa (IAE) se caracteriza por ser un proceso dinámico y cíclico en el que el docente-investigador se convierte en un agente activo de transformación. A diferencia de los enfoques tradicionales, donde el investigador observa desde fuera, la IAE implica la participación directa en el aula, permitiendo experimentar, ajustar y mejorar la práctica pedagógica de manera constante.

De acuerdo con Restrepo (2004), todo proceso investigativo en el ámbito educativo transita por tres fases fundamentales: la exploración, entendida como la aproximación inicial al problema a partir de intuiciones, sensaciones o datos sueltos; la focalización, en la que se sitúa y delimita el problema dentro de su contexto real; y la profundización, momento en el que se reconfigura e interpreta la información recogida para construir nuevas categorías, conceptos e ideas.

En este sentido, la investigación que aquí se presenta —centrada en la integración de las TIC y la gamificación para fortalecer las prácticas del lenguaje en estudiantes de tercer grado— fue organizada siguiendo dichas fases, que se describen a continuación.

5.2.1. Exploración

La fase de exploración constituyó el punto de partida de la investigación, en el cual se realizó una aproximación inicial al problema desde mi mirada como docente en formación-investigadora. Este momento estuvo marcado por las intuiciones y reflexiones que surgieron frente a las prácticas del lenguaje en la escuela, especialmente en tercer grado, donde se evidenciaba que la enseñanza de la lengua se centraba en actividades mecánicas, repetitivas y descontextualizadas. Estas dinámicas, en lugar de fortalecer la comunicación y el pensamiento crítico, reducían la lectura y la escritura a simples ejercicios de decodificación, desconectados de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Este momento de mi proceso investigativo estuvo marcada por mi tránsito como docente en formación y por las experiencias vividas en diferentes escenarios educativos, los cuales fueron determinantes para perfilar la necesidad de replantear las prácticas tradicionales de enseñanza de la lengua. Mi primer acercamiento se dio durante la Práctica VIII en el colegio Fe y Alegría de Moravia, donde pude observar de manera directa cómo, en muchos casos, la enseñanza del lenguaje se limitaba a la repetición de ejercicios mecánicos, a la copia de información y a tareas descontextualizadas que no favorecían la comunicación auténtica ni la creatividad de los estudiantes. En este espacio, las producciones escritas eran cortas, con escasa organización y poco sentido comunicativo; la oralidad se reducía a respuestas breves y aisladas, y la lectura estaba centrada casi exclusivamente en decodificar palabras, sin profundizar en la comprensión ni en la capacidad de interpretar el mundo. Estas observaciones me generaron una serie de preguntas y preocupaciones sobre la manera en que se estaba orientando la enseñanza del lenguaje, y fueron el punto de partida para plantear una primera problematización.

Paralelamente, en este periodo me dediqué a revisar referentes teóricos sobre la didáctica de la lengua, la integración de las TIC y la gamificación en la educación, lo que me permitió contrastar la realidad vivida en el aula con perspectivas pedagógicas que conciben el lenguaje como práctica social, comunicativa y creativa. Estas lecturas me ayudaron a comprender que mis intuiciones no eran hechos aislados, sino manifestaciones de un problema más amplio y recurrente en el ámbito escolar: la reducción de la lengua a ejercicios desarticulados de la vida de los estudiantes, lo que obstaculiza el desarrollo de competencias comunicativas y críticas.

Posteriormente, durante la Práctica IX en la Institución Educativa Dinamarca, donde finalmente desarrollé mi proyecto, pude profundizar en estas inquietudes y darles un enfoque más concreto. Allí realicé un ejercicio de diagnóstico con los estudiantes de tercer grado, que consistió en actividades de lectura en voz alta, pequeñas producciones escritas y dinámicas orales diseñadas para explorar sus saberes previos y sus dificultades específicas. Los resultados confirmaron lo observado en el primer escenario: los niños presentaban serias dificultades para comprender textos más allá de lo literal, mostraban producciones escritas muy limitadas en cuanto a extensión, organización y creatividad, y en el plano de la oralidad tendían a expresarse de manera breve, con poca argumentación y sin seguridad al exponer sus ideas. Este diagnóstico no solo reafirmó mis preocupaciones, sino que también permitió situar el problema dentro de un contexto real y particular, al poner en diálogo la teoría revisada con la realidad concreta del aula.

De este modo, la fase exploratoria se convirtió en un proceso de indagación y reflexión que me permitió pasar de intuiciones iniciales a una problematización sustentada en evidencias. Fue también el momento en el que empecé a perfilar la propuesta pedagógica que más adelante se consolidaría en el proyecto *Mentes creativas que construyen el mañana*, cuyo propósito central fue potenciar las prácticas del lenguaje —lectura, escritura y oralidad— en estudiantes de tercer grado, a través de la integración de las TIC y la gamificación. En esta etapa también se definieron los objetivos específicos que orientaron la investigación: favorecer la comprensión lectora mediante retos significativos, estimular la producción escrita a través de narrativas y textos multimodales, y promover la argumentación oral y el diálogo a partir de dinámicas colaborativas.

La planeación, entonces, no fue un proceso estático ni ajeno a la realidad del aula, sino un camino dinámico en el que las ideas preliminares surgidas de mis lecturas y reflexiones académicas se fueron transformando y ajustando a la luz de las experiencias vividas con los estudiantes. Este ejercicio de articulación entre teoría y práctica me permitió reconocer que la intervención debía estar fundamentada en un enfoque innovador y flexible, capaz de responder a las necesidades específicas del grupo, pero también de proponer caminos alternativos para resignificar las prácticas de enseñanza del lenguaje en la escuela. En este sentido, la fase de exploración me permitió no solo comprender el problema, sino también reconocer mi papel como docente-investigadora, en constante diálogo con la teoría y la práctica, con el propósito de generar transformaciones significativas en el aula.

5.2.2. Focalización

Después de la exploración inicial y de las observaciones realizadas en las instituciones educativas donde desarrollé mis prácticas pedagógicas, llegué a la fase de focalización, que fue el momento de mayor claridad para comprender el problema y situarlo dentro de un marco concreto de acción. Esta fase no solo me permitió delimitar lo observado, sino también analizar de manera crítica cuáles eran las necesidades reales de los estudiantes y del aula, y cómo mi intervención podía responder a ellas de manera innovadora.

En la Institución Educativa Dinamarca, donde realicé mi práctica pedagógica IX y desarrollé el proyecto, encontré que los estudiantes de tercer grado presentaban dificultades significativas en el desarrollo de sus prácticas comunicativas: leer con fluidez y comprensión, expresarse con claridad al momento de argumentar ideas, organizar sus pensamientos de manera escrita y participar en actividades de producción textual. Estas limitaciones no eran homogéneas en todos los niños, pues algunos tenían procesos más avanzados que otros, pero en general se evidenciaba que las competencias de lectura, escritura y oralidad no estaban alcanzando los niveles esperados para el grado.

Sin embargo, la dificultad no podía entenderse de manera aislada. A través de mi observación constante, mis conversaciones con los estudiantes y mi interacción con los docentes de la institución, comprendí que el problema estaba vinculado a varios factores. Por un lado, muchos niños venían de entornos familiares con escasos recursos materiales y limitadas oportunidades de acompañamiento escolar en casa, lo que generaba desigualdades en los procesos de aprendizaje. Además, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, libros o experiencias culturales más amplias fuera del aula también incidía en la motivación y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje escolar.

Por otro lado, en el ámbito pedagógico, noté que el modelo de enseñanza predominante estaba muy centrado en el uso del texto escolar y en la repetición mecánica de actividades. Aunque estas prácticas buscaban garantizar que los estudiantes siguieran una línea curricular establecida, muchas veces no lograban despertar el interés ni conectar con la realidad cotidiana de los niños. El aula se volvía un espacio de cumplimiento de tareas más que de construcción activa de conocimiento, lo que ocasionaba que los estudiantes asumieran un rol pasivo y mostraran poca motivación por participar en actividades de lectura y escritura.

Es importante aclarar que esta situación no podía atribuirse a la falta de compromiso de los docentes. Más bien, se trataba de una ausencia de recursos metodológicos y de formación específica en estrategias innovadoras como la gamificación o el uso de herramientas TIC aplicadas al desarrollo de competencias comunicativas. Estas metodologías, aunque cada vez más mencionadas en la teoría educativa, requieren tiempo, preparación y apoyo institucional para ser integradas de manera efectiva en la práctica diaria, y muchas veces los maestros no cuentan con ese respaldo. Como docente en formación, esta etapa me confrontó con una pregunta clave: *¿cómo transformar un contexto donde la motivación, la creatividad y la participación de los estudiantes parecían limitadas por factores estructurales y metodológicos?* Fue entonces cuando decidí delimitar el problema en términos de una necesidad concreta: los estudiantes requerían una propuesta pedagógica que fortaleciera las prácticas del lenguaje, pero al mismo tiempo que despertara en ellos la motivación, el deseo de aprender y la posibilidad de expresarse de manera creativa.

En este proceso de focalización, definí que la investigación giraría en torno a la integración de las TIC y la gamificación como estrategias pedagógicas. Esta decisión no fue arbitraria, sino el resultado de mi análisis de lo que los estudiantes realmente necesitaban: nuevas formas de acercarse al aprendizaje que conectaran con sus intereses, que les permitieran ser protagonistas de su proceso y que hicieran de la lectura, la escritura y la oralidad experiencias significativas, no obligaciones rutinarias.

Al delimitar el problema de esta manera, comprendí que la propuesta debía orientarse hacia la construcción de un espacio donde los estudiantes pudieran experimentar, jugar, crear y reflexionar, a la vez que desarrollaban sus competencias comunicativas. La fase de focalización, por tanto, no se limitó a señalar un conjunto de carencias, sino que me permitió redefinir el sentido de la enseñanza del lenguaje en este contexto particular, transformando las dificultades en oportunidades para la innovación educativa.

De este modo, logré plantear una ruta clara para mi investigación: diseñar y aplicar una propuesta didáctica innovadora, apoyada en las TIC y la gamificación, que no solo fortaleciera las prácticas del lenguaje de los estudiantes de tercer grado, sino que también los motivara, los hiciera disfrutar del proceso y les permitiera descubrir que la lectura, la escritura y la oralidad son herramientas poderosas para expresarse, comunicarse y construir conocimiento de manera colectiva.

5.2.3. Profundización

Esta constituyó el momento de mayor elaboración interpretativa dentro de la investigación, ya que permitió analizar, reorganizar y dar sentido a toda la información recopilada en las etapas anteriores. Gracias a la implementación de la propuesta *Mentes creativas que construyen el mañana*, se generaron insumos significativos que hicieron posible comprender el problema desde múltiples perspectivas y construir categorías de análisis que orientaron la reflexión crítica.

En esta fase, se sistematizó la información obtenida a través de diferentes fuentes: las producciones escritas de los estudiantes, los registros de participación oral, las observaciones en clase, las dinámicas de lectura y los Retos de escritura y lectura en los mundos del juego, donde los estudiantes resolvían actividades que les otorgaban letras o números para formar un código final. Este conjunto de evidencias permitió identificar patrones de aprendizaje, motivación, creatividad, colaboración y manejo de herramientas tecnológicas, así como las dificultades que surgieron en distintos contextos y momentos de la investigación.

A partir de este análisis, emergieron las siguientes categorías:

1. **Motivación y participación:** reflejada en el entusiasmo con que los estudiantes participaron en todas las actividades, desde las dinámicas de lectura hasta los retos del juego, mostrando un compromiso constante con la resolución de problemas y la construcción de conocimiento.
2. **Desarrollo de la creatividad y pensamiento crítico:** evidenciado en la forma como los estudiantes generaban estrategias para resolver los retos, escribir sus producciones y expresar sus ideas en las dinámicas orales y escritas.
3. **Fortalecimiento de las prácticas del lenguaje (escritura, lectura y oralidad):** manifestado en la mejora progresiva en comprensión lectora, producción escrita, uso del lenguaje oral y capacidad para organizar información en diferentes formatos y contextos.

El análisis permitió reconocer, por un lado, los logros alcanzados en términos de creatividad, autonomía, colaboración y dominio de herramientas tecnológicas, y por otro, las dificultades persistentes, como la atención a los detalles, la planificación de las actividades más complejas y la articulación de ideas en la escritura. Además, se evidenció que la innovación pedagógica no se limita a la utilización de TIC o juegos, sino a la transformación de las dinámicas de aula, generando experiencias significativas y contextualizadas que conectan el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes.

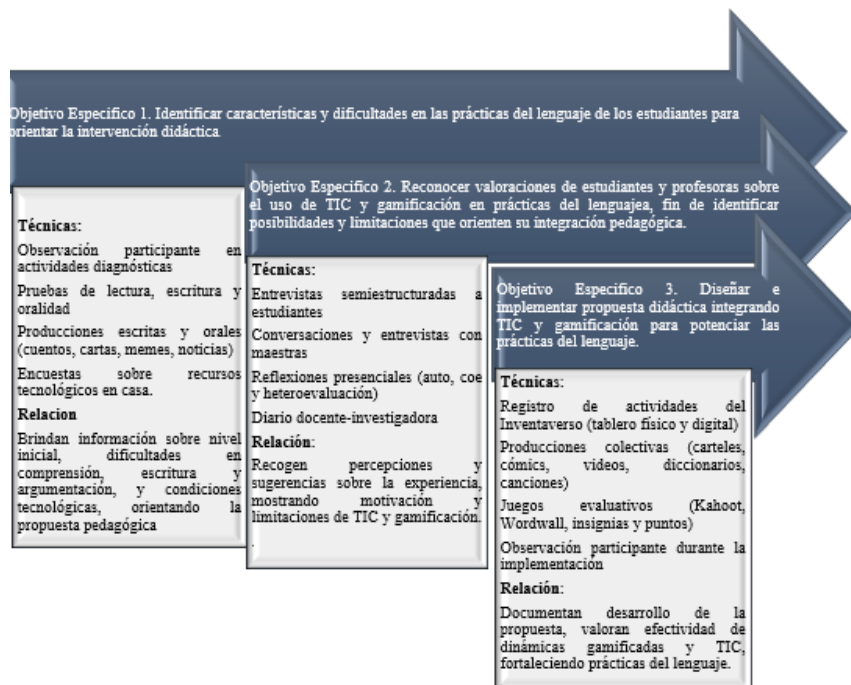
Finalmente, la fase de profundización no representó un cierre del proceso, sino un punto de partida para seguir construyendo alternativas pedagógicas. Al reinterpretar la problemática inicial

a la luz de las evidencias y categorías emergentes, se confirmó que la enseñanza de la lengua debe asumirse como una práctica social, crítica y creativa, en la que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos capaces de leer, escribir, comunicar y construir conocimiento de manera autónoma y reflexiva.

5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas seleccionadas para la recolección de la información se orientaron a captar de manera integral los procesos, percepciones y resultados vinculados al desarrollo de las prácticas del lenguaje mediante la integración de las TIC y la gamificación, al igual que como recurso para dar cumplimiento a los objetivos del trabajo de investigación. Estas técnicas permiten no solo identificar el nivel inicial y las dificultades de los estudiantes, sino también analizar cómo interactúan, se motivan y participan en las actividades propuestas, así como recoger sus valoraciones y las de las docentes sobre la experiencia. De este modo, posibilitan describir y comprender el impacto de la propuesta didáctica en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad. A continuación, se presentan las técnicas utilizadas y su relación con los objetivos de la investigación:

Figura 1. *Relación entre técnicas y objetivos de investigación*



Fuente: elaboración propia

Con el fin de obtener una visión completa del proceso formativo y valorar el impacto de la integración de las TIC y la gamificación en el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de información. Estas permitieron observar el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias comunicativas, así como recoger percepciones y evidencias del trabajo de los estudiantes y docentes. A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados:

5.3.1. Observación participante

La observación participante fue una técnica clave para comprender cómo los estudiantes se aproximaban a las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad) en el marco de las actividades gamificadas mediadas por TIC. Desde el enfoque de investigación-acción educativa, esta técnica permitió al docente-investigador participar en el proceso pedagógico y, al mismo

tiempo, observar de manera directa y reflexiva las dinámicas del aula, valorando los cambios que se iban generando en las interacciones comunicativas y en el desempeño de los estudiantes.

La observación se realizó de manera espontánea pero intencionada, priorizando el registro de comportamientos y actitudes relevantes durante el desarrollo de las actividades: cómo los estudiantes asumían los retos de lectura, cómo construían sus textos escritos, de qué manera se expresaban oralmente ante sus compañeros y qué estrategias empleaban para resolver dificultades. Para ello, se empleó como instrumento los apuntes breves en un diario de campo y registros anecdóticos de situaciones significativas, especialmente aquellas que evidenciaban avances, dificultades o actitudes destacadas en torno al uso del lenguaje. Aunque no se trató de un diario exhaustivo ni sistemático en cada sesión, estos registros proporcionaron indicadores cualitativos valiosos sobre la evolución de las prácticas del lenguaje, la motivación y la participación de los estudiantes durante la implementación de la propuesta didáctica.

Esta técnica permitió reconocer cambios progresivos en el interés, la creatividad y la expresión de los estudiantes, así como detectar aspectos que requerían ajustes en las estrategias, fortaleciendo el carácter cíclico y reflexivo propio de la investigación-acción educativa.

5.3.2. Entrevistas semiestructuradas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas online mediante formularios de Google a dos grupos clave:

- Estudiantes de grado 3^o2: Se indagó sobre sus experiencias con juegos, narrativas y TIC en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Las preguntas abordaron la frecuencia y tipo de actividades digitales, percepciones sobre el aprendizaje gamificado, motivación, emociones y expectativas. Esto permitió comprender sus preferencias, barreras y relación con el lenguaje en entornos digitales.
- Docentes de grado tercero: Se exploraron sus percepciones sobre estrategias gamificadas y el uso de plataformas digitales, incluyendo pertinencia, ventajas, limitaciones, condiciones institucionales y su disposición para innovar pedagógicamente.

Los resultados ofrecieron una visión integral de estudiantes y docentes, facilitando la evaluación de la viabilidad de actividades gamificadas con soporte digital, el diseño de propuestas ajustadas a las condiciones tecnológicas y la anticipación de brechas de acceso. Esta triangulación fortaleció el diseño de las estrategias didácticas e hizo posible una comprensión más profunda de actitudes, expectativas y realidades escolares frente al uso de TIC y la gamificación.

5.3.3. Encuesta diagnóstica

Se aplicó una encuesta digital mediante formularios de Google a estudiantes de 3º2 y a sus familias, con el fin de recopilar información cuantitativa sobre la disponibilidad y uso de recursos tecnológicos en el hogar y su relación con las prácticas de lenguaje (lectura, escritura y oralidad).

El cuestionario incluyó preguntas sobre: dispositivos disponibles, acceso y estabilidad de Internet, frecuencia de uso para actividades escolares, y acompañamiento de adultos.

Este instrumento permitió identificar condiciones tecnológicas reales, detectar posibles brechas de acceso, relacionar el uso de tecnología con el desempeño en prácticas del lenguaje y orientar decisiones pedagógicas para garantizar inclusión y equidad. La información obtenida complementó las entrevistas y observaciones, ofreciendo una visión objetiva del entorno familiar y su influencia en la participación en actividades gamificadas.

5.3.4. Propuesta didáctica: Producciones escritas y orales de los estudiantes

La propuesta “Mentes Creativas que Construyen el Mañana” se estructuró en momentos didácticos que dieron forma al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando la experiencia de los estudiantes en torno al juego, la gamificación y la integración de las TIC. Estos momentos se concibieron como fases articuladas entre sí que guiaron a los estudiantes desde la motivación inicial hasta la producción final, permitiendo un desarrollo progresivo y coherente de las prácticas del lenguaje.

La propuesta estuvo compuesta por actividades integradas de lectura, escritura y oralidad, diseñadas para potenciar las competencias comunicativas a través de diversos medios y formatos. Se implementaron actividades virtuales y online, que promovieron la interacción mediada por herramientas tecnológicas; así como actividades físicas y presenciales, entre ellas ejercicios de escritura manual, lecturas compartidas, debates orales y dinámicas colaborativas. Un componente central de la propuesta fue el juego de mesa físico “El Inventaverso”, creado especialmente para este proyecto, el cual funcionó como eje articulador de las experiencias de aprendizaje.

Todas las actividades estuvieron gamificadas, incorporando sistemas de puntajes, insignias, recompensas y niveles, que fomentaron la motivación, el sentido de logro y la participación de los estudiantes. Además, las dinámicas se desarrollaron en grupos colaborativos, favoreciendo el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la construcción conjunta del conocimiento. En conjunto, estos elementos configuraron una experiencia pedagógica innovadora, centrada en el aprendizaje activo, la creatividad y el fortalecimiento integral de las habilidades comunicativas en el aula.

En esta fase se propuso y se implementó un diagnóstico inicial en el grado 3^o2 con el fin de identificar las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad) de los estudiantes. El diagnóstico no se limitó a pruebas formales, sino que se desarrolló a través de actividades lúdicas, narrativas, individuales y grupales, integrando TIC y estrategias de gamificación. Además, se aplicaron entrevistas tanto a los estudiantes como al maestro cooperador, Wilmar Pineda, y a otras docentes de los grados 3^o1 y 3^o3, con el propósito de conocer sus percepciones frente a la gamificación y las TIC en el aula.

El análisis de producciones escritas y orales que surgieron de la propuesta didáctica es una técnica cualitativa de recolección de información que consiste en examinar de manera sistemática los textos, discursos, materiales y creaciones elaboradas por los estudiantes durante el proceso formativo. Este tipo de técnica permite acceder de forma directa a las manifestaciones concretas del aprendizaje y del desarrollo de competencias, ya que los productos creados son el resultado de procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos que evidencian el nivel de comprensión, la capacidad de expresión, la apropiación de contenidos y la creatividad de los estudiantes. Desde un

enfoque educativo, estas producciones son consideradas huellas tangibles del pensamiento, del lenguaje y de la construcción de significados, lo que les otorga un valor central en investigaciones centradas en las prácticas del lenguaje.

5.3.4.1. Fase 1. Acercamiento e identificación inicial de las prácticas del lenguaje

Entre las actividades desarrolladas se incluyeron desde la lectura, escritura y oralidad, tales como:

- Reto “Lectores detectives”: lectura de un texto breve y resolución de preguntas de comprensión usando Kahoot y Quizizz, otorgando puntos por rapidez y aciertos.
- Dinámica “Caza-palabras”: identificación de vocabulario clave en un texto mediante Wordwall y Educaplay, con insignias por la cantidad de palabras encontradas.
- Escritura de un cuento corto a partir de imágenes disparadoras en Canva y Jamboard, valorando la creatividad con recompensas digitales.
- Creación de un mini-relato colaborativo en My Storybook y Storyboard That, con insignias por trabajo en equipo.
- Producción de mensajes breves (carteles o slogans) en Padlet sobre un problema cercano a la escuela.
- Juego “Micrófono mágico”: cada estudiante narra una anécdota o explicaba un problema social en 1 minuto, con retroalimentación grupal y puntos por claridad y expresión.
- Debate corto sobre una pregunta cotidiana usando tarjetas de roles (convencedor, mediador, explicador, narrador), para observar habilidades argumentativas y comunicativas.
- Reto “Historias en cadena”: narración improvisada donde cada estudiante añadía una parte, con recompensas simbólicas por coherencia y creatividad.

Con el fin de enriquecer este momento inicial, se implementaron dinámicas adicionales de gamificación y TIC, tales como:

- **Retos de preguntas rápidas en Kahoot y Quizizz**, para identificar conocimientos previos en ortografía, vocabulario y comprensión lectora.
- **Bingo de palabras en Wordwall**, donde los estudiantes debían identificar sustantivos, adjetivos y verbos a partir de pistas visuales y auditivas.
- **Reto “Escape Room digital” en Genially**, con pruebas de lectura corta y pistas ocultas que permitían abrir candados virtuales.
- **Mapa de percepciones con AnswerGarden**, donde los estudiantes compartieron lo que pensaban de los juegos y las TIC en el aula.
- **Juego “Detectives de palabras”** en Educaplay, en el que los estudiantes debían encontrar vocabulario oculto en sopas de letras y crucigramas.

Muchas de estas actividades de diagnóstico y de desarrollo no se limitaron al espacio escolar, sino que se extendieron a los hogares de los estudiantes. A través de tutoriales enviados por mí. Los niños podían continuar el trabajo de forma autónoma o con apoyo de sus familias, lo cual fortaleció la continuidad del proyecto. Previamente, se había aplicado una encuesta diagnóstica que permitió constatar que todos los estudiantes contaban con recursos tecnológicos (celular o computador) para participar de manera activa.

Por otro lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de 3º2 sobre sus experiencias previas con juegos, narrativas y TIC en el aprendizaje. Conversaciones con maestras de los otros terceros para recoger percepciones frente a la gamificación y la integración de plataformas digitales en el aula. Estas acciones se llevaron a cabo con el propósito de reconocer tanto las percepciones como las experiencias previas de los estudiantes y maestras frente al uso de juegos, narrativas y TIC en el aprendizaje, así como de preparar el terreno para la implementación de la propuesta didáctica. Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes de 3º2 permitieron indagar sobre su familiaridad con dinámicas lúdicas y digitales, así como sus motivaciones y expectativas frente al aprendizaje mediado por la gamificación.

De manera complementaria, las conversaciones con las maestras de los otros terceros posibilitaron ampliar la mirada pedagógica del ciclo, identificar resistencias y valorar las posibilidades de integración de plataformas digitales en el aula. Finalmente, la conformación de

los grupos de trabajo y la asignación de roles específicos (narrador, diseñador, explicador, mediador, dramatizador y convencedor) buscó garantizar la participación equitativa, promover dinámicas colaborativas y potenciar diferentes prácticas del lenguaje desde la oralidad, la escritura y la lectura, estableciendo así las bases organizativas y metodológicas que sostendrían las fases posteriores de la propuesta.

5.3.4.2. Fase 2 de Desarrollo. La travesía de los inventores en los mundos comunicativos

La propuesta se fundamentó en la idea de que el aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes interactúan de manera lúdica y participativa con los contenidos. Para ello, se diseñaron e implementaron diversas actividades en donde el juego se implementó y cumplió un papel central, integrando diversas experiencias como: juego de mesa, actividades físicas, orales y virtuales.

5.3.4.3. Experiencia: viajeros del Inventaverso (juego físico)

El juego físico “Viajeros del Inventaverso”, creado exclusivamente para este proyecto. Este recurso incluía un tablero con siete mundos comunicativos (EcoMundo, TecnoMundo, ComuniMundo, Leximundo, DramaMundo, MediaVerso y DetectaMundo), fichas representativas de los personajes (narrador, diseñador, mediador, explicador, convencedor y dramatizador), cartas con retos y misiones, y un sistema de recompensas y progresión. El tablero, diseñado y elaborado manualmente, permitió que los estudiantes vivieran una experiencia tangible y colaborativa de aprendizaje, en la que debían avanzar cumpliendo desafíos de lectura, escritura, oralidad y escucha.

El **juego del Inventaverso** (*ver anexos para visualizar todas las fichas y elementos que conforman el juego*), que nació a partir de la narrativa inicial “*El Silencio que Quebró el Inventaverso*”. En ella se planteaba que un ser misterioso, El Silenciador, había bloqueado los caminos entre los mundos comunicativos, apagando las voces y sumiendo a todos en la

incomunicación. Solo los estudiantes, convertidos en Viajeros, podían restaurar la comunicación recorriendo los mundos, resolviendo retos y recuperando la voz de cada dimensión.

El tablero fue el eje central: un heptágono con 7 mundos temáticos (EcoMundo, Tecnomundo, ComuniMundo, Leximundo, Dramamundo, Detectamundo y el Portalverso). Desde el núcleo central, los Viajeros lanzaban el dado y avanzaban por los caminos. Cada casilla escondía un Reto Comunicativo (lectura, escritura, oralidad o creatividad) con tiempos y niveles de dificultad (1, 2 o 3 minutos según el nivel). Además, había casillas especiales:

- **Nexus:** sacaban una Carta Especial con efectos como *Tormenta de Palabras* (reto doble), cambio de mundo, avanzar/retroceder casillas o recibir un beneficio inesperado.
- **El Silenciador:** bloqueaba al jugador, quien debía regresar al centro y perder el turno.
- **El Protector:** otorgaba inmunidad contra el Silenciador o permitía continuar sin retroceder.


Cada mundo ofrecía una serie de desafíos alineados con los objetivos pedagógicos:


- **EcoMundo** 🌱: conciencia ambiental y comunicación ecológica.
- **Tecnomundo** 🖥️: resolución de problemas, innovación y uso de TIC.
- **ComuniMundo** 🏛️: diplomacia, liderazgo y argumentación.
- **Leximundo** 📖: literatura, comprensión y creación de textos.
- **Dramamundo** 🗣️: expresión verbal y no verbal.
- **Detectamundo** 🔍: deducción, misterio e investigación comunicativa.
- **Portalverso** 🌀: miniretos interdimensionales que daban recompensas únicas.

Figura 2. *Heptágono con 7 mundos temáticos*



Fuente: elaboración propia

 **Sistema de puntos e insignias:** Cada reto superado otorgaba puntos; al completar 3 retos en un mismo mundo, los estudiantes recibían una Insignia. Estas insignias no solo reconocían el esfuerzo, sino que permitían subir de nivel en sus personajes comunicativos (Novato, Intermedio y Experto). Al terminar un mundo y cumplir su misión final, recibían un Diploma del Mundo. En el Portalverso, quienes resolvieran todos los miniretos obtenían la Medalla del Viajero, máximo símbolo de haber restaurado la comunicación.

 **Trabajo en equipo y roles:** Cada grupo asumía personajes con poderes comunicativos: Narrador, Explicador, Convencedora, Mediador, Diseñadora y Dramático. Aunque cada personaje lideraba un reto según sus fortalezas, todos los integrantes debían participar, fomentando la colaboración y la corresponsabilidad. Además del recorrido por el tablero físico y la narrativa central, se incorporaron actividades alternas diseñadas para enriquecer el proceso de aprendizaje y darle continuidad al juego. Estas actividades funcionaron como “misiones secundarias”,

inspiradas en dinámicas de los videojuegos, que permitieron a los grupos sumar puntos, insignias y recompensas especiales, favoreciendo la motivación constante y el compromiso de los estudiantes.

Estas misiones se organizaron en torno a los procesos de lectura, escritura y oralidad, y se ajustaron a diferentes niveles de dificultad (baja, media y alta), lo que permitió a cada grupo escoger los retos según su capacidad y organización interna. Al igual que en el tablero principal, los resultados obtenidos se registraban en el Tablero de Seguimiento del Viaje, reforzando la idea de progreso y avance dentro del Inventaverso.

5.3.4.3.1. Experiencia: actividades orales, físicas y virtuales

Las experiencias orales, físicas y virtuales implementadas en la propuesta didáctica se constituyeron en un espacio fundamental para ampliar las formas de interacción, creación y aprendizaje de los estudiantes. A través de diversas herramientas digitales, los niños exploraron nuevas maneras de contar historias, resolver retos y colaborar con sus compañeros, integrando lo lúdico y lo tecnológico en su proceso formativo. Estas dinámicas virtuales no solo fortalecieron sus competencias comunicativas, sino que también despertaron su interés y creatividad, permitiéndoles descubrir que los entornos digitales pueden convertirse en escenarios significativos para imaginar, construir y compartir conocimientos.

Tabla 2. *Actividades físicas y virtuales*

Actividades orales y físicas	Actividades virtuales
Noticia periodística: redactada en físico, simulando un reportaje real sobre el lanzamiento del invento.	Juegos de programación educativa: coSpace, scratch y code.org para crear animaciones, microcuentos interactivos y narraciones secuenciales.

<p>Debate: “¿es realmente útil mi invento?” Con defensa de los inventos frente a los compañeros.</p>	<p>Plataformas digitales de creación narrativa: deligtex, my storybook, pixton y storyjumper para crear cuentos ilustrados y cómics.</p>
<p>Rimas creativas: creación de versos, juegos de palabras y rimas en torno al invento.</p>	<p>Herramientas de gamificación: kahoot, quizizz, wordwall y educaplay con trivias, crucigramas, ruletas de preguntas y retos de vocabulario.</p>
<p>Anuncio creativo: guion publicitario sobre el invento (dramatizado o leído en clase).</p>	<p>Plataformas colaborativas: padlet, jamboard y google docs para murales digitales, producciones colectivas y textos compartidos.</p>
<p>Entrevista ficticia: “charlando con el creador”, dramatizada en clase o grabada.</p>	<p>Recursos visuales y audiovisuales: canva, genially, storyboard that y powtoon para afiches, cómics, historietas y presentaciones animadas.</p>
<p>El día que mi invento cambió el mundo (versión cómic físico).</p>	<p>El día que mi invento cambió el mundo (versión digital con storyboard).</p>
<p>Meme educativo (versión física): carteleras con memes impresos sobre el invento.</p>	<p>Meme educativo (versión digital): creación de memes explicativos en plataformas o redes.</p>
	<p>Virtual Innovation Challenges: retos en línea con Classroom y Google Forms para sumar puntos.</p>
	<p>Palabras Mágicas – Caza de vocabulario: búsquedas y registros en Google Docs y Vocaroo.</p>
	<p>Carta al futuro: redactada en Word, dirigida a una persona del mañana.</p>
	<p>Diccionario del invento: creación de neologismos en Canva o Wordwall.</p>
	<p>El Libro del Inventor: autobiografía ficticia creada en Word y Canva.</p>
	<p>Narración digital interactiva: AStoryboard AI, Thinglink y Book Creator para crear libros y relatos con imágenes, audios y enlaces.</p>

Plataformas de aprendizaje basado en retos:
classdojo y Nearpod para progresos y recompensas.

Fuente: elaboración propia

5.3.4.3.2. Fase 3: retroalimentación y Cierre en la ExpoCiencia Galáctica

La tercera fase del proyecto se centró en la **retroalimentación y el cierre** mediante la *ExpoCiencia Galáctica*, una feria escolar en la que los estudiantes presentaron sus artefactos para resolver problemas sociales, junto con producciones comunicativas como cuentos, cómics, cartas, noticias, poemas, carteles y canciones colectivas. Este espacio fortaleció la creatividad, la oralidad y la expresión artística, permitiendo que los niños asumieran el rol de expositores frente a docentes, compañeros y miembros de la comunidad. Posteriormente, se realizó una reflexión colectiva a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que posibilitaron reconocer logros, aportes y áreas de mejora. El proceso culminó con actividades lúdicas de repaso, una ceremonia de premiación y la comparación final de puntajes entre equipos, reforzando la motivación y el sentido de comunidad.

Las producciones escritas (cuentos, cartas, cómics, memes, guiones) y orales (debates, entrevistas, exposiciones) fueron sistematizadas como evidencia, lo que permitió identificar avances en la **comprensión lectora**, la **producción escrita** y la **oralidad**. Esta fase resultó clave porque brindó pruebas concretas del impacto de la gamificación y las TIC en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en un contexto auténtico, lúdico y significativo.

5.3.5. Rúbricas y listas de chequeo

Las rúbricas y listas de chequeo son herramientas de evaluación formativa que permiten valorar de manera clara, objetiva y progresiva el nivel de desempeño de los estudiantes frente a determinados criterios o aprendizajes esperados. Las rúbricas presentan indicadores o descriptores

que detallan lo que se espera que los estudiantes logren, organizados en diferentes niveles de desempeño. Las listas de chequeo, por su parte, enumeran acciones, habilidades o comportamientos que se van marcando a medida que el estudiante los demuestra durante el proceso de aprendizaje.

En el marco de este proyecto, dirigido a estudiantes de grado tercero (3°2), estas herramientas fueron diseñadas con un lenguaje sencillo, cercano y comprensible para los niños, para que pudieran comprender fácilmente qué se esperaba de ellos y en qué medida lo estaban logrando. Además, su función no fue calificar de manera punitiva, sino acompañar y orientar el aprendizaje, fomentando la autorreflexión y la motivación para mejorar.

Las rúbricas utilizadas incluyeron tres niveles de logro que ayudaron a los estudiantes a identificar sus avances, también se le **asignó** un número:

- 🌱 **Estoy empezando (1/ bajo):** el estudiante necesita ayuda frecuente para realizar la tarea.
- 🌟 **Lo estoy logrando (2/medio):** el estudiante realiza la tarea con algo de apoyo y demuestra avances.
- 🚀 **Lo logré muy bien (3/alto):** el estudiante realiza la tarea de manera autónoma, completa y con calidad.

Estos niveles se aplicaron para valorar aspectos fundamentales de las prácticas del lenguaje, tales como:

- **Lectura:** comprensión de ideas principales y detalles de los textos, fluidez y entonación al leer.
- **Escritura:** redacción de textos organizados y coherentes, uso adecuado de la ortografía, presentación clara y ordenada.
- **Oralidad:** claridad y seguridad al expresarse frente a otros, escucha activa y respeto por las intervenciones de los compañeros.

- **Creatividad:** originalidad en las ideas y en el uso de materiales y recursos para sus producciones.
- **Trabajo en equipo:** colaboración con el grupo, respeto hacia las ideas de los demás y cumplimiento responsable de las tareas.

Estas rúbricas y listas de chequeo también fueron utilizadas como instrumentos de autoevaluación y coevaluación, permitiendo que los estudiantes reconocieran sus propios logros, valoraran el trabajo de sus compañeros y reflexionaran sobre los aspectos que podían mejorar. De este modo, se promovió una evaluación participativa, inclusiva y coherente con los principios de la evaluación formativa.

5.3.6. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación constituyeron un pilar de la evaluación formativa en el proyecto, ya que promovieron una visión integral y reflexiva del aprendizaje, fortaleciendo la autonomía, la metacognición y la participación de los estudiantes.

La autoevaluación permitió que los niños reconocieran logros y aspectos por mejorar; la coevaluación fomentó el respeto, la empatía y el pensamiento crítico al valorar el trabajo de sus compañeros; y la heteroevaluación, realizada por la docente-investigadora, aportó una mirada externa para retroalimentar procesos y orientar mejoras. Estas modalidades se integraron durante la *ExpoCiencia Galáctica*, donde los estudiantes socializaron sus producciones y reflexionaron sobre su experiencia mediante preguntas sencillas y accesibles. Se usaron formatos visuales con dibujos y tablas de valoración simples, adecuadas a su nivel escolar. La heteroevaluación se documentó en el diario pedagógico, lo que permitió evidenciar avances en lectura, escritura, oralidad, motivación y trabajo colaborativo.

5.4. Análisis de información: Codificación y categorización de datos.

Para el análisis de la información se adoptó el proceso de codificación y categorización propuesto por Galeano (2004), entendido como una labor interpretativa, sistemática y reflexiva que permite organizar, clasificar y otorgar significado a los datos cualitativos. Según la autora, la codificación constituye una fase esencial del análisis, en la que el investigador identifica unidades de sentido en los discursos, observaciones y producciones de los participantes, asignándoles etiquetas que facilitan su interpretación. Posteriormente, dichas unidades son agrupadas en categorías, las cuales emergen del diálogo entre los datos y el marco teórico, posibilitando descubrir patrones, relaciones y significados en torno al fenómeno estudiado. Este proceso, más que una técnica mecánica, implica una construcción progresiva de comprensión, donde el investigador actúa como un intérprete activo que busca dotar de coherencia y profundidad los hallazgos obtenidos.

En el caso de esta investigación, los registros provenientes de la observación participante y consignados en el diario pedagógico fueron sometidos a este proceso de codificación, lo que permitió identificar patrones en el modo en que los estudiantes se aproximaron a la lectura, la escritura y la oralidad dentro de las actividades gamificadas mediadas por TIC. A partir de este procedimiento, se logró construir categorías que dan cuenta de las transformaciones graduales en la participación, la expresión y la producción textual de los niños a lo largo de la propuesta.

5.4.1. La voz que despierta: observaciones del camino recorrido

La técnica de observación participante permitió recoger información valiosa sobre la manera en que los estudiantes se aproximaron a la lectura, la escritura y la oralidad en el marco de las actividades gamificadas mediadas por TIC. Para el análisis, se siguió un proceso de interpretación, codificación y categorización de los datos, entendido como una labor reflexiva e inductiva que busca otorgar sentido a la información obtenida. Desde la perspectiva de Galeano (2004), este tipo de análisis permite organizar los datos de forma coherente, descubrir regularidades y construir significados que emergen del diálogo entre la realidad observada y los propósitos de la

investigación. De esta manera, fue posible estructurar los hallazgos en categorías analíticas que dan cuenta de las transformaciones observadas en las prácticas comunicativas de los estudiantes.

5.4.1.1. Codificación:

En una primera fase se identificaron unidades de sentido a partir de los registros en el diario pedagógico (*para visualizar el diario ver anexo 1*):

- *“Cuando pedí que narraran una anécdota, continuaran la historia y demás ejercicios de narración propuestos para la clase de hoy, varios estudiantes dijeron ‘no sé qué decir’, y otros apenas pronunciaron dos frases. Se notó mucha timidez y risa nerviosa en el grupo”* (Diario pedagógico, sesión de intervención 1) → inseguridad y timidez en la oralidad.
- *“Los textos de hoy muestran ideas inconexas, repeticiones constantes de palabras y ausencia de conectores. Algunos escribieron apenas tres o cuatro líneas”* (Diario pedagógico, sesión 2) → escritura fragmentada, corta y con poca coherencia.
- *“Muchos estudiantes no superaron las tres o cuatro líneas, mientras que solo dos o tres lograron redactar un párrafo completo con cierta continuidad”* (Diario pedagógico, sesión 2) → extensión reducida y baja motivación inicial.
- *“Varios estudiantes preguntaron si las actividades iban a ser solo leer y escribir en el cuaderno; cuando expliqué que íbamos a trabajar con juegos y tecnología, la atención cambió y algunos mostraron expectativa”* (Diario pedagógico, sesión 2) → desmotivación frente a actividades tradicionales y expectativa ante la gamificación.
- *“Durante el reto ‘Lectores Detectives’ en Kahoot, incluso los estudiantes más distraídos se mostraron motivados; celebraban los aciertos y pedían repetir la actividad. Las respuestas eran más rápidas y con mayor seguridad”* (Diario pedagógico, sesión 4) → aumento de la motivación y mejora en comprensión lectora.
- *“Hoy varios estudiantes se ofrecieron voluntariamente a participar en el juego del micrófono mágico. Algunos lograron narrar historias con inicio, nudo y desenlace, usando*

gestos y modulando la voz para captar la atención de sus compañeros” (Diario pedagógico, sesión 6) → mayor seguridad y expresividad oral.

- *“Los cuentos elaborados en sus grupos muestran un mayor cuidado en la coherencia. Por primera vez aparecen párrafos organizados y uso de conectores como ‘después’, ‘luego’ y ‘finalmente’. Se nota mayor creatividad en los personajes e historias”* (Diario pedagógico, sesión 7) → progreso en la escritura y creatividad narrativa.
- *“El rol de mediador facilitó que los demás escucharan con respeto al narrador. Los estudiantes entendieron que cada uno tenía una función importante y que el avance dependía de la colaboración del grupo”* (Diario pedagógico, sesión 8) → fortalecimiento del trabajo en equipo.
- *“Una estudiante, en su rol de convencedora, defendió la propuesta de su grupo con entusiasmo y argumentos claros. Fue interesante ver cómo pedía la palabra y hablaba sin miedo frente a los demás”* (Diario pedagógico, sesión 9) → liderazgo y autonomía.
- *“Hoy, en el debate, casi todos los estudiantes participaron activamente. Varios expusieron sus opiniones con claridad y defendieron sus ideas, aunque algunos aún repitieron argumentos sencillos”* (Diario pedagógico, sesión 20) → consolidación de la oralidad.
- *“Las historias finales presentadas en el ExpoInvento muestran coherencia, personajes definidos y uso de ilustraciones que enriquecen el relato. La mayoría cuidó la ortografía y algunos incluyeron diálogos entre los personajes”* (Diario pedagógico, sesión 21) → producciones escritas estructuradas y cuidadas.
- *“Cada equipo presentó su logo, lema y distintivo con orgullo. Se notó un sentido de pertenencia y colaboración que antes no estaba presente”* (Diario pedagógico, sesión 14) → identidad grupal y cohesión social.

Luego, a partir de estas unidades de sentido, se construyeron cinco categorías intermedias:

1. **Oralidad:** de la timidez y la participación mínima (“no sé qué decir”) a expresiones seguras y estructuradas en juegos y debates.
2. **Escritura:** de textos cortos y fragmentados (“apenas tres o cuatro líneas”) a relatos organizados con coherencia, conectores y creatividad (“uso de ‘después’, ‘luego’ y ‘finalmente’”).

3. **Lectura:** del desinterés inicial a la motivación y comprensión activa (“*celebraban los aciertos y pedían repetir la actividad*”).
4. **Motivación:** del rechazo a lo tradicional (“*¿solo leer y escribir en el cuaderno?*”) a la expectativa y entusiasmo frente a la gamificación.
5. **Interacción y trabajo en equipo:** de la escasa colaboración inicial a la consolidación de roles, liderazgo y sentido de pertenencia (“*cada uno tenía una función importante*”).

Finalmente, emergieron tres categorías centrales que sintetizan el proceso:

1. **Transformación en las prácticas del lenguaje:** avances visibles en lectura, escritura y oralidad, desde inseguridades y fragmentación hacia producciones coherentes y discursos claros.
2. **Motivación y disposición hacia el aprendizaje:** tránsito del desinterés y la apatía hacia el entusiasmo generado por la gamificación y las TIC.
3. **Interacción social y construcción colectiva:** fortalecimiento de la colaboración, liderazgo y cohesión grupal a lo largo de las sesiones.

El análisis de la observación evidencia una transformación progresiva en los estudiantes: del miedo inicial a la palabra y la escritura mínima, hacia un escenario final de motivación, creatividad, seguridad en la oralidad y producción de textos coherentes. Los registros del diario pedagógico, como insumo central, muestran que la propuesta didáctica mediada por gamificación y TIC favoreció tanto el desarrollo de prácticas comunicativas como el fortalecimiento del trabajo en equipo y la identidad grupal.

5.4.2. Voces docentes y estudiantiles: análisis de entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes y algunos estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Dinamarca aportaron información valiosa para comprender las percepciones, usos y condiciones frente a la integración de las TIC y la gamificación en el área de Lengua Castellana. El análisis permitió identificar unidades de sentido, organizarlas en códigos

iniciales, agruparlas en categorías principales y generar una síntesis interpretativa que da cuenta de los beneficios, limitaciones y necesidades expresadas por los docentes.

Tabla 3. *Codificación y categorización de entrevistas docentes semiestructuradas*

Códigos iniciales	Categorías	Citas textuales docentes	Interpretación
Computador, televisor, videos, PowerPoint, Kahoot, Educaplay, PDF, WhatsApp	Recursos y uso de TIC	D1: “Principalmente utilizo computadores, televisor, videos educativos y presentaciones digitales.” D2: “Usamos el televisor con videos de YouTube, juegos en PowerPoint y lecturas proyectadas en PDF.”	El uso de TIC se concentra en recursos básicos y colectivos. Las plataformas interactivas son esporádicas y dependen de la infraestructura disponible.
Motivación, participación, comprensión lectora, oralidad	Beneficios percibidos	D1: “He observado un aumento significativo en la motivación y el interés. Los estudiantes mejoran su comprensión	Existe consenso sobre el impacto positivo de TIC y gamificación en la motivación, la

lectora y desarrollan participación y la habilidades de oralidad. comunicación.

”D3: “Cuando usamos Kahoot, incluso los que no levantan la mano se involucran.”

<p>Falta de dispositivos, conectividad, tiempo, formación docente</p>	<p>Dificultades y limitaciones</p> <p>D1: “Las principales dificultades son falta de dispositivos, conectividad y formación docente continua.”D2: “No todos los salones tienen un televisor o un proyector funcionando bien.”</p>	<p>Las barreras principales son estructurales (infraestructura y conectividad), de gestión (tiempo) y de formación.</p>
--	--	---

<p>Concursos, puntos, recompensas, desconocimiento metodológico</p>	<p>Gamificación: usos y niveles de apropiación</p> <p>D1: “He implementado concursos de ortografía, retos de lectura y recompensas.”</p>	<p>Hay distintos niveles de apropiación: desde un uso intencional hasta prácticas intuitivas. El desconocimiento</p>
--	---	--

		D3: “No conozco metodológico limita la mucho sobre coherencia pedagógica. gamificación. Hago actividades simples, como dar estrellas o concursos de lectura.”
Entusiasmo, colaboración, desmotivación momentánea	Reacciones estudiantiles	D2: “Con actividades dinámicas los niños se animan, incluso los más callados opinan. Pero la motivación baja si volvemos al cuaderno.”
Formación, recursos, institucional, propuestas sencillas	Condiciones necesarias y recomendaciones	D1: “Se requiere capacitación docente, recursos y apoyo institucional. ”D2: “Que sea algo sencillo y práctico, porque no tenemos acceso fácil a tecnología.”

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas (*ver anexos 2*) evidencian que los docentes utilizan principalmente recursos TIC básicos (televisor, videos, presentaciones), con un uso limitado de plataformas interactivas. Reconocen como beneficios principales el aumento de la motivación, la participación y la comprensión lectora. No obstante, identifican dificultades relacionadas con la falta de dispositivos, conectividad, tiempo de planificación y formación docente. En cuanto a la gamificación, se observan distintos niveles de apropiación: desde prácticas intencionadas hasta usos intuitivos poco sistemáticos. Finalmente, destacan la necesidad de capacitación, infraestructura adecuada y propuestas sencillas y contextualizadas para asegurar continuidad y sostenibilidad en estas estrategias.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes (*ver anexo 3*) para identificar el uso de herramientas digitales y la experiencia con juegos en clase de Lengua Castellana. Se analizaron actitudes, frecuencia de uso, percepción de aprendizaje y preferencias.

Tabla 4. *Uso de las herramientas digitales en clase*

<i>Herramienta digital</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Computadores</i>	<i>4</i>	<i>80%</i>
<i>Ninguna</i>	<i>1</i>	<i>20%</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. *Experiencia con juegos*

Experiencia con juegos	Frecuencia	Porcentaje
Ha participado	3	60%
No recuerda/no ha participado	2	40%

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Preferencias de aprendizaje*

Método preferido	Frecuencia	Porcentaje
Juegos o combinación de juegos y actividades	4	80%
Actividades normales	1	20%

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con esta información, el uso de herramientas digitales y juegos educativos tiene un impacto positivo en la motivación, creatividad y desarrollo de competencias lingüísticas. Los estudiantes prefieren aprender de manera lúdica y muestran interés por juegos innovadores que combinen interacción, diversión y aprendizaje significativo.

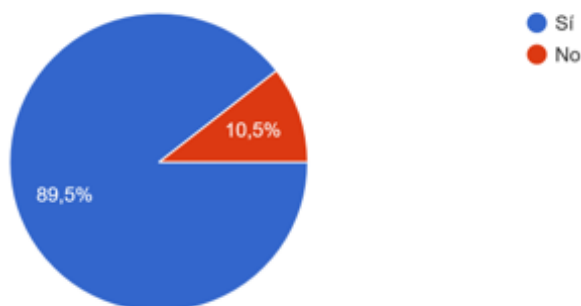
5.4.3. Encuesta a padres de familia: codificación y análisis de resultados

Con el fin de identificar las condiciones de acceso tecnológico de los estudiantes del grado 3^o de la Institución Educativa Dinamarca, se aplicó una encuesta a los padres de familia. Esta técnica permitió conocer la disponibilidad de internet, el tipo de conexión, los dispositivos presentes en los hogares y el tiempo de uso diario para actividades académicas autónomas.

En relación con la conectividad en el hogar, los resultados evidencian que el 89,5 % de los encuestados manifestó contar con acceso a internet, mientras que el 10,5 % indicó no disponer de este servicio (ver Figura 3). Este dato refleja que, si bien la mayoría de los estudiantes estaba en condiciones de acceder a recursos digitales, persistían casos de exclusión tecnológica que debían ser considerados en el diseño de las actividades.

Figura 3. *Acceso a internet en casa***1** ¿Cuenta con acceso a internet en casa?

33 respuestas



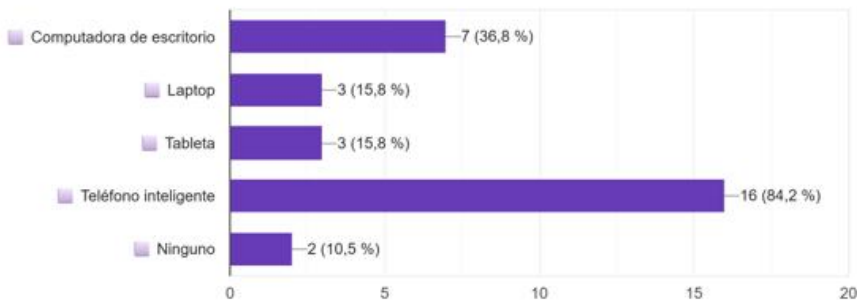
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a padres de familia, 2025.

En cuanto al tipo de dispositivos disponibles, la encuesta mostró una marcada dependencia hacia el teléfono inteligente, presente en el 84,2 % de los hogares. En contraste, solo el 36,8 % reportó contar con una computadora de escritorio, y apenas un 15,8 % con laptops o tabletas. Un 10,5 % señaló no tener ningún dispositivo disponible (ver Figura 4). Estos hallazgos evidencian que el acceso a la tecnología se caracteriza por la predominancia de dispositivos móviles, lo cual, aunque facilita la comunicación, limita la posibilidad de realizar actividades que demanden herramientas más robustas para la lectura y la escritura.

Figura 4. *Dispositivos disponibles en los hogares*

2 ¿Qué tipo de dispositivo(s) tiene disponible para que su hijo(a) realice actividades autónomas en casa? (puede marcar más de una opción)

33 respuestas



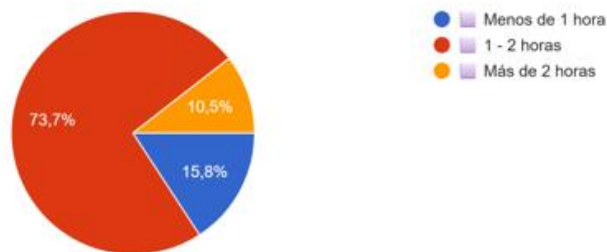
Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a padres de familia, 2025

Respecto al tiempo de uso de los dispositivos, el 73,7 % de los estudiantes podía acceder entre una y dos horas diarias, el 15,8 % más de dos horas y el 10,5 % menos de una hora (ver Figura 5). Estos datos reflejan restricciones significativas, probablemente asociadas al uso compartido de los dispositivos dentro de los hogares.

Figura 5. Tiempo de uso diario de dispositivos

5 ¿Cuánto tiempo al día el estudiante puede usar un dispositivo para actividades autónomas?

33 respuestas

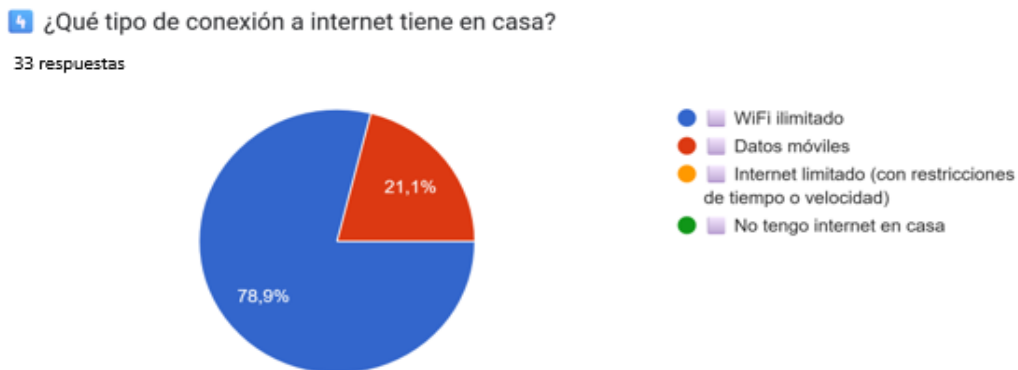


Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a padres de familia, 2025.

En relación con el tipo de conexión a internet, se encontró que el 78,9 % de los hogares disponía de Wi-Fi ilimitado, mientras que el 21,1 % dependía de datos móviles (ver Figura 6). Aunque la

mayoría contaba con un acceso estable, el grupo que dependía de datos móviles enfrentaba limitaciones de continuidad y costos.

Figura 6. *Tipo de conexión a internet en casa*



Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a padres de familia, 2025




Finalmente, los casos en los que los estudiantes no contaban con dispositivos adecuados o acceso estable a internet (10,5 % de la población) presentaron dificultades para participar plenamente de las actividades virtuales. Como medida de apoyo, se dispuso de los computadores personales tanto de la docente en formación como del profesor titular del curso, lo que permitió garantizar la inclusión de estos niños en las dinámicas de aprendizaje.

En general, la encuesta mostró un alto nivel de conectividad y acceso a dispositivos, aunque con un marcado predominio del uso de celulares inteligentes y limitaciones en el tiempo disponible para utilizarlos. Esta situación condiciona la implementación de actividades gamificadas mediadas por TIC, planteando la necesidad de diseñar propuestas flexibles y adaptadas a dispositivos móviles, a la vez que inclusivas frente a los estudiantes con mayores restricciones tecnológicas.

5.4.4. *Del silencio a la palabra: potenciando la oralidad mediante la gamificación y las TIC*

El proceso de análisis de las producciones orales partió de la aplicación de una rúbrica de evaluación diseñada para valorar cuatro criterios principales: fluidez, coherencia, argumentación y creatividad/expresividad, cada uno en una escala de 1 a 3 (1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto). (Ver tabla 7)







Con el fin de que los estudiantes comprendieran la rúbrica (*ver anexo 7*) y pudieran autoevaluar sus desempeños, se presentó una versión adaptada con un lenguaje cercano e ilustrado con símbolos:

-  Estoy empezando (1/bajo): el estudiante necesita ayuda frecuente para realizar la tarea.
-  Lo estoy logrando (2/medio): el estudiante realiza la tarea con algo de apoyo y demuestra avances.
-  Lo logré muy bien (3/alto): el estudiante realiza la tarea de manera autónoma, completa y con calidad.

Posteriormente, se realizó la transposición didáctica de esta rúbrica junto con el docente cooperador, de manera que las valoraciones obtenidas en el aula fueran traducidas a la escala formal (1, 2, 3) utilizada en la sistematización de los datos. Este procedimiento permitió que los niños comprendieran los criterios de forma clara y motivadora, mientras que la investigación mantuvo un marco analítico riguroso.

Los resultados fueron organizados en una matriz (*ver tabla 8*), donde se consignaron las valoraciones de cada estudiante en los cuatro criterios. Esta codificación permitió clasificar los desempeños en niveles bajo, medio y alto, y a partir de allí realizar el análisis estadístico y cualitativo de los hallazgos.

Tabla 7. Diseño de actividades de oralidad y criterios de evaluación

Actividad	Escala de calificación	de Aspectos que se evalúan
Juego “Micrófono mágico” 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez en la narración, creatividad en la anécdota o explicación, coherencia del mensaje, argumentación de ideas
Debate corto con tarjetas de roles 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez al expresar ideas, creatividad en la defensa según rol, coherencia en los argumentos, fuerza y claridad en la argumentación
Reto cadena” 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez narrativa, creatividad en la continuidad de la historia, coherencia entre aportes, argumentación implícita en la historia
Viajeros del Inventaverso – Juego físico 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez en oralidad (dramatizaciones, explicaciones), creatividad en las respuestas, coherencia en la relación entre retos, argumentación en la resolución de retos
Debate: “¿Es realmente útil mi invento?” 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez verbal, creatividad en los ejemplos y defensa, coherencia de los argumentos, fuerza y claridad en la argumentación
Anuncio creativo (guion publicitario) 	1 – Bajo Medio 3 – Alto	2 – Fluidez en la presentación, creatividad en el guion y dramatización, coherencia del mensaje, capacidad de convencer o argumentar

Entrevista ficticia:	1 – Bajo 2 – Medio 3 – Alto	Fluidez en la conversación, creatividad en preguntas y respuestas, coherencia del hilo de la entrevista, argumentación y justificación de ideas
“Charlando con el creador” 📺		
Rimas creativas y juegos de palabras ✨	1 – Bajo 2 – Medio 3 – Alto	Fluidez verbal, creatividad en las rimas y juegos de palabras, coherencia del mensaje, argumentación implícita
Narración digital interactiva en Thinglink y Book Creator 📄 🎧	1 – Bajo 2 – Medio 3 – Alto	Fluidez en la narración digital, creatividad en imágenes, audio y enlaces, coherencia en la historia, argumentación del contenido

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 8. *Ejemplo de aplicación de rúbrica en las actividades de oralidad*

Estudiante	Fluidez	Coherencia	Argumentación	Creatividad
Dylan	2	2	1	2
Emanuel	3	2	1	2
Mariantonia	3	3	2	3
María Salomé	2	2	1	2
Maikel	2	2	1	2
Maximiliano	3	3	2	3
Celeste	3	2	1	3
Mariangel	2	2	1	2
José	2	2	1	2
Daniela	3	3	2	3

Maximiliano	2	2	1	2
Carlos	2	2	1	2
Demiam	3	3	2	3
Maximiliano	2	2	1	2
Miguel	3	3	2	3
Emiliano	2	2	1	2
Alejandro	2	2	1	2
Isaac	3	3	2	3
Isabella	3	3	2	3
Maximiliano	2	2	1	2
Anni	3	3	2	3
Edwin	2	2	1	2
Sebastián	3	3	2	3
Mariana	2	2	1	2
Mariangel	3	3	2	3
Martín	2	2	1	2
Emanuel	3	3	2	3
Mylan	2	2	1	2
Luciana	3	3	2	3
Juan Felipe	2	2	1	2
Tomás	3	3	2	3
Susana	2	2	1	2
Ariana	3	3	2	3

Fuente: Elaboración propia (2025).

El proceso de análisis de los resultados obtenidos a partir de las actividades de oralidad mediadas por la gamificación y las TIC pone en evidencia cómo los estudiantes del grado tercero logran avances importantes en el desarrollo de sus competencias comunicativas. Para ello, se

tuvieron en cuenta cuatro criterios centrales: fluidez, coherencia, argumentación y creatividad/expresividad, evaluados en una escala de 1 a 3 (1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto).

En primer lugar, los datos muestran que la fluidez es un aspecto que alcanzó un nivel favorable dentro del grupo. La mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, pero un número considerable logró el nivel alto, lo que refleja que las actividades diseñadas contribuyeron a disminuir los silencios prolongados, las pausas innecesarias y el temor a expresarse en público. Estrategias como el juego “*Micrófono mágico*”, el reto “*Historias en cadena*” y la dinámica oral dentro del tablero “*Viajeros del Inventaverso*” resultaron decisivas para fortalecer este criterio, ya que implicaron narrar, improvisar o explicar en un tiempo limitado, favoreciendo la espontaneidad y el manejo del discurso continuo. En este sentido, puede afirmarse que la gamificación, al incorporar un sistema de retos y recompensas, promovió la seguridad de los estudiantes y su disposición a hablar de manera más fluida frente a sus compañeros.

En cuanto a la **coherencia**, los resultados evidencian un nivel intermedio, con estudiantes distribuidos entre los niveles medio y alto. Esto significa que, aunque la mayoría logra organizar y conectar sus ideas de manera comprensible, todavía algunos presentan dificultades para mantener un hilo conductor claro en sus intervenciones. Las actividades de debate con roles, así como las entrevistas ficticias dramatizadas en clase, fueron particularmente útiles para trabajar la coherencia, pues exigieron a los estudiantes organizar sus intervenciones de forma estructurada, seguir un orden lógico y mantener consistencia entre sus argumentos y las ideas que expresaban. Se observa que cuando la oralidad se enmarca en un contexto lúdico y narrativo, los estudiantes encuentran mayor facilidad para mantener el sentido de lo que dicen, evitando divagaciones o interrupciones innecesarias.

Respecto a la **argumentación**, este fue el criterio con mayores retos para el grupo. La mayoría de los estudiantes se mantiene en un nivel medio, lo que indica que, aunque logran expresar opiniones, aún muestran debilidades al momento de justificar o sustentar sus ideas con ejemplos, comparaciones o razones sólidas. Actividades como el debate “*¿Es realmente útil mi invento?*” o la defensa de ideas dentro del juego “*Viajeros del Inventaverso*” pusieron en evidencia que los estudiantes pueden iniciar un proceso de argumentación, pero requieren

acompañamiento docente para pasar de afirmaciones simples a razonamientos más elaborados. Este hallazgo coincide con lo esperado en estudiantes de tercer grado, quienes están en un momento de transición en el que la oralidad empieza a vincularse con la construcción de pensamiento crítico y con la necesidad de defender puntos de vista propios.

Por otro lado, la **creatividad y expresividad** emergen como una de las fortalezas más notorias del grupo. Muchos estudiantes alcanzaron el nivel alto, mostrando disposición para jugar con el lenguaje, dramatizar, crear historias originales y enriquecer sus intervenciones con recursos expresivos. Actividades como las *rimas creativas*, los *anuncios publicitarios dramatizados*, las *entrevistas ficticias* y la *narración digital interactiva* en plataformas como Book Creator y Thinglink incentivaron la innovación y la exploración de nuevas formas de comunicar. En este sentido, la integración de recursos digitales fue clave, ya que permitió a los estudiantes añadir elementos visuales y sonoros que no solo potenciaron la oralidad, sino que también ampliaron las posibilidades de expresión artística y comunicativa.

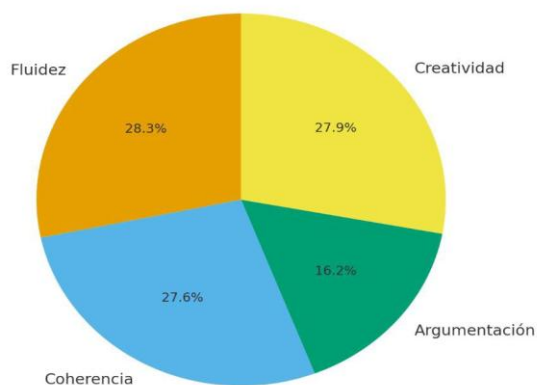
Al analizar el conjunto de actividades, se hace evidente que la **gamificación y las TIC tuvieron un impacto altamente positivo** en el desarrollo de la oralidad. El hecho de contar con dinámicas de juego, puntos, insignias y niveles de progresión no solo motivó la participación, sino que también redujo las barreras emocionales que suelen limitar la expresión oral en estudiantes de primaria, como el miedo a equivocarse o la timidez frente al grupo. Asimismo, las herramientas tecnológicas ofrecieron escenarios novedosos donde los niños pudieron experimentar con la oralidad en formatos digitales, lo que diversificó las formas de participación y estimuló su creatividad.

De manera complementaria, el análisis permite identificar **fortalezas y aspectos por mejorar**. Como fortalezas se destacan la disposición del grupo para participar en actividades lúdicas y tecnológicas, la capacidad de improvisar y crear historias originales, y la fluidez alcanzada en la mayoría de los casos. En cuanto a los aspectos por mejorar, la **argumentación** aparece como el área que requiere mayor trabajo, ya que los estudiantes necesitan fortalecer su capacidad para justificar ideas y construir discursos más sólidos. Asimismo, algunos estudiantes

deben seguir trabajando la **coherencia**, especialmente en lo relacionado con la organización secuencial de ideas.

En conclusión, puede afirmarse que la integración de gamificación y TIC en el aula potenció de manera significativa la **fluidez y la creatividad en la oralidad**, al tiempo que generó un ambiente motivador y participativo. No obstante, el reto pedagógico que permanece es el de seguir desarrollando estrategias que promuevan la **argumentación y la coherencia**, de modo que los estudiantes no solo narren e improvisen, sino que también aprendan a defender sus ideas con claridad, sustento y orden lógico (ver figura 7). Esta combinación de juego, tecnología y oralidad se configura, por tanto, en una herramienta valiosa para transformar la experiencia de aprendizaje y enriquecer las prácticas comunicativas en los estudiantes de primaria.

Figura 7. Promedio de desempeño en fluidez, coherencia, argumentación y creatividad en tercer grado



Fuente: Elaboración propia (2025).

5.4.5. Propuesta didáctica “Mentes creativas que construyen el mañana”. Explorando palabras e imágenes: análisis de las producciones escritas y virtuales de tercer grado

Durante la implementación de la propuesta didáctica, los estudiantes elaboraron diversas producciones escritas y virtuales que integran elementos narrativos, descriptivos y argumentativos.

Dado el volumen de material, se seleccionaron únicamente algunas producciones como muestra representativa para este informe, con el fin de realizar un análisis profundo y manejable.

El corpus escogido incluyó las siguientes actividades:

1. Nos presentamos al mundo
2. Pequeños problemas, grandes soluciones.
3. Crea, dibuja y digitaliza (cómic artesanal y virtual).
4. Del papel al Storybook
5. Cuando la IA cuenta historias
6. Reescribe y analiza: dale vuelta a la historia
7. IA: imaginación activada
8. Viajeros del Inventaverso
9. Animando la palabra: aprendizajes del Inventaverso con Animaker
10. Aventuras entre páginas
11. Desbloquea el universo digital
12. CreaTuBeat
13. Memes creativos y divertidos
14. Nuestro diccionario de Neologismos
15. Puntos que hablan

(Ver la propuesta didáctica en el anexo 20)

La diversidad de formatos y grupos permite un análisis integral, evidenciando la relación texto–imagen, la construcción de narrativas, la organización de ideas y el nivel de apropiación de prácticas comunicativas de los estudiantes de tercer grado.

Se aplicó un análisis cualitativo basado en cuatro criterios, adaptados al nivel de tercer grado, usando una escala de valoración 1 a 3, de la siguiente manera:

Tabla 9. Criterios de análisis y escala de valoración de las producciones escritas y virtuales para los estudiantes de tercer grado

Criterio	Descripción
Fluidez escrita	Continuidad del discurso, extensión adecuada y ausencia de cortes improductivos.
Coherencia y cohesión	Organización lógica de ideas, uso de conectores y secuenciación clara.
Argumentación/justificación escrita	Presencia de razones, causas o explicaciones que sustenten la propuesta o el conflicto planteado.
Creatividad/expresividad	Originalidad, recursos narrativos o gráficos y relación texto–imagen.

Fuente. Elaboración propia

Escala adaptada para los estudiantes:

- 🌱 **Estoy empezando (1/bajo):** el estudiante necesita ayuda frecuente para realizar la tarea.
- 🌟 **Lo estoy logrando (2/medio):** el estudiante realiza la tarea con algo de apoyo y demuestra avances.
- 🚀 **Lo logré muy bien (3/alto):** el estudiante realiza la tarea de manera autónoma, completa y con calidad.

La lectura de las producciones consideró:

- **Intencionalidad comunicativa:** identificar qué quiere expresar el estudiante.
- **Evidencias textuales:** títulos, rótulos, frases y globos de diálogo.
- **Relación texto–imagen:** coherencia entre dibujo y mensaje escrito.
- **Errores lingüísticos relevantes:** aquellos que afectan la legibilidad o el sentido.

5.4.5.1. Producción 1. Nos presentamos al mundo.

Esta actividad sobre la portada y el afiche elaborados por los estudiantes muestran una clara intención de dar la bienvenida y reflejar la identidad del grupo. En la portada se listan los nombres de los integrantes acompañados de dibujos personalizados en los que se resaltan rasgos físicos y detalles diferenciadores, lo que evidencia un esfuerzo por expresar pertenencia e individualidad dentro del colectivo (ver figura 8). El afiche, por su parte, contiene la palabra “Bienvenidos”, aunque con error ortográfico (“Vienvenidos”), junto a ilustraciones de consolas de videojuegos y elementos decorativos como corazones y signos de admiración que transmiten entusiasmo y un ambiente de acogida (ver figura 9).

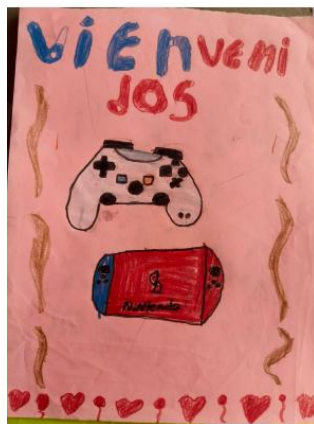
La producción combina texto e imagen de forma coherente y refleja la identidad del grupo con el mundo de los videojuegos y la diversión. Aunque presenta errores ortográficos y desorganización en el listado de integrantes, el mensaje se comprende. Según la rúbrica, la **fluidez y coherencia** se ubican en un nivel medio (☀️), la **argumentación** en un nivel inicial (🌱) y la **creatividad** en un nivel alto (🚀), resaltando la originalidad y expresividad visual. En síntesis, esta producción (ver anexo 4) evidencia fortalezas en creatividad, expresividad y relación entre texto e imagen, mientras que señala la necesidad de reforzar la ortografía, la coherencia textual y la inclusión de justificaciones más elaboradas que fortalezcan las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Figura 8. Portada grupal y personificación del grupo Los Papus.



Fuente: Estudiantes de tercer grado, I.E. Dinamarca. (2025). Portada y afiche grupal “Los Papus”

Figura 9. Portada grupal y personificación del grupo Los Papis.



Fuente: Estudiantes de tercer grado, I.E. Dinamarca. (2025). *Portada y afiche grupal “Los Papis”*.

Nota de la investigadora: A pesar de que este grupo de estudiantes, de quienes se está realizando el análisis del trabajo presenta un alto nivel de indisciplina en clase, donde se incluyen casos particulares de hiperactividad, conflictos familiares, problemas de comportamiento y socialización, se evidencia en la portada y el afiche la motivación, la dedicación y el cuidado en los detalles con que desarrollaron la actividad. El producto refleja no solo la comprensión de la consigna, sino también la capacidad de organización y trabajo colaborativo en un contexto de retos emocionales y conductuales.

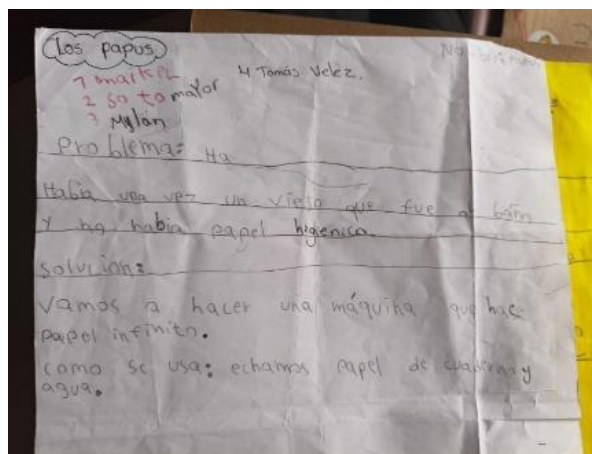
5.4.5.2. Producción 2. Pequeños problemas, grandes soluciones

Al inicio de las sesiones, el grupo “Los Papis” realizó una producción escrita y gráfica en la que plasmaron un problema cotidiano y una posible solución. Su propuesta partió de una situación sencilla: “un viejito fue al baño y no había papel higiénico”, a lo cual respondieron con la invención de “una máquina que hace papel infinito”. En el texto explican que esta funcionaría al introducir “papel de cuaderno y agua”, mientras que el dibujo complementa la idea al representar la estructura del invento con detalles de color que refuerzan su comprensión. El análisis de esta producción evidencia que los estudiantes lograron relacionar de forma coherente la escritura y la

ilustración, integrando problema y solución de manera clara, aunque breve. Si bien se observan limitaciones ortográficas, gramaticales y una escasa justificación del funcionamiento de la máquina, se destaca la originalidad de la propuesta, la capacidad de imaginar alternativas creativas y la intención de comunicar una idea innovadora. En términos de la rúbrica, se ubican en un nivel de “*lo estoy logrando*” en aspectos como fluidez escrita y coherencia, mientras que en argumentación están “*empezando*”. No obstante, en creatividad alcanzan “*lo logré muy bien*”, pues muestran motivación y expresividad en la construcción de su invento.

En síntesis, este producto (ver anexo 5) refleja la capacidad de los estudiantes para identificar un problema real de su contexto y pensar en una solución creativa, mostrando fortalezas en la expresividad gráfica y la motivación frente a la tarea. Al mismo tiempo, deja ver la necesidad de seguir fortaleciendo la coherencia textual, la argumentación y la pertinencia en la relación entre texto e imagen.

Figura 10. Producción escrita: Problema y solución [Trabajo escolar]



Fuente: Estudiantes del grupo *Los Papus*. (2025). Institución Educativa Dinamarca, Medellín, Colombia.

5.4.5.3. Crea, dibuja y digitaliza (cómic artesanal y virtual)

En esta producción, los estudiantes elaboraron un cómic compuesto por seis viñetas, donde se presenta un diálogo entre dos personajes que identifican un problema del entorno (“el barrio está sucio”) y proponen una solución creativa: “hacer una máquina limpiadora”. Esto se realizó en dos momentos, el primero como borrador y el segundo como versión final en Pixtón. La narración se apoya en globos de diálogo con expresiones sencillas, pero significativas, que reflejan la intención comunicativa de construir una idea colectiva orientada al bienestar de la comunidad. Las imágenes muestran a los personajes interactuando con gestos amplios y expresivos, lo cual refuerza la intencionalidad de la conversación. En la parte final, el cómic incluye ilustraciones del barrio y de la máquina, consolidando la relación entre la palabra escrita y la representación gráfica. Aunque se observan limitaciones ortográficas y gramaticales, estas no impiden la comprensión del mensaje.

El análisis comparativo de los productos estudiantiles muestra la evolución desde un borrador inicial hasta un producto más elaborado mediante TIC. El cómic escrito a mano refleja la creatividad y la capacidad de los estudiantes para narrar un problema de su entorno (acumulación de basura), con ideas claras, pero transiciones rápidas y recursos gráficos básicos. A pesar de estas limitaciones, cumple un papel clave como borrador expresivo, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como autores.

Desde el análisis cualitativo, los resultados según la rúbrica son los siguientes:

- **Fluidez escrita** (🌟 Lo estoy logrando): Los estudiantes lograron dar continuidad al diálogo, manteniendo un hilo narrativo básico desde el saludo inicial hasta la propuesta final. Sin embargo, el desarrollo es breve y con frases cortas.
- **Coherencia y cohesión** (🌟 Lo estoy logrando): Existe una secuencia clara (saludo → identificación del problema → propuesta → acuerdo), aunque con pocos conectores. La relación texto–imagen ayuda a reforzar la coherencia.
- **Argumentación/justificación escrita** (🌱 Estoy empezando): Si bien aparece una propuesta (“máquina limpiadora”), no se incluyen razones claras ni explicaciones detalladas sobre su funcionamiento. El nivel argumentativo es incipiente.

- Creatividad/expresividad (🚀 Lo logré muy bien): Destaca la originalidad de la propuesta y la expresividad de los dibujos, que transmiten entusiasmo y refuerzan el mensaje ambiental y ciudadano.

En síntesis, este cómic refleja la capacidad de los estudiantes para construir un discurso visual y textual en torno a un problema real de su contexto, mostrando fortalezas en creatividad, expresividad y relación entre palabra e imagen. No obstante, se evidencia la necesidad de seguir potenciando la coherencia textual y, sobre todo, la argumentación, para que los estudiantes logren fundamentar con mayor claridad sus propuestas. No obstante, al contrastar con el cómic reescrito en Pixton (Figura 12), se observa una mejora significativa en varios aspectos.

En cuanto a la claridad narrativa, la versión digital organiza la historia con mayor coherencia: introduce el problema, muestra las consecuencias ambientales, plantea una solución tecnológica y finaliza con un cierre motivador. Este orden narrativo favorece la comprensión lectora y permite que los niños se familiaricen con la estructura de los textos secuenciales. En el plano de los elementos visuales, el cómic a mano presenta personajes y escenarios más básicos, mientras que en la versión de Pixton se aprovechan los recursos de la plataforma para ofrecer escenarios detallados, personajes con mayor expresividad y un diseño más atractivo para los estudiantes. Esta riqueza visual no solo hace el producto más estético, sino que contribuye a que el mensaje sea más claro y motivador.

Respecto al uso del lenguaje, el cómic inicial emplea frases simples y directas, adecuadas al nivel de tercer grado, pero a veces demasiado breves para transmitir el impacto del problema ambiental. La versión en Pixton, en cambio, incorpora expresiones más completas y conectores que dan fluidez al relato, reforzando tanto la comunicación oral como la escrita. Desde el punto de vista pedagógico, el cómic escrito a mano refleja la espontaneidad y la apropiación creativa de los niños, mientras que el cómic en Pixton constituye un recurso didáctico más sólido, al integrar la conciencia ambiental con el uso de herramientas digitales. La mejora en la versión digital convierte el trabajo en un producto más accesible y formalizado, sin perder la esencia de las ideas iniciales de los estudiantes. Finalmente, en relación con el impacto en los estudiantes, el cómic escrito a mano (Figura 11) permite la identificación directa con la producción, pero puede resultar limitado para la lectura y comprensión de todos los compañeros. En contraste, el cómic en Pixton (Figura 12) se presenta como un material más atractivo y accesible, capaz de motivar a los estudiantes y

reforzar su autoestima al mostrar cómo sus ideas pueden transformarse en productos de calidad mediante la tecnología.

En conclusión, el contraste entre el cómic escrito a mano y el cómic reescrito en Pixton muestra el valor del proceso de revisión, reescritura y apoyo en las TIC dentro de la producción textual y visual. Mientras el primero funciona como un borrador expresivo que visibiliza la voz infantil, el segundo representa una versión enriquecida y profesionalizada que potencia la creatividad, fortalece la conciencia crítica y demuestra a los estudiantes que todo producto puede mejorarse a través del esfuerzo y el trabajo colaborativo.

Figura 11. *Cómic con globos de diálogo: “El barrio sucio y la máquina limpiadora” [Producción escolar].*



Fuente: Estudiantes del grupo Los Players. (2025). Institución Educativa Dinamarca, Medellín, Colombia.

Figura 12. *Cómic reescrito en la plataforma Pixton sobre la limpieza del barrio*



Fuente: Estudiantes de tercer grado, I.E. Dinamarca. (2025). Producción virtual realizada en Pixton.

Nota de la investigadora: Asimismo, los demás grupos elaboraron su cómic en el que también se refleja la creatividad y la intención comunicativa de los estudiantes. Aunque no se incluye un análisis detallado de esta producción, se destaca como muestra adicional del trabajo colectivo realizado en el aula (ver Figura 13 y 14 y anexo 6). Este ejemplo permite reconocer la diversidad de propuestas y cómo, a partir de un mismo ejercicio, los estudiantes logran plasmar sus ideas de manera original y significativa.

Figura 13. Cómics elaborado por el grupo “Los Papis”.



Fuente: Estudiantes de tercer grado, I.E. Dinamarca. (2025). Producción estudiantil.

Figura 14. Cómics en Pixton elaborado por el grupo “Los Papis”



Fuente: Estudiantes de tercer grado, I.E. Dinamarca. (2025). Producción estudiantil.

5.4.5.4. Del papel al Storybook

En esta actividad (ver Figura 15 y Figura 16), los estudiantes elaboraron un cuento breve en dos fases: primero en formato manuscrito y luego en formato digital mediante la plataforma My Storybook. El relato físico aborda un problema ambiental —la escasez de papel— y narra cómo un niño crea una máquina capaz de producir papel infinito. Aunque el texto presenta brevedad y algunos errores ortográficos y gramaticales, evidencia una estructura narrativa con inicio, desarrollo y cierre, además de una clara intención por construir sentido en la historia.

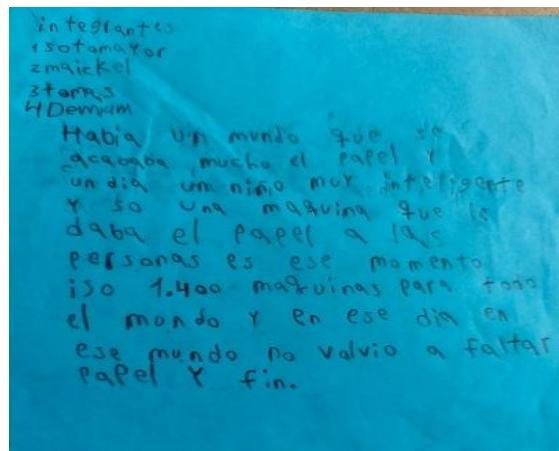
Por otro lado, en la versión virtual, los estudiantes amplían la trama y enriquecen la narración. Incluyen un contexto espacial (“un pueblo muy lejano llamado tierra fría”), personajes definidos (Emanuel, sus abuelos y los amigos “los papus”) y una situación problemática más desarrollada: la dificultad para conseguir papel y transportarlo. La historia digital incorpora además un elemento fantástico (la estrella fugaz que inspira la solución), lo que añade un matiz creativo y da mayor cohesión al relato. Asimismo, la inclusión de imágenes y escenarios virtuales refuerza la comprensión, aportando expresividad y relación entre texto e imagen.

Análisis cualitativo según la rúbrica:

- **Fluidez escrita (🌟 Lo estoy logrando):** Se mantiene un hilo narrativo en ambas versiones; la manuscrita es más breve y repetitiva, mientras que la digital muestra mayor continuidad y extensión.
- **Coherencia y cohesión (🌟 Lo estoy logrando):** El cuento digital presenta una secuencia más clara y detallada; la versión manuscrita es coherente, pero con menos conectores y explicaciones.
- **Argumentación/justificación escrita (🌱 Estoy empezando → 🌟 Lo estoy logrando):** En el texto físico la justificación es mínima, mientras que en el digital se amplía con las razones y el impacto de la invención.
- **Creatividad/expresividad (🚀 Lo logré muy bien):** Ambas versiones son creativas, pero la digital destaca por su expresividad, uso de recursos visuales y un giro narrativo más fantástico.

En síntesis, se observa un notable avance en las prácticas narrativas al pasar del texto manuscrito al digital, evidenciando una mejor organización de ideas, uso de recursos narrativos y aprovechamiento de las TIC para expresar mensajes más elaborados. (ver anexo 8)

Figura 15. Cuento manuscrito *El barrio sucio*.



Fuente: Producción estudiantil. Grupo “Los Papus”. Institución Educativa Dinamarca, 2025.

Figura 16. Cuento digital *El barrio sucio*.



Fuente: Producción estudiantil en plataforma virtual. Grupo “Los Papus”. Institución Educativa Dinamarca, 2025. Se puede visualizar en este enlace <https://www.mystorybook.com/story/e2qOo>

5.4.5.5. Cuando la IA cuenta historias

La actividad se desarrolló como una experiencia de escritura creativa mediada por TIC y gamificación, orientada al fortalecimiento de las prácticas del lenguaje. En equipos, los estudiantes elaboraron una historia en Microsoft Word, lo que favoreció la planificación, redacción y revisión colaborativa del texto. Luego, las historias fueron transformadas en cortometrajes animados mediante Storyboard AI (ver figura 17, 18 y 19 y anexo 9), herramienta que integra imagen, sonido y movimiento, promoviendo la comprensión multimodal del lenguaje. Esta experiencia generó alta motivación, participación y trabajo cooperativo, destacándose la creatividad y la calidad narrativa de los productos finales.

Como evidencia de este proceso, se presenta la producción textual del grupo “**Los Invencibles**”, titulada *El Megarobot 3000* 🚚 🤖, la cual fue elaborada de manera colectiva y refleja tanto la apropiación del lenguaje narrativo como el entusiasmo propio de los niños de tercer grado al integrar tecnología y creatividad:

El Megarobot 3000 🚚 🤖

Habia una vez dos niños que se yaman Donato y Sebas. Ellos eran muy inteligentes y les gustava aser invenos. Un dia estaban tristes porque su barrio tenia mucha vasura por todos lados, y olia feito 🤔.

Sebas dijo Donato tenemos que aser algo para limpiar esto

Y Donato contesto Si agamos un camion robot que limpie solitooo

Entonces los dos fueron al taller de la escuela y empesaron a construir. Usaron cajas, tubos, cables y tapas de gaseosa. Tambien una bateria solar que se allaron. Despues de mucho rato lo isieron y le pusieron nombre Megarobot 3000 por que sonava poderoso 🙌 🤖.

El Megarobot 3000 tenia brazos de metal que agarravan la basurra y se la metia en la barriga. Alli la molia con cuchillas que giravan rapidisimo, y despues la basurra desaparecia con polvito magico 🤩 ✨.

*Cuando lo prendieron el robot dijo modo limpieza activadoo
Y empezo a limpiar todo rapidisimo. Los vesinos salieron y decian Wooow y hasta un perrito ladro feliz 🐶. somos los mejores invenores del mundo—dijo Sebas. Y la tierra tambien esta felis rio Donato.*

Y desde ese dia el Megarobot 3000 limpia todos los parques y las calles y Donato y Sebas prometieron aser mas invenos para cuidar el planeta 🌍💚

Fin.

Esta producción evidencia la apropiación espontánea del discurso narrativo infantil, donde se observan rasgos de oralidad escrita, errores ortográficos naturales del proceso de adquisición de la escritura (“vasura”, “intelijentes”, “invenos”), y una fuerte carga emocional y expresiva reflejada en los emojis y la estructura conversacional. Lejos de ser fallas, estos rasgos constituyen indicadores del desarrollo lingüístico y creativo, pues muestran cómo los niños utilizan los recursos disponibles para comunicar ideas con sentido, coherencia y entusiasmo.

Figura 17. Guion creado por Storyboard AI a partir de la historia creada por el grupo Los Invencibles.



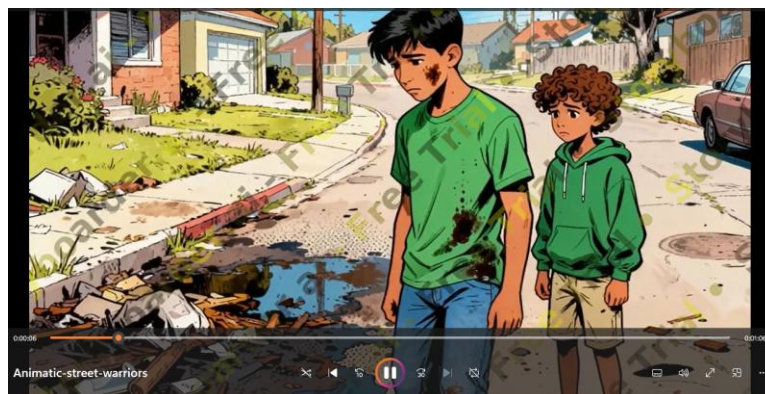
Fuente: Elaboración de Sebastián y Donato del grupo los invencibles en la página Storyboard AI.

Figura 18. Guion creado por Storyboard AI a partir de la historia creada por el grupo Los Invencibles.



Fuente: Elaboración de Sebastián y Donato del grupo los invencibles en la página Storyboard AI

Figura 19. Creación audiovisual de la historia creada por el grupo de los invencibles




Fuente: Elaboración de Sebastián y Donato del grupo los invencibles en la página Storyboard AI.

Visualización en el enlace <https://youtu.be/UpXL0iVOaGo?si=ISyBf-m-E59VBuqT>

La siguiente tabla presenta el análisis de la actividad “El grupo de los invencibles”, desarrollada con estudiantes de tercer grado en el marco del proyecto pedagógico. En ella se evidencian las prácticas de lectura, escritura y oralidad potenciadas a través del uso de TIC y estrategias de gamificación, destacando cómo la integración de herramientas digitales y dinámicas colaborativas favoreció la motivación, la creatividad y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Tabla 10. *Prácticas de lectura, escritura y oralidad a través de la actividad “El grupo de los invencibles”*

Aspecto observado	Descripción de la actividad	Análisis e interpretación pedagógica	Relación con las categorías del proyecto
Uso de TIC en la producción textual	Los estudiantes escribieron en Word una historia grupal y luego la transformaron en un video animado con Storyboard AI, una herramienta de inteligencia artificial que convierte textos en narraciones visuales.	El uso de TIC potenció la motivación y la comprensión del proceso comunicativo. Al ver su historia convertida en video, los niños identificaron la relación entre lectura, escritura e imagen, desarrollando la comprensión multimodal. La experiencia fortaleció la lectura al exigir revisar su propio texto antes de animarlo.	TIC y multimodalidad: desarrollo de la lectura crítica y comprensión del texto como producto multisensorial.

Trabajo colaborativo y creación oral	Los grupos planearon oralmente el contenido de sus historias antes de escribir. Dialogaron, propusieron ideas y distribuyeron roles. El grupo <i>Los Invencibles</i> creó <i>El Megarobot 3000</i> , integrando expresividad y sentido del humor.	La oralidad se fortaleció mediante la planificación dialogada, argumentación y negociación de ideas. Los niños usaron la palabra para organizar, convencer y crear colectivamente, mostrando avances en fluidez, escucha y respeto por la palabra del otro.	Prácticas del lenguaje (oralidad): fortalecimiento del discurso colaborativo y la expresión verbal con sentido.
Producción escrita con sentido	En la historia <i>El Megarobot 3000</i>  , los estudiantes escribieron espontáneamente con apoyo de las TIC, usando recursos expresivos como emojis, onomatopeyas y exclamaciones.	Aunque se evidencian errores ortográficos (“vasura”, “intelijentes”), estos son propios del proceso de adquisición de la escritura. El texto muestra estructura narrativa completa, coherencia y creatividad, reflejando un avance en la escritura significativa y funcional.	Prácticas del lenguaje (escritura): desarrollo de la coherencia narrativa, expresión creativa y dominio progresivo del código escrito.
Lectura comprensiva y revisión del texto	Antes de pasar su historia a <i>Storyboard AI</i> , los estudiantes leyeron en voz alta su texto para revisar sentido, ortografía y fluidez.	La lectura se convirtió en una herramienta de autorevisión y comprensión, no solo de decodificación. Al escuchar sus propios textos, los niños	Prácticas del lenguaje (lectura): fortalecimiento de la lectura comprensiva, autorregulación y reflexión sobre el propio texto.

		identificaron errores y ajustaron expresiones, mostrando avance en la lectura con propósito comunicativo.	
Gamificación y motivación	La actividad se presentó como un reto de inventores, donde cada grupo debía crear la historia más original. Los equipos recibieron reconocimiento simbólico por creatividad y trabajo en grupo.	La gamificación generó entusiasmo, compromiso y sentido de logro. Los niños participaron activamente, asumieron roles y celebraron sus logros. Esto aumentó la disposición hacia la lectura, la escritura y la oralidad como medios para alcanzar metas.	Gamificación: promoción de la motivación intrínseca, el aprendizaje significativo y la participación activa.
Evidencia de aprendizaje significativo	La historia <i>El Megarobot 3000</i> muestra una narración estructurada y coherente, con personajes, problema y solución.	El texto evidencia integración de las tres prácticas del lenguaje: oralidad (planificación dialogada), lectura (revisión y comprensión), y escritura (producción narrativa). Además, refleja conciencia ambiental y pensamiento creativo.	Potencial pedagógico de las TIC y la gamificación: fortalecimiento integral del lenguaje, la creatividad y el pensamiento crítico.

5.4.5.6. Dale vuelta a la historia

En esta actividad, los estudiantes escucharon primero un cuento en formato de podcast y posteriormente la docente lo relató acompañándolo con imágenes para favorecer la comprensión. A partir de allí, en equipos los estudiantes realizaron dos ejercicios principales:

1. Cambiar el final de la historia a través de dibujos y descripciones.
2. Identificar categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, artículos y familias de palabras).

En la Figura 20, se observa el trabajo gráfico de los estudiantes al recrear un final alternativo para la historia. A partir de ilustraciones coloridas y palabras asociadas (como *luminoso*, *misterioso*, *maravilloso*), los niños no solo modificaron el desenlace narrativo, sino que lo enriquecieron con recursos descriptivos. Este ejercicio fomentó la creatividad narrativa al tiempo que permitió trabajar el reconocimiento de adjetivos dentro del contexto de la producción textual. Por otro lado, en la Figura 20, se presenta la actividad de clasificación de palabras en familias léxicas, elaborada en un formato alusivo a una casa. Allí los estudiantes agruparon vocablos derivados de sustantivos como *zapato* (*zapatero*, *zapatera*) y *flor* (*florero*, *florecer*, *florería*). Esta estrategia visual y manipulativa reforzó la conciencia morfológica y la comprensión de la manera en que las palabras se relacionan entre sí, ampliando el vocabulario de los estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo, los resultados permiten evidenciar varios aspectos:

- Reconocimiento gramatical: Los niños identifican y aplican categorías como adjetivos y familias léxicas en contextos significativos.
- Creatividad y producción: El cambio de final muestra la capacidad de transformar y expandir narraciones, conectando la oralidad, la escritura y la imagen.
- Articulación semiótica: El uso simultáneo de texto e imagen otorga mayor fuerza expresiva, ya que las ilustraciones apoyan y enriquecen las descripciones escritas.
- Participación: La dinámica grupal potencia la colaboración, pues cada integrante aporta ideas tanto para el desarrollo de la historia como para la clasificación de palabras.

En síntesis, esta actividad refleja cómo la reescritura creativa y el análisis gramatical pueden integrarse de manera didáctica. Al cambiar el final de una historia y reconocer categorías

5.4.5.7.IA: imaginación activada

En ella, cada grupo describió a una herramienta de inteligencia artificial las características, funciones y modo de uso de su invento, acompañando la descripción con el dibujo que habían elaborado previamente. A partir de esta información, la IA generó una versión visual de cada creación. La experiencia (*ver anexo 11*) permitió fortalecer las prácticas comunicativas —lectura, escritura y oralidad— a través del diálogo con la tecnología, promoviendo además la creatividad, la expresión escrita con propósito y la integración significativa de las TIC en el proceso de aprendizaje.

El análisis de los resultados de la actividad “Personificación del Invento con IA” muestra que los estudiantes lograron vincular la creación artística y la expresión verbal con el uso significativo de la tecnología. En la Figura 22 se observa el dibujo original elaborado por el niño, y en la Figura 23, la imagen generada por la inteligencia artificial a partir de la descripción que el grupo construyó colectivamente. Esta relación entre texto e imagen evidencia un proceso de comprensión multimodal en el que la palabra se transforma en representación visual.

A continuación, se presenta el texto inicial elaborado por las estudiantes para comunicarse con la inteligencia artificial (ChatGPT) y explicarle el funcionamiento y las características de su invento.

Hola nosotras somos Susana, Anni y Mariangel 😊. Nosotras pensamos que lavar la ropa es muy cansoso por que se ensucia mucho y da peresa tenderla y esperar a que se seque 😞. Por eso queriamos inventar el Dron lavador de ropa 3000, que lava solito y alluda en la casa 🛒🚀.

El Dron lavador de ropa 3000 tiene alas que vuelan y unos brasitos que cojen la ropa sucia. La lava con agua y jabon y despues la seca con aire caliente. Tambien la puede tender o guardar en el closet. Tiene luces que prenden y una bos que abla cuando termina. Es muy chebre por que asi ya no toca lavar y los drones son divertidos 📺🌊. Te vamos a enviar la foto de nuestro dibujo para que agas el favor y la conviertas en un dron real. Gracias chatgpt

Figura 22. *Dron creado por el grupo Las Mejores Amigas Creativas*



Fuente: Elaboración de Susana, Anni y Mariángel del grupo Las Mejores Amigas Creativas.

Figura 23. *Dron hecho por Chat GPT a partir del dibujo del grupo Las Mejores Amigas Creativas*



Fuente: Elaboración de Chat GPT a partir del dibujo hecho por Susana, Anni y Mariángel del grupo Las Mejores Amigas Creativas

Los resultados permitieron identificar avances en la capacidad descriptiva, la organización de ideas y la coherencia textual, ya que los estudiantes debían comunicar con precisión las características, el funcionamiento y el propósito de su invento. El uso de la IA se convirtió en un medio de validación de su mensaje: si la imagen generada coincidía con lo que imaginaban, comprendían que su descripción había sido clara y eficaz.

En términos pedagógicos, la experiencia fortaleció la lectura comprensiva (al revisar las respuestas generadas por la IA), la escritura funcional y creativa (al producir descripciones significativas) y la oralidad colaborativa (al dialogar y consensuar la información a enviar). Además, se evidenció un alto nivel de motivación, participación y sentido de logro, aspectos que reafirman el potencial de las TIC y la gamificación como estrategias para potenciar la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico en los niños de tercer grado.

En síntesis, la actividad permitió constatar que la integración de herramientas digitales no reemplaza la palabra, sino que la amplifica, generando un aprendizaje más profundo, lúdico y significativo en el marco del proyecto de investigación.

Nota de la investigadora: Todos los textos elaborados para trabajar con herramientas de inteligencia artificial, como Storyboard AI y ChatGPT, fueron inicialmente revisados por la IA con el propósito de corregir los errores ortográficos. De esta manera, los niños pudieron identificar en qué aspectos estaban fallando y realizar sus propias correcciones. En este documento se presentan los textos originales, sin las correcciones hechas por la IA.

5.4.5.8. Viajeros del Inventaverso

El análisis de resultados de la experiencia “Viajeros del Inventaverso” (*ver anexo 12*) se realizó con el propósito de valorar los aprendizajes construidos por los estudiantes en el marco de un entorno lúdico y narrativo. El juego se configuró como un dispositivo pedagógico en el que los participantes, convertidos en viajeros, asumieron retos comunicativos de lectura, escritura, oralidad y escucha dentro de siete mundos temáticos. Cada avance estuvo mediado por un sistema

de roles, cartas, insignias y recompensas que, además de mantener la motivación, permitió observar el progreso real en sus competencias.





Para dar orden a los hallazgos, el análisis se organizó en categorías principales (lectura, escritura, oralidad y creatividad) y dimensiones emergentes relacionadas con el trabajo en equipo, la motivación y el pensamiento crítico. La codificación de la información se realizó a partir de las evidencias recogidas en diarios pedagógicos, productos escritos y orales, y observaciones en el desarrollo de las sesiones.





El análisis de resultados de la experiencia pedagógica con *Viajeros del Inventaverso* se organizó a partir de tres dimensiones clave: **escritura (E)**, **oralidad (O)** y **lectura (L)**, cada una evaluada en distintos mundos del juego. Con el fin de sistematizar los hallazgos, se diseñó una codificación que permite identificar los niveles de logro observados en los estudiantes:

- E = Escritura, O = Oralidad, L = Lectura.
- Los niveles de logro se representaron con valores del **1 al 3**, de la siguiente manera:
 - **Nivel 1 (E1, O1, L1): Logro inicial** → producciones simples, errores frecuentes, fuerte apoyo docente.
 - **Nivel 2 (E2, O2, L2): Logro intermedio** → avances en organización, frases más elaboradas, intervenciones más fluidas, comprensión básica.
 - **Nivel 3 (E3, O3, L3): Logro avanzado** → autonomía, creatividad y dominio en la construcción de narraciones, argumentación oral y lectura crítica.

Este sistema de codificación permite observar que los desempeños estudiantiles no fueron homogéneos, sino que se distribuyeron en un **rango (E1–E3, O1–O3, L1–L3)** dependiendo del mundo, del grupo y de las condiciones del trabajo colaborativo. Así, la tabla final sintetiza los resultados y evidencia la progresión de los aprendizajes logrados en cada dimensión, mientras que el análisis narrativo profundiza en los procesos y matices de cada mundo.

Tabla 11. Resultados de análisis y codificación por categorías y subcategorías.

<i>Código</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Definición</i>	<i>Resultados observados</i>
<i>C01</i>	Escritura (Leximundo )	Producción textual	Capacidad de redactar textos con coherencia, cohesión y creatividad	Los estudiantes lograron producir narraciones con estructura básica (inicio, nudo, desenlace). En digital, ampliaron y mejoraron la cohesión.
<i>C02</i>	Escritura (Leximundo )	Corrección ortográfica	Manejo adecuado de la norma escrita	Se evidenció una disminución de errores ortográficos al pasar de producciones manuscritas a digitales.
<i>C03</i>	Oralidad (Dramamundo )	Expresión oral	Claridad, expresividad y uso de recursos verbales y no verbales	La mayoría mostró seguridad al narrar y dramatizar, aunque algunos dependieron de apoyo docente.
<i>C04</i>	Oralidad (Dramamundo )	Argumentación oral	Capacidad de justificar y sostener ideas frente a otros	Hubo avances en la defensa de inventos, pero los argumentos se mantuvieron simples y poco profundos.







C05	Lectura (Detectamundo )	Comprensión literal	Reconocimiento de personajes, escenarios y acciones básicas	Buen nivel en identificación de personajes y acciones, con alto porcentaje de aciertos.
C06	Lectura (Detectamundo )	Comprensión inferencial	Capacidad de anticipar y deducir información implícita	Los estudiantes lograron predecir finales y relacionar hechos, aunque con explicaciones breves.
C07	Lectura (Detectamundo )	Lectura crítica	Análisis y valoración de ideas más allá del texto	Se expresaron opiniones y posturas iniciales sobre problemáticas, pero sin gran nivel de fundamentación.
C08	Argumentación (ComuniMundo )	Ciudadanía crítica	Reconocimiento de problemáticas sociales y planteamiento de soluciones	Los grupos propusieron inventos vinculados a problemas del entorno, aunque con justificación limitada.
C09	Motivación & participación	Enganche lúdico	Grado en que el juego despierta interés sostenido	Hubo alta motivación, con entusiasmo en cada ronda y deseo de continuar participando.
C10	Motivación & participación	Persistencia	Capacidad de mantener esfuerzo	Los estudiantes mostraron constancia




			ante retos complejos	en los retos, incluso en los de mayor dificultad.
C11	Colaboración & roles	Funcionalidad de roles	Cumplimiento de responsabilidades asignadas en los grupos	Se observó rotación y complementariedad de roles, con cooperación efectiva en la mayoría de grupos.
C12	Creatividad & innovación	Producción de artefactos	Originalidad y pertinencia de los inventos propuestos	Los artefactos fueron originales, vinculados al contexto y elaborados con materiales reciclados.
C13	Evaluación & metacognición	Auto/co/heteroevaluación	Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje	Hubo disposición al uso de rúbricas y autoevaluación, aunque con reflexiones breves.
C14	Áreas de mejora	Argumentación profunda	Profundidad en la explicación de ideas	La principal dificultad fue justificar técnicamente los inventos o propuestas creadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la experiencia pedagógica con “Viajeros del Inventaverso”, Institución Educativa Dinamarca (2025).

La siguiente tabla sintetiza los resultados obtenidos en la fase de desarrollo del juego “Viajeros del Inventaverso”, organizados según las categorías centrales del lenguaje (escritura, oralidad y lectura) y los mundos comunicativos que las potenciaron. Cada categoría recoge los avances más significativos de los estudiantes, expresados en distintos niveles de logro codificados (E1–E3, O1–O3 y L1–L3), lo que permite visualizar la progresión desde desempeños iniciales hasta producciones más complejas y autónomas.

Tabla 12. *Análisis de los resultados por categorías de lectura, escritura y oralidad en el juego educativo Viajeros del Inventaverso.*

Categoría	Mundos del Inventaverso	Resultados principales	Codificación de logros
Escritura 	EcoMundo  (textos narrativos sobre naturaleza) Leximundo  (gramática y familias de palabras)	Producción de textos con estructura básica, uso consciente de sustantivos, adjetivos y artículos. Emergió la creatividad al cambiar finales de historias.	E1: Frases simples E2: Textos con coherencia E3: Narrativas estructuradas con vocabulario variado
Oralidad 	ComuniMundo  (debates y presentaciones) Dramamundo  (representaciones teatrales)	Incremento de la fluidez, seguridad al hablar en público, y uso de descriptores más ricos. Se observó paso de repetición mecánica a argumentación breve.	O1: Repetición guiada O2: Interacción básica O3: Argumentación breve y expresiva

Lectura 	Detectamundo 	Mejora en L1: Comprensión
	(resolución de pistas)	comprensión literal e literal
	Tecnomundo 	L2: Inferencia básica
	(lectura funcional de instrucciones)	L3: Lectura crítica y funcional
	Identificación de familias de palabras y aplicación de estrategias de búsqueda. Mayor capacidad para relacionar texto con contexto.	

Fuente: Elaboración propia (2025).

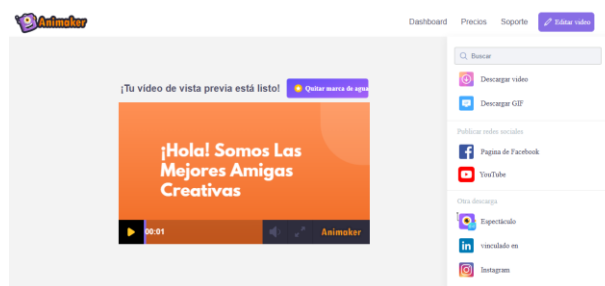
5.4.5.9. Animando la palabra: aprendizajes del Inventaverso con Animaker

Los estudiantes elaboraron un video animado en la plataforma **Animaker** (ver anexo 17), titulado “*Lo que aprendí viajando por el Inventaverso*”. En esta producción digital, cada grupo eligió uno de los mundos del juego y respondió, desde su experiencia, qué enseñanza les dejó. En **EcoMundo**, reflexionaron sobre cómo cuidar el planeta; en **TecnoMundo**, sobre usar la tecnología de forma responsable; en **ComuniMundo**, sobre el poder de las palabras y la convivencia; en **LexiMundo**, sobre la importancia de leer y escribir con creatividad; en **DramaMundo**, sobre expresar emociones a través de historias; y en **DetectaMundo**, sobre observar, analizar y pensar con curiosidad.

El equipo *Las Mejores Amigas Creativas* elaboró en Animaker (ver figura 23) un video explicativo titulado “*Las palabras bonitas cambian todo*”, en el marco del mundo ComuniMundo.

¡Hola! nosotras somos las mejores amigas creativas y queremos contarles lo que aprendimos en Comunimundo 🤗 aprendimos que comunicarse no es solo ablar, tambien es escuchar a los demas, mirarlos a los ojos y saber como se sienten. aprendimos que con la comunicacion podemos areglar problemas sin pelar, trabajar en equipo y compartir nuestras ideas con respeto tambien vimos que cuando ablamoss con alegria y amabilidad, todos se sienten felices y mas unidos ❤️ en este video queremos mostrarles como aprendimos a escuchar, a desir lo que pensamos sin enojarnos y a usar las palabras para aser amigos y ayudarnos todos.

Figura 24. Video realizado con IA a partir del texto explicativo que crearon las estudiantes del grupo Las Mejores Amigas Creativas.



Fuente: Animaker IA. Se puede visualizar en el enlace <https://youtu.be/3JOkeeljyw>

La siguiente tabla muestra los resultados del análisis de la actividad en ComuniMundo, destacando cómo los estudiantes desarrollaron habilidades comunicativas, colaborativas y emocionales mientras creaban su video animado y reflexionaban sobre sus aprendizajes.

Tabla 13. Aprendizajes y resultados de la creación en Animaker sobre ComuniMundo

<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Evidencia del material</i>
Comunicación efectiva	<i>Escucha activa</i>	<i>“tambien es escuchar a los demas, mirarlos a los ojos y saber como se sienten”</i>
	<i>Expresión respetuosa</i>	<i>“compartir nuestras ideas con respeto”</i>

	<i>Resolución de conflictos</i>	<i>de “aprendimos que con la comunicacion podemos arreglar problemas sin pelar”</i>
Trabajo en equipo	<i>Colaboración</i>	<i>“trabajar en equipo”</i>
Expresión emocional	<i>Uso de palabras amables</i>	<i>“cuando ablamoss con alegria y amabilidad, todos se sienten felices y mas unidos”</i>
	<i>Empatía</i>	<i>“aprender a escuchar, a desir lo que pensamos sin enojarnos”</i>
Aprendizaje reflexivo	<i>Reflexión sobre experiencias</i>	<i>“cada grupo eligió uno de los mundos del juego y respondió, desde su experiencia, qué enseñanza les dejó”</i>
Creatividad digital y tecnológica	<i>Producción de contenido digital</i>	<i>“Los estudiantes elaboraron un video animado en la plataforma Animaker”</i>
	<i>Narrativa con propósito</i>	<i>“en la historia, tres amigas se enfrentan por un juguete y descubren que el diálogo y las palabras amables ayudan a resolver los conflictos de forma pacífica”</i>

Fuente: elaboración propia basada en la actividad realizada.

Durante la actividad en ComuniMundo, las estudiantes desarrollaron habilidades de comunicación, trabajo en equipo, expresión emocional y uso de TIC. A continuación, se presentan los resultados que muestran cómo estas experiencias promovieron aprendizajes significativos, reflexivos y colaborativos.

- **Comunicación y convivencia:** La actividad permitió que las estudiantes comprendieran que comunicarse no es solo hablar, sino también escuchar y comprender a los demás. Las narrativas reflejan que la palabra amable tiene un impacto positivo en la convivencia y en la resolución pacífica de conflictos. Esto evidencia un desarrollo de oralidad reflexiva y escucha empática, ya que las niñas reconocen la importancia de atender y respetar las ideas de otros.

- Trabajo en equipo y colaboración: La creación del video requirió que los estudiantes planificaran, asignaran roles y colaboraran para producir un producto final coherente. Esto refleja un aprendizaje no solo individual, sino social y colectivo, fortaleciendo competencias comunicativas y de cooperación.
- Expresión emocional y empatía: La narrativa del grupo Las Mejores Amigas Creativas muestra cómo las estudiantes aprendieron a manejar emociones, expresar desacuerdos de manera pacífica y valorar las relaciones con los demás. La escritura del guion y la dramatización del conflicto del juguete permitió experimentar y reflexionar sobre la gestión emocional.
- Aprendizaje reflexivo y significativo: La actividad incentivó que cada grupo relacionara el contenido del juego con su propia experiencia, transformando la información en aprendizajes significativos. En ComuniMundo, las niñas pudieron identificar la importancia de las palabras en la vida cotidiana, consolidando un aprendizaje activo y contextualizado.
- Integración de TIC y creatividad: El uso de Animaker como herramienta digital permitió que los estudiantes experimentaran con la producción audiovisual, integrando habilidades tecnológicas con la construcción de sentido y narrativa. Esto evidencia que las TIC no solo facilitan la creación de contenidos, sino que también potencian la reflexión sobre aprendizajes comunicativos y sociales.

5.4.5.10. Aventuras entre paginas

La actividad integró el componente literario, tecnológico y lúdico de la propuesta didáctica. Consistió en la lectura de cuentos originales creados por la docente investigadora, ambientados en los diferentes mundos del Inventaverso —EcoMundo, TecnoMundo, ComuniMundo, LexiMundo, DramaMundo y DetectaMundo—. Cada relato fue ilustrado con apoyo de la herramienta de inteligencia artificial Gemini, lo que permitió ofrecer un estímulo visual atractivo y coherente con la narrativa fantástica del proyecto (*ver anexo 13*).

Durante la experiencia, los estudiantes leían los cuentos en formato digital o proyectado en el aula y, a medida que avanzaban, debían resolver acertijos, superar retos comunicativos o realizar

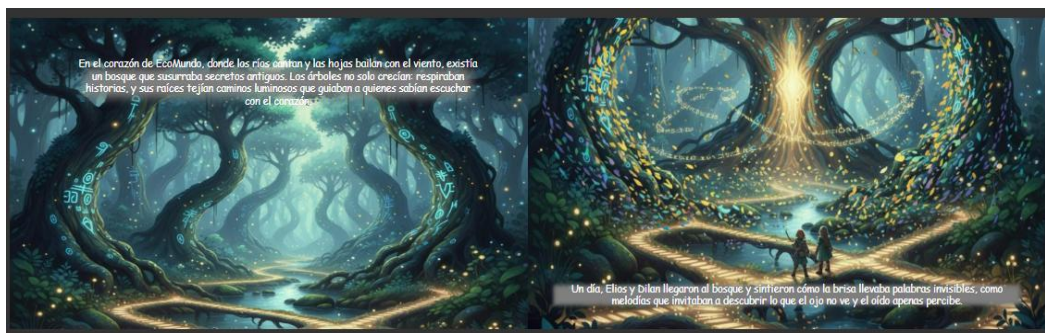
misiones derivadas de la historia. Estas acciones gamificadas les permitían acumular puntos e insignias, que simbolizaban logros en habilidades como la comprensión lectora, la inferencia, la argumentación oral y la producción escrita.

Figura 25. *Cuento interactivo de Tecnomundo*



Fuente: creación propia con ilustración de la IA (Gemini). Se puede visualizar en este enlace [Tecnomundo.pptx](#)

Figura 26. *Cuento ilustrado de Ecomundo*



Fuente: creación propia con ilustración de la IA (Gemini). Se puede visualizar en este enlace <https://issuu.com/docs/9ff330a5c5d79b6a6dfcddef7ddd832>

El análisis de la información recolectada a partir de observaciones, producciones escritas y registros de participación evidenció que esta estrategia potenció el interés y la motivación lectora, favoreciendo la implicación emocional y cognitiva de los estudiantes. Los cuentos creados desde el Inventaverso no solo funcionaron como textos literarios, sino también como disparadores de pensamiento crítico y resolución de problemas, ya que cada reto exigía interpretar, deducir y comunicar respuestas de manera colaborativa.

Asimismo, se observó que el uso de elementos visuales creados con Gemini permitió vincular la lectura con el pensamiento icónico y creativo, fortaleciendo la comprensión multimodal y la conexión entre texto e imagen. La estructura gamificada, sustentada en la obtención de puntos, insignias y recompensas narrativas mantuvo una dinámica de lectura activa, donde el estudiante asumió el rol de protagonista y constructor de sentido.

En síntesis, la actividad articuló lectura, gamificación y tecnología para transformar la experiencia literaria en una aventura de exploración comunicativa, donde cada historia funcionó como un escenario de aprendizaje significativo. La codificación de la información se realizó a partir de categorías emergentes relacionadas con las prácticas comunicativas (comprensión lectora, producción escrita, argumentación oral, pensamiento crítico y trabajo colaborativo), permitiendo identificar patrones en el modo en que los estudiantes se involucraron con los textos y respondieron a los desafíos propuestos.

El proceso de decodificación de los resultados evidenció un incremento en la comprensión lectora profunda, ya que los estudiantes no se limitaron a reproducir información literal, sino que interpretaron símbolos, dedujeron significados ocultos en los acertijos y establecieron relaciones entre los elementos narrativos y los aprendizajes del mundo del Inventaverso correspondiente. Asimismo, se observó una disposición creciente hacia la lectura voluntaria y creativa, gracias a la integración de elementos de juego como puntos, insignias y recompensas narrativas, los cuales convirtieron el acto de leer en una experiencia de descubrimiento, desafío y logro personal.

Los datos codificados también reflejaron el fortalecimiento de la cooperación entre pares, puesto que las actividades implicaban la resolución colectiva de enigmas, la toma de decisiones conjuntas y la argumentación de ideas frente a diferentes interpretaciones de los textos. Este

aspecto favoreció la construcción de una oralidad reflexiva, caracterizada por el respeto, la escucha activa y la validación de las ideas del otro.

De igual manera, se consolidó el pensamiento narrativo y crítico, ya que los estudiantes debían analizar las tramas, anticipar desenlaces y conectar los sucesos de los cuentos con valores y problemáticas del contexto (como el cuidado del medio ambiente en EcoMundo o la comunicación empática en ComuniMundo). El uso de ilustraciones generadas con IA (Gemini) y la ambientación fantástica potenciaron la lectura multimodal, permitiendo que los niños integraran códigos visuales, simbólicos y verbales en su proceso de interpretación.

En conjunto, la triangulación de los datos —a partir de observaciones directas, producciones escritas y evidencias digitales— confirma que la lectura, cuando se entrelaza con la gamificación y las TIC, deja de ser una práctica pasiva y se convierte en un viaje interactivo que impulsa la creatividad, la autonomía y el aprendizaje significativo. Así, las *Lecturas del Inventaverso* no solo fortalecieron las competencias lingüísticas, sino que también consolidaron un vínculo afectivo y lúdico con la palabra, transformando el aula en un espacio de imaginación y construcción compartida del conocimiento.

5.4.5.11. Desbloquea el universo digital

El reto gamificado se implementó en grupos cooperativos, donde los estudiantes se desplazaban por los mundos del Inventaverso, identificaban pistas y reunían letras y números que, al ser combinados, conformaban un código. Este debía ser posteriormente digitado en un formulario de Google, lo que exigía precisión en la escritura funcional digital.

El proceso supuso un trabajo cognitivo y colaborativo en varios niveles:

1. Lectura literal y comprensiva de pistas y enunciados.
2. Organización lógica-secuencial de fragmentos dispersos.
3. Escritura digital precisa en un entorno virtual (Google Forms).
4. Validación y corrección cooperativa, al discutir en grupo la respuesta antes de su envío.

De este modo, la actividad integró las prácticas comunicativas con el uso de TIC en un escenario gamificado que promovió tanto la motivación como el aprendizaje colectivo.

Figura 27. Reto virtual de mundos en Delighter



Fuente: Elaboración propia en *Delighter*. Se puede visualizar en este enlace <https://edu.delightex.com/YJC-CTY>

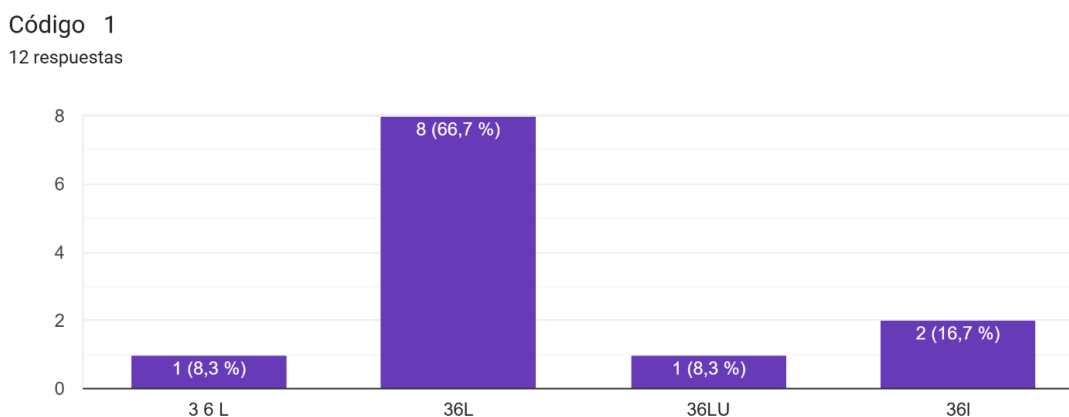
Código 1 (ver figura 27)

- Respuesta correcta esperada: *36L*.
- Resultados: 8 grupos (66,7 %) digitó la respuesta de manera correcta. Los 4 grupos restantes (33,3 %) presentaron errores:
 - Espaciado innecesario (*3 6 L*).
 - Inclusión de caracteres extra (*36LU*).
 - Confusión entre letra y número (*36I* en lugar de *36L*).

La mayoría de los grupos logró registrar el código de manera correcta, lo cual evidencia un fortalecimiento de la escritura digital funcional. Los errores encontrados se concentraron en

aspectos mínimos de digitación (uso de espacios, confusión entre L/I), lo que refleja la necesidad de trabajar en la atención al detalle y en la revisión final antes del envío.

Figura 28. Resultados de digitación del Código 1 en grupos cooperativos (formulario de Google).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de Google diligenciado por los estudiantes.

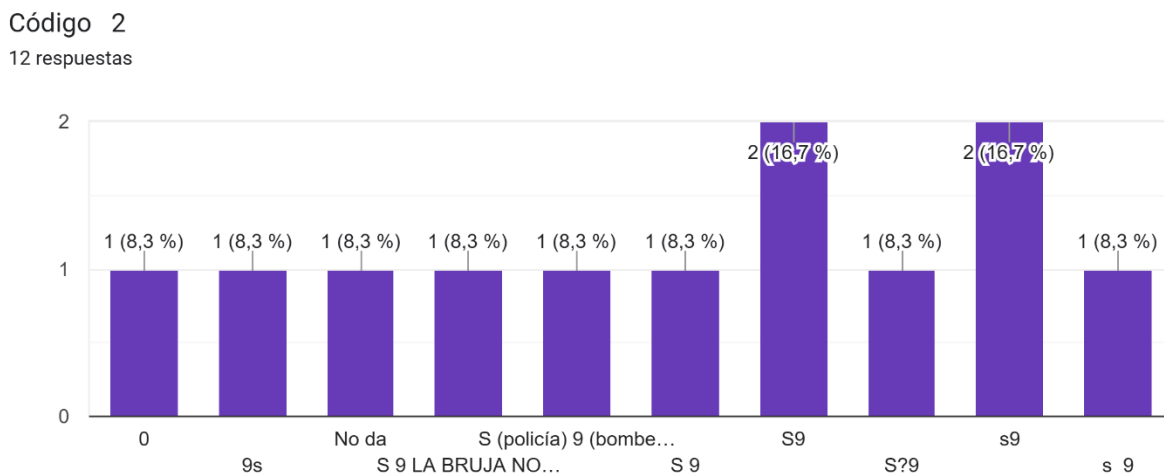
Código 2 (Figura 28)

- Respuesta correcta: S9.
- Resultados: solo 4 grupos (33,4 %) respondieron de manera correcta (S9 o s9).
- Errores frecuentes:
 - Inversión de caracteres (9s).
 - Inclusión de espacios o símbolos (S 9, S?9, s_9).
 - Uso de mayúsculas/minúsculas incorrectas (s9).
 - Respuestas irrelevantes o confusas (0, frases incompletas).

En este segundo reto hubo mayor dispersión en las respuestas. El nivel de acierto fue bajo, lo que muestra que la complejidad aumentó al exigir mayor literalidad y exactitud en la transcripción.

Aquí se evidenciaron falencias en la atención al detalle, la comprensión literal y la precisión en la escritura digital.

Figura 29. Resultados de digitación del Código 2 en grupos cooperativos (formulario de Google).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de Google diligenciado por los estudiantes.

De forma global, los resultados permiten concluir que la integración de TIC en un reto gamificado fortaleció la escritura funcional y la lectura comprensiva, así como el pensamiento lógico-secuencial al organizar fragmentos de información en un todo coherente. Igualmente, la dinámica grupal generó motivación, entusiasmo y concentración sostenida, favoreciendo la validación de respuestas en colectivo. No obstante, el análisis también pone de relieve la necesidad de seguir trabajando en la exactitud digital y en la atención a los detalles más literales de los enunciados, dado que a mayor complejidad del reto aumentaron los errores de transcripción.

Este ejercicio muestra como la gamificación mediada por TIC potencia tanto las competencias comunicativas como el trabajo colaborativo, al tiempo que evidencia áreas específicas de mejora

en la escritura digital precisa y en la lectura literal, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes en contextos educativos contemporáneos.

5.4.5.12. *CreaTuBeat*

La actividad CreaTuBeat fue una experiencia que integró lenguaje, música, creatividad y tecnología para despertar la imaginación y la expresión artística de los estudiantes. El objetivo fue promover la escritura creativa y el trabajo colaborativo a través de la composición de dos canciones (*ver anexo 15*) colectiva inspirada en los sueños, la esperanza y el poder interior que cada niño posee para transformar su entorno.

Cada grupo participó creando versos que expresaran lo que significa soñar, creer y seguir adelante, incluso cuando las cosas parecen difíciles. Los grupos fueron:

- ***The Players:*** “Cada día empieza un nuevo amanecer, / los sueños despiertan si crees en tu poder.”
- ***Videojuegos:*** “Aunque el camino tenga que esperar, / la esperanza siempre vuelve a brillar.”
- ***Los Invencibles:*** “Con el corazón valiente y sincero, / podemos cambiar el mundo entero.”
- ***Los Mejores Amigos:*** “Si uno cae, el otro lo ayuda a levantar, / juntos podemos siempre avanzar.”
- ***Las Mejores Amigas Creativas:*** “Las palabras son luces que pueden volar, / si las decimos con amor, logran brillar.”
- ***Los Papus:*** “Desde el cielo se escucha un canto, / que recuerda que el futuro eres tú.”
- ***Los Soles:*** “Cada paso deja huella de felicidad, / porque soñar también es realidad.”
- ***El Equipo Dragón:*** “Dentro del pecho vive un dragón, / que cuida tus sueños con gran emoción.”
- ***Los Creativos:*** “Imagina, crea y déjate llevar, / todo comienza si te atreves a intentar.”
- ***Las Superpoderosas:*** “Somos estrellas en el mismo lugar, / con fuerza y ternura para brillar.”

Se realizó la estructura con las estrofas y coro, quedando de esta forma

Juntos brillamos

ESTROFA I

Cada día empieza un nuevo amanecer,
los sueños despiertan si crees en tu
poder. Aunque el camino tenga que esperar,
la esperanza siempre vuelve a brillar.
Con el corazón valiente y sincero,
podemos cambiar el mundo entero.
Si uno cae, el otro lo ayuda a levantar,
juntos podemos siempre avanzar.

CORO

Las palabras son luces que pueden volar,
si las decimos con amor, logran brillar.
Desde el cielo se escucha un canto,
que recuerda que el futuro eres tú.

ESTROFA II

Cada paso deja huella de felicidad,
porque soñar también es realidad.
Dentro del pecho vive un dragón,
que cuida tus sueños con gran emoción.

Imagina, crea y déjate llevar,
todo comienza si te atreves a intentar.
Somos estrellas en el mismo lugar,
con fuerza y ternura para brillar.

CORO

Las palabras son luces que pueden volar,
si las decimos con amor, logran brillar.
Desde el cielo se escucha un canto,
que recuerda que el futuro eres tú.

ESTROFA III

Imagina, crea y déjate llevar,
todo comienza si te atreves a intentar.
Somos estrellas en el mismo lugar,
con fuerza y ternura para brillar.

CORO

Las palabras son luces que pueden volar,
si las decimos con amor, logran brillar.
Desde el cielo se escucha un canto,
que recuerda que el futuro eres tú.

La canción se completó con el uso de la herramienta digital Udio, que permitió a los estudiantes convertir su creación en una composición musical real. Se puede visualizar en el siguiente enlace

<https://youtu.be/URyXLBtFpm4?si=AhSTMuBDzi2-PQ8A>

Figura 30. *Canción juntos brillamos*

Fuente. Escrita por los estudiantes de tercero dos de la IE Dinamarca y orquestada, producida por la IA Udio, publicada en YouTube.

Durante la codificación inicial, se identificaron tres categorías principales que emergieron del discurso y de la producción de los estudiantes:

1. Expresión creativa y poética: evidenciada en el uso de metáforas, rimas espontáneas, recursos afectivos y símbolos relacionados con la luz, los sueños y la imaginación. Los niños demostraron una apropiación del lenguaje artístico, utilizando la palabra como medio para comunicar emociones y valores.
2. Trabajo colaborativo y construcción colectiva: observable en las interacciones entre los equipos y en la negociación de ideas al momento de ensamblar los versos. La cooperación se manifestó tanto en la creación de contenidos como en la toma de decisiones sobre el ritmo y la armonía del texto final. Los estudiantes aprendieron que la creación conjunta requiere escucha, empatía y respeto por la voz del otro.
3. Integración de las TIC en el proceso comunicativo: evidenciada en el uso de la plataforma Udio, que se convirtió en una mediación significativa para la transformación de la palabra escrita en sonido. La tecnología, más allá de ser una herramienta instrumental, se volvió un espacio de experimentación estética y de construcción de identidad digital, donde los

estudiantes reconocieron que sus ideas podían cobrar forma a través de medios tecnológicos.

La experiencia con **CreaTuBeat** fortaleció la motivación intrínseca hacia la escritura, ya que los estudiantes escribieron por deseo de expresarse y no solo por cumplir una tarea. Al transformar sus palabras en canción, comprendieron el valor rítmico, emocional y colectivo del lenguaje. La actividad favoreció el pensamiento narrativo y poético, amplió su vocabulario y sensibilidad literaria, y vinculó de forma significativa la **oralidad, lectura y escritura** mediante la música como apoyo emocional y cognitivo. En conjunto, mostró que la gamificación y las TIC pueden convertir el aula en un espacio de creación artística, colaboración y aprendizaje **significativo**, donde la canción representó la construcción simbólica **compartida** de cada voz infantil.

5.4.5.13. *Memes creativos*

La actividad de *memes creativos* permitió evidenciar cómo la integración de las TIC y la gamificación puede potenciar las prácticas del lenguaje en los estudiantes. A través del uso de herramientas digitales para crear memes con intención educativa, los niños desarrollaron procesos de lectura crítica, interpretación visual y producción escrita en un entorno lúdico y motivante.

(ver figura 31 y anexos 17).

Durante la actividad, los estudiantes trabajaron en grupos colaborativos para seleccionar imágenes, construir mensajes breves con sentido humorístico y relacionar ambos elementos de manera coherente. Este proceso implicó la comprensión del contexto comunicativo, la identificación del público receptor y la intención del mensaje, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la competencia pragmática y semiótica.

Se observó un incremento en la motivación y la participación. Los estudiantes asumieron el reto como un juego que les permitía expresarse libremente, experimentar con el lenguaje y reflexionar sobre el uso responsable y creativo de los medios digitales. En sus producciones, se

notó una evolución en la capacidad para resumir ideas complejas en mensajes breves y significativos, cuidando la ortografía, la coherencia textual y la pertinencia comunicativa.

Desde la perspectiva de la gamificación, los elementos de reto, colaboración y recompensa simbólica favorecieron la implicación emocional de los participantes, transformando la escritura en una práctica placentera. Los memes, además, funcionaron como vehículos de pensamiento **crítico**, pues los estudiantes debían seleccionar temas relevantes, detectar situaciones cotidianas y convertirlas en mensajes con humor, reflexión o ironía, demostrando comprensión del entorno social y escolar.

Figura 31. Memes creativos y divertidos



Fuente. Elaboración del grupo “Los mejores amigos”.

Finalmente, la decodificación de los resultados muestra que la actividad fortaleció no solo las habilidades comunicativas, sino también la competencia digital, al promover un uso creativo y significativo de las TIC. La experiencia demostró que cuando la tecnología se integra desde una propuesta pedagógica lúdica y participativa, los estudiantes no solo aprenden a producir textos, sino a comunicar con intención, sentido y emoción.

5.4.5.14. *Nuestro diccionario de Neologismos*

La actividad “*Nuestro diccionario de neologismos*”, desarrollada mediante la herramienta digital **Genially**, permitió evidenciar el fortalecimiento de las prácticas comunicativas y el pensamiento creativo a través de la integración de las TIC en el aula. A partir de la creación de nuevas palabras y sus significados, los estudiantes asumieron un rol activo como productores del lenguaje, comprendiendo que este es una construcción dinámica y social que se transforma con el uso y la imaginación.

Figura 32. *Diccionario de Neologismos*



Fuente: Elaboración grupal de todos los estudiantes de grado tercero dos. Visualizar diccionario completo en este enlace <https://view.genially.com/68ebae9924cfc4b8ac8232e8/interactive-content-palabralandia>

El uso de Genially aportó un componente interactivo y visual, que potenció el interés y la motivación del grupo. Cada estudiante diseñó su propio “neologismo” acompañado de una definición, imagen y ejemplo contextual, lo que implicó procesos de reflexión lingüística, escritura significativa y apropiación del vocabulario. Además, la posibilidad de presentar sus creaciones en formato digital fomentó la exploración de recursos multimedia, mejorando la competencia digital y comunicativa.

Durante el proceso, se evidenció el desarrollo de la conciencia metalingüística, ya que los estudiantes analizaron la estructura de las palabras (raíces, prefijos y sufijos), su relación con el significado y la función social del lenguaje. A la vez, demostraron creatividad y sentido del humor al combinar elementos del habla cotidiana, la tecnología y su entorno escolar para inventar términos nuevos que reflejaban su manera de ver el mundo.

Desde la gamificación, la actividad incorporó dinámicas de reto y colaboración, motivando a los estudiantes a comparar sus creaciones, votar por las más ingeniosas y construir un producto colectivo: el *diccionario interactivo*. Este enfoque lúdico impulsó la participación cooperativa, la argumentación oral y el reconocimiento de las producciones de los demás como parte del aprendizaje compartido.

La decodificación de los resultados muestra un avance significativo en la producción escrita, especialmente en la claridad, coherencia y adecuación del discurso. Los estudiantes lograron expresar ideas propias con intención comunicativa, apoyándose en recursos tecnológicos que transformaron la clase en un espacio de experimentación lingüística. “*Nuestro diccionario de neologismos*” se consolidó como una experiencia pedagógica que articula **lenguaje, creatividad y tecnología**, demostrando que la integración de las TIC no solo favorece la motivación y la innovación, sino que también permite que los niños comprendan el poder transformador de las palabras en su contexto cultural y digital.

5.4.5.15. Puntos que hablan

De acuerdo con las estrategias gamificadas implementadas, se promovió en los estudiantes un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador, donde la integración de TIC y la utilización de insignias visuales favorecieron tanto la participación como el compromiso grupal. El sistema de puntuación mediante estrellas permitió reconocer y valorar el esfuerzo colectivo, al tiempo que estimuló la sana competencia y la cooperación entre los equipos (ver figura 31 y tabla 14). Esta dinámica no solo fortaleció competencias comunicativas como la escritura funcional y la lectura comprensiva, sino que también incentivó el pensamiento lógico-secuencial en la resolución de consignas. Asimismo, posibilitó evidenciar los avances y las dificultades de cada grupo, generando

información valiosa para el análisis de resultados. De esta forma, las puntuaciones e insignias se constituyeron en un recurso pedagógico que visibilizó el impacto de la gamificación en el aula, potenciando el aprendizaje colaborativo y señalando las áreas que requieren mayor acompañamiento.

Figura 33. Sistema de puntuación con estrellas para los equipos cooperativos.



Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 14. Sistema de puntuación con estrellas para los equipos cooperativos.

Grupo	Estrellas (puntaje)
The Players	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Videojuegos	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Los Invencibles	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Los mejores amigos	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Las mejores amigas creativas	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Los Papus	★ ★ ★ ★ ★ (5)
Los Soles	★ ★ ★ ★ ★ (5)

El equipo Dragón	★ ★ ★ ★ (4)
Los Creativos	★ ★ ★ (3)
Las Superpoderosas	★ ★ ★ (3)

Fuente: elaboración propia (2025)

El registro de puntuaciones mediante estrellas permitió evidenciar el desempeño de los distintos grupos durante el desarrollo de los retos. Los equipos The Players, Videojuegos, Los Invencibles, Los mejores amigos, Las mejores amigas creativas, Los Papus y Los Soles alcanzaron la máxima puntuación posible (5 estrellas), lo que refleja un dominio destacado en la resolución de consignas, un alto grado de cohesión grupal y una escritura funcional precisa. Estos equipos se caracterizaron por mantener la atención a las instrucciones, coordinar de manera efectiva la organización de fragmentos y validar colectivamente sus respuestas antes de entregarlas, lo que redujo errores de transcripción y favoreció la construcción colaborativa del conocimiento.

En contraste, los equipos El equipo Dragón (4 estrellas), Los Creativos (3 estrellas) y Las Superpoderosas (3 estrellas) obtuvieron una puntuación inferior. La codificación de estos resultados muestra patrones asociados a dificultades en la exactitud de la escritura digital, omisiones en detalles literales de los enunciados y errores de transcripción que se incrementaron a medida que la complejidad de los retos aumentaba. Sin embargo, aun en estos grupos se evidenció motivación, entusiasmo y disposición para participar, lo que sugiere que la gamificación actuó como un factor movilizador pese a las dificultades en la ejecución.

De forma global, los datos confirman que la integración de TIC en una dinámica gamificada fortaleció la escritura funcional, la lectura comprensiva y el pensamiento lógico-secuencial, al tiempo que promovió la motivación y la colaboración grupal. No obstante, también evidenció áreas de mejora relacionadas con la precisión en la escritura digital y la lectura literal, competencias que requieren mayor práctica para garantizar un desempeño homogéneo entre todos los equipos.

5.4.5.16. Consideraciones finales

En relación con las consideraciones éticas, se tomaron registros fotográficos y videográficos como parte de la sistematización del proceso pedagógico; no obstante, dado que no se contó con el consentimiento informado de los padres de familia para la divulgación pública de dichos materiales, se procedió a garantizar la protección de la identidad de los estudiantes. Por ello, las imágenes incluidas en este trabajo aparecen con los rostros pixelados o difuminados, de manera que se salvaguarda la privacidad de los participantes y se asegura el cumplimiento de los principios de confidencialidad, respeto y responsabilidad ética en la investigación educativa. (Ver anexos).

En cada una de las sesiones se implementaron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante una rúbrica sencilla y visual adaptada al nivel de los estudiantes de tercer grado. Esta rúbrica permitía valorar el desempeño en las actividades desde tres niveles: Estoy empezando (1/bajo): el estudiante necesita ayuda frecuente para realizar la tarea; Lo estoy logrando (2/medio): el estudiante realiza la tarea con algo de apoyo y demuestra avances; y Lo logré muy bien (3/alto): el estudiante desarrolla la tarea de forma autónoma y con alto nivel de logro. Este instrumento se utilizó en todas las clases para promover la reflexión sobre el propio aprendizaje, fortalecer la motivación y favorecer la autorregulación, en coherencia con el enfoque formativo de la propuesta.

6. Hallazgos y conclusiones

La presente investigación mostró que la integración de las TIC y la gamificación en el área de Lengua Castellana tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Dinamarca. La implementación de estrategias didácticas mediadas por tecnologías digitales y apoyadas en actividades gamificadas permitió observar mejoras concretas en la lectura, la escritura y la oralidad, así como en la capacidad de los estudiantes para relacionar texto e imagen, organizar ideas y expresar mensajes de manera coherente y creativa.

Durante el desarrollo de la investigación, se identificó que los estudiantes respondieron positivamente a las experiencias gamificadas, mostrando mayor motivación, participación y compromiso con las tareas propuestas. Actividades como la creación de cómics, cuentos breves, afiches, portadas y la participación en el juego educativo “*Viajeros del Inventaverso*” favorecieron la fluidez y creatividad en la expresión oral, la organización narrativa en la escritura y la interpretación crítica de textos e imágenes. Además, la gamificación generó oportunidades de aprendizaje colaborativo, promoviendo la socialización de ideas, la coevaluación y la construcción conjunta de significados, aspectos fundamentales en las prácticas del lenguaje.

En este sentido, lo propuesto en el objetivo general —explorar el potencial pedagógico de la integración de las TIC y la gamificación para favorecer el desarrollo de las prácticas del lenguaje en los estudiantes de grado tercero dos de la I.E. Dinamarca— se hace visible gracias a la manera en que las herramientas tecnológicas y las dinámicas lúdicas propiciaron un ambiente de aprendizaje activo, motivador y significativo. La integración de recursos digitales permitió ampliar los modos de leer, escribir y comunicarse, haciendo que los estudiantes asumieran un papel más autónomo y reflexivo frente al uso del lenguaje. A su vez, las estrategias gamificadas despertaron el interés por aprender, fortaleciendo la interacción, la cooperación y el sentido de pertenencia dentro del aula.

Los resultados también mostraron que el uso de TIC —como computadores, tabletas, videos educativos y plataformas interactivas— contribuyó al acceso a la información, a la exploración de recursos digitales y a la presentación de producciones de manera innovadora. Sin embargo, se

evidenciaron retos relacionados con la infraestructura tecnológica, la conectividad y la disponibilidad de dispositivos en los hogares, lo que subraya la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas flexibles e inclusivas, adaptadas a los contextos y posibilidades de cada estudiante.

En cuanto a las producciones escritas, se observó un progreso en la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas, secuenciar narraciones y vincular texto con elementos visuales, aunque la argumentación y la profundización en los contenidos todavía requieren un seguimiento más sistemático. De igual manera, la oralidad mostró avances notables en la expresión fluida, la entonación, la coherencia y la capacidad de improvisación, especialmente en contextos lúdicos y colaborativos, evidenciando que las prácticas del lenguaje se fortalecen cuando los estudiantes participan de manera activa, motivada y significativa. En relación con los objetivos específicos, los hallazgos permiten concluir que:

- En cuanto al primer objetivo, *identificar las características y dificultades presentes en las prácticas del lenguaje de los estudiantes*, el diagnóstico inicial permitió reconocer limitaciones en la organización textual, la comprensión lectora y la expresión oral, así como una baja motivación frente a las actividades escolares tradicionales. Este reconocimiento fue clave para orientar la propuesta didáctica hacia estrategias más participativas e interactivas.
- En cumplimiento del segundo objetivo, *reconocer las valoraciones de estudiantes y docentes acerca del uso de las TIC y la gamificación*, se evidenció una percepción positiva frente al uso de estas herramientas, destacando su potencial para hacer el aprendizaje más atractivo, dinámico y cercano a los intereses de los niños. No obstante, también surgieron reflexiones sobre la importancia del acompañamiento docente y la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica institucional.
- Finalmente, en relación con el tercer objetivo, diseñar e implementar una propuesta didáctica que integre las TIC y la gamificación para potenciar las prácticas del lenguaje, la propuesta *“Mentes creativas que construyen el mañana”* demostró ser efectiva al fomentar la motivación, la participación y la creatividad de los estudiantes. La integración de actividades digitales, retos comunicativos y dinámicas lúdicas consolidó un aprendizaje más significativo, en el que los niños aprendieron a leer, escribir y comunicarse de manera crítica y creativa.

Asimismo, la investigación destacó la importancia del rol docente como **mediador, creador y transformador del conocimiento**, más que como simple transmisor de contenidos. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1990), el maestro no debe limitarse a reproducir estructuras escolares o culturales, sino actuar como un **productor simbólico**, capaz de cuestionar, reinterpretar y generar nuevas formas de enseñanza que respondan a los contextos y necesidades actuales. En este sentido, el docente productor es aquel que diseña experiencias pedagógicas auténticas, que transforman las prácticas del aula en espacios de creación, reflexión y construcción colectiva del saber.

Como afirma Bourdieu (1990), *“la reproducción cultural solo puede romperse cuando los agentes educativos se convierten en productores de significados y no en repetidores de esquemas”*. Bajo esta mirada, el maestro se convierte en un agente de cambio, que usa las TIC y la gamificación no como fines en sí mismos, sino como medios para empoderar a los estudiantes y renovar el sentido del aprendizaje.

La planificación cuidadosa, la diversificación de estrategias y la evaluación formativa —a través de autoevaluación, coevaluación y observación docente— se consolidaron como elementos fundamentales para fortalecer las prácticas del lenguaje y garantizar aprendizajes significativos.

De este modo, la investigación reafirma que la combinación de TIC, gamificación y prácticas del lenguaje transforma la enseñanza de la lengua en una experiencia activa, creativa y contextualizada, donde los estudiantes no solo aprenden a comunicarse, sino que también construyen conocimiento, desarrollan pensamiento crítico y descubren el valor del lenguaje como herramienta para comprender y transformar su entorno.

Finalmente, esta investigación deja abierta una línea de estudio que invita a profundizar en el campo de las nuevas literacidades, especialmente la literacidad multimodal, explorando cómo los estudiantes integran texto, imagen, sonido y recursos digitales para construir significados más complejos. Del mismo modo, se proyecta la necesidad de abordar otras dimensiones complementarias, como la literacidad digital, centrada en el uso crítico y creativo de la tecnología; la literacidad crítica, orientada al análisis reflexivo de los discursos y mensajes que circulan en los medios; y la literacidad transmedia, que promueve la producción y comprensión de narrativas desarrolladas en múltiples formatos y plataformas. Estas perspectivas amplían el horizonte de la

enseñanza del lenguaje y permiten comprender cómo los estudiantes participan activamente en ecosistemas comunicativos cada vez más diversos e interconectados.

A partir de los hallazgos obtenidos, surgen varios cuestionamientos que podrían orientar nuevas investigaciones:

- ¿De qué manera la gamificación y las TIC pueden contribuir a la formación de lectores y escritores críticos en la educación básica?
- ¿Cómo se puede garantizar que las propuestas mediadas por tecnología sean realmente inclusivas y respondan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje?
- ¿Qué estrategias permiten integrar de forma equilibrada la lectura, la escritura y la oralidad en entornos híbridos o multimodales?
- ¿Cómo formar docentes capaces de diseñar experiencias gamificadas que no se limiten al uso instrumental de la tecnología, sino que potencien la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento?
- ¿Qué papel desempeñan las emociones, la motivación y la creatividad en el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje mediadas por TIC?

Asimismo, sería valioso indagar sobre estrategias que articulen de manera sistemática las prácticas del lenguaje con áreas como la educación artística, la programación, la robótica educativa o la creación de contenidos digitales, con el fin de ampliar la comprensión sobre cómo estas prácticas se transforman en entornos educativos innovadores y flexibles.

En cuanto al aporte a la formación docente en el área de Lengua Castellana y Literatura, este estudio ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que fortalecen el rol del maestro como diseñador y mediador de experiencias de aprendizaje significativas. Al reconocer el potencial pedagógico de las TIC y la gamificación, el docente se posiciona como un agente transformador capaz de promover la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico en sus estudiantes. De este modo, la investigación contribuye a repensar la enseñanza de las prácticas del lenguaje desde enfoques más participativos, interdisciplinarios y tecnológicos, impulsando una formación docente reflexiva, innovadora e inclusiva, comprometida con el desarrollo integral de los niños y con los desafíos contemporáneos de la educación.

Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal* (4.ª ed., T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Batlle, J., & González, M. V. (2023). Gamification and learning Spanish as a modern language: Student perceptions in the university context. *CercleS*, 13(1), 89–106.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2023-2016>
- Beleño, D. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante herramientas de gamificación en estudiantes de primer grado de básica primaria* [Trabajo de grado, Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander UDES]. Campus Virtual CVUDES.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). Praxis.
- Bourdieu, P. (1990). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Calderón, D. C., & Pérez, J. C. (2022). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas a través de un modelo gamificado mediado por las TIC en el grado sexto* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Facultad de Ciencias Sociales.
- Casallán, J. A. (2021). *Desarrollo de competencias comunicativas mediadas por las TIC en niños y niñas de cuarto de primaria* [Monografía de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

- Daccach, J. C. (s. f.). *Tecnologías de la información y comunicaciones (TIC)*. Gestipolis.
<http://www.gestipolis.com/delta/term/TER434.html>
- De Aguas, K., Iriarte, N. S., Jaimes, R., Parra, E. C., & Prada, D. C. (2024). *La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos comunicativos desde la tradición oral y la ancestralidad* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Bogotá, Colombia.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Elliot, J. (1993). *Revisión de la investigación-acción: Principios y prácticas*. Routledge.
- Flores, K. S. (2023). *La gamificación y el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de educación inicial de la I.E.P. Antonio Andaluz Westreicher, Oxapampa, en el año 2022* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Escuela de Posgrado.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A. (2022). Gamification project in Japanese higher education for Spanish as a foreign language. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(2), 255–262.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

- Hoyos Puche, A. M., Echeverri Mesa, C., Erazo Álvarez, J. P., & Gañán Mosquera, S. (2022). *La gamificación dinamizando los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de San Buenaventura*. Universidad de San Buenaventura. <https://hdl.handle.net/10819/11543>
- Kargash, A., Gulden, Y., Yerubay, B., Akmaral, B., Omarov, N., & Nagashbek, Z. (2022). Formation of students' communicative competence through game technology. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(2), 562–573. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6853>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Latorre, A. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Paidós Educación.
- Mazo, J., Mosquera, L., & Uribe, D. (2023). *Estrategias didácticas gamificadas para la adquisición de la comprensión lectora en la básica primaria* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62505>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en lenguaje*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-basica-y-media/>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Política de integración de tecnologías en la educación*. <https://www.mineduccion.gov.co/>
- Morrissey, J. (s. f.). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje: Cuestiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pedrerros, D. P., & Niño Mendoza, N. C. (2022). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde las competencias de escritura, lectura y comprensión a través de la*

gamificación en los niños de 4 y 5 años del Colegio El Minuto de Dios Ciudad Verde [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, L. (2007). *Prácticas de lenguaje: oralidad, lectura y escritura*. Editorial Magisterio.

Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2025, enero 15). Prácticas del lenguaje: Qué es, importancia, definición y concepto. *Definición.de*. <https://definicion.de/practic-as-del-lenguaje/>

Reiners, T., & Wood, L. C. (2015). *Gamification in education and business*. Springer.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 9–22. Universidad de Antioquia.

Rojas, M. (2024). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas y habilidades de lectoescritura mediadas por las TIC en niños de 6 a 7 años en un entorno rural* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sandín, M. P. (2003). *La investigación educativa: Fundamentos, métodos y técnicas*. McGraw-Hill.

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 155–162.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media