

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



**Efecto de la Gamificación estructural en la comprensión lectora
de estudiantes de una Institución Educativa Privada**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, Especialidad
Lingüística e Ingles

Autores:

Billy Willinton Merino Huaman

Katty Marin Murga Mamani

Mery Jackeline Mamani Zapana

Asesor:

Mg. Joel Iván Prado Laura

Juliaca, mayo de 2026

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Mg. Joel Iván Prado Laura, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **"EFECTO DE LA GAMIFICACIÓN ESTRUCTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA"** de los autores Billy Willinton Merino Huaman, Katty Marín Murga Mamani, y Mery Jackeline Mamani Zapana tiene un índice de similitud de 20% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada. Firmo la presente declaración en la ciudad de Juliaca, a los 28 días del mes de mayo del año 2026.



Mg. Joel Iván Prado Laura

DNI 20078280

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



En Puno, Juliaca, Villa Chullunquiari, a los 08 día(s) del mes de mayo del año 2024, siendo las 10:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Juliaca, bajo la dirección del (de la) presidente(a) Mg. Juvenal Colque Diaz el (la) secretario(a) Mg. David Elías Palacios Pinedo y los demás miembros Mg. Sherián Enoch Oblitas Gardales y el (la) asesor(a) Mg. Joel Iván Prado Laura con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada: "Efecto de la Gamificación estructural en la comprensión lectora de estudiantes de una Institución Educativa Privada" de el(los)/a(las) bachiller(es): a) Billy Willinton Merino Huamán b) Katty María Murga Mamani c) Mery Jackeline Mamani Zapana conducente a la obtención del título profesional de Licenciado en Educación, Especialidad Lingüística e Inglés (Denominación del Título Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al/a / (los) (las) candidato(a)s hacer uso del tiempo delimitado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por el(los)/a(las) candidato(a)s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:
Bachiller (a): Billy Willinton Merino Huamán

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>B</u>	<u>A-</u>	<u>Muy Bueno</u>	<u>Sobresaliente</u>

Bachiller (b): Katty María Murga Mamani

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>B</u>	<u>A-</u>	<u>Muy Bueno</u>	<u>Sobresaliente</u>

Bachiller (c): Mery Jackeline Mamani Zapana

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>B</u>	<u>A-</u>	<u>Muy Bueno</u>	<u>Sobresaliente</u>

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó al/a (los)/a(las) candidato(a)s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.

[Firma]
Presidenta/a

[Firma]
Secretaria

[Firma]
Asesor/a

[Firma]
Miembro

[Firma]
Miembro

[Firma]
Bachiller (a)

[Firma]
Bachiller (b)

[Firma]
Bachiller (c)

Índice

RESUMEN.....	5
ABSTRACT:.....	6
INTRODUCCIÓN	7
Gamificación estructural	10
Comprensión lectora	13
METODOLOGÍA	15
2.1. Diseño Metodológico	15
2.2. Diseño muestral.....	16
2.3. Técnicas de Recolección de Datos.....	16
2.4 Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información	17
2.5 Aspectos Éticos.....	17
RESULTADOS.....	18
Prueba de normalidad	20
DISCUSIONES	23
CONCLUSIONES	26
REFERENCIAS	28
ANEXOS.....	33

**Efecto de la Gamificación estructural en la comprensión lectora de
estudiantes de una Institución Educativa Privada**

**Effect of structural gamification on the reading comprehension of students
at a private educational institution**

Billy Willinton Merino Huaman¹ Katty Marin Murga Mamani² Mery Jackeline Mamani Zapana³

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar el efecto de un programa de gamificación estructural en la comprensión lectora de estudiantes de una institución educativa privada en el año 2025. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental pretest–posttest, con una muestra censal de 21 estudiantes. Se utilizó una ficha de observación validada ($V = 0.87$) y con alta confiabilidad ($\alpha = 0.990$). Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora tras la intervención. La prueba de Wilcoxon confirmó diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < 0.001$). Se concluye que la gamificación estructural constituye una estrategia eficaz para fortalecer de manera integral la comprensión lectora, promoviendo la motivación, participación y desempeño académico de los estudiantes.

Palabras clave: Gamificación estructural, comprensión lectora, estudiantes.

ABSTRACT:

The study aimed to determine the effect of a structural gamification program on the reading comprehension of students at a private educational institution in 2025. A quantitative approach with a pre-experimental pretest-posttest design was used, with a census sample of 21 students. A validated observation checklist ($V = 0.87$) with high reliability ($\alpha = 0.990$) was used. The results showed significant improvements in the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension after the intervention. The Wilcoxon test confirmed statistically significant differences in all dimensions ($p < 0.001$). It is concluded that structural gamification is an effective strategy for comprehensively strengthening reading comprehension, promoting student motivation, participation, and academic performance.

Keywords: *Structural gamification, reading comprehension, students.*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la mayoría de los estudiantes con problemas en la comprensión lectora, tienen un rendimiento académico bajo en un método de procesos cognitivos, junto con el bajo rendimiento en los demás cursos. Por lo tanto, si los alumnos no adquieren destrezas apropiadas para entender la comprensión lectora, podría existir problemas en su solución de problemas, expresión, interacción social, en su oralidad, lo que podría afectar al estudiante en sus aspectos emocionales y físicos y sobre todo en su desempeño académico (Aldana, 2021)

A nivel mundial según un informe de la Unicef (2022) menciona que 4 de cada 5 estudiantes de la educación básica de América Latina y el Caribe, no alcanzan el nivel básico con respecto a la comprensión lectora, si bien la región ya estaba en una crisis a causa de la pandemia, esto sigue representando un problema grave, ya que se destaca que este cierre a causa de esta enfermedad los resultados incluso podrían haberse retrasado hasta más de 10 años.

En el contexto peruano según el Ministerio de Educación (2023) mediante la evaluación PISA, menciona que el porcentaje de alumnos a nivel nacional que se encuentran en el nivel 2, fue del 50% en comprensión lectura, subrayando que este nivel es considerado como el mínimo necesario para desenvolverse en el mundo, y por otro lado se sostiene que solo 1% de estudiantes alcanzó una calificación alta. Asimismo, Velásquez (2023) recalca que solo el 19.1% de estudiantes de 2do de secundaria entiende lo que lee, según una evaluación hecha por el Minedu.

Por último, Dillon (2024) menciona que después de 8 años de estudios obligatorios en la primaria, solo 1 de cada 3 estudiantes no alcanza el promedio de esperado en la comprensión lectora al finalizar la educación primaria, destacando que el 98% carecen de las habilidades básicas.

Sin embargo, Meneses (2024) indica que, desde hace varios años, la gamificación surgió

como una herramienta fundamental en la educación tradicional y la capacitación empresarial, impulsada por la creciente demanda de enfoques de enseñanza más flexibles y personalizados que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante. También Rodríguez (2024) señalan que la gamificación ha emergido como una herramienta clave en la educación, transformando la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos.

Por ende, la comprensión lectora es una habilidad esencial para el bienestar académico y personal de los alumnos, ya que no solo les permite decodificar información, sino que también saber interpretar, reflexionar sobre ella y aplicarla en diferentes contextos. A pesar de ello, en diferentes instituciones educativas del nivel básico, se demuestra una motivación baja hacia la comprensión de textos, lo que impacta en el rendimiento académico y en la formación de lectores autónomos y críticos.

Asimismo, se realizó una búsqueda de estudios, en el ámbito internacional se encontró a Acevedo & Castillo (2023), en su investigación referente a la gamificación para mejorar la comprensión lectora, se planteó como objetivo proponer una secuencia didáctica que facilite mejorar la comprensión lectora en una institución educativa. La metodología se basó en un enfoque epistemológico vivencialista-experiencialista con un paradigma cuantitativo. Los hallazgos evidenciaron que los alumnos no conocían el término gamificación, pero luego de explicarles estos estuvieron interesados en recibir clases bajo esta metodología, ya que las actividades gamificadas resultan ser atractivas y entretenidas, puesto que ayudan a reducir los efectos del desinterés que habitualmente muestran los alumnos en clase. En conclusión, la gamificación como estrategia pedagógica favorece un aprendizaje profundo y promueve el progreso de los procesos académicos.

Asimismo, Durán & Quiroz (2021), están de acuerdo con sus compatriotas colombianos, ya que, en su estudio enfocado en la gamificación mediada por TIC para impulsar la comprensión lectora, cuyo objetivo fue fortalecer la comprensión lectora, a través de Google Classroom. El

método de su estudio fue cualitativo, descriptivo. Dando como resultados que, gracias a la gamificación, el nivel literal pudo establecer que el 30% de los alumnos logren un desempeño sobresaliente, un 13% del nivel inferencial alcancen un nivel sobresaliente y respecto al nivel crítico un 35%. En conclusión, el uso de la gamificación en la comprensión lectora hace que el aprendizaje sea divertido y considerable.

Por otro lado, Flórez et al. (2023) plantearon como objetivo identificar el efecto de la gamificación en la motivación e interés en la comprensión de textos. Su enfoque metodológico fue mixto, abarcando enfoques cualitativos y cuantitativos. Ellos mencionan como resultados que es crucial conservar un balance en la aplicación de la gamificación, lo que implica el uso de distintos elementos y técnicas lúdicas específicamente creados para entornos educativos.

Aguirre et al. (2024), en su investigación “Implementación de la gamificación como estrategia en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes del nivel básico”, definieron como propósito implementar a la gamificación como estrategia para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes. La metodología que utilizaron se basó en un enfoque cualitativo de corte longitudinal con muestreo aleatorio simple. Los hallazgos evidenciaron que el método que más destacó fue la gamificación con un 43%. Concluyeron que la gamificación optimiza el proceso de enseñanza/aprendizaje al promover la interacción, incrementar la motivación y captar la atención de los estudiantes.

En el panorama nacional, Arroyo (2021), se planteó determinar la incidencia de la gamificación sobre la comprensión de textos. La metodología fue experimental de tipo cuasi experimental, de enfoque cuantitativo. Los resultados revelan una influencia significativamente alta de la gamificación en la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Al inicio, en el pretest, el 17% de los estudiantes no alcanzó la aprobación, mientras que el 50% se ubicó en un nivel regular, el 18% aprobó sin distinción especial y ningún estudiante logró un desempeño destacado.

Crespo (2022), en su estudio definió el objetivo establecer la relación entre la gamificación y la comprensión de textos en estudiantes. El enfoque metodológico que utilizó fue cuantitativo de tipo básico. Los hallazgos destacaron una relación significativa, dando a entender que los grados de gamificación son: 13% grado satisfactorio, 53% grado proceso y 34% grado inicio. Concluyéndose que existe una relación positiva y significativa entre la gamificación y la comprensión de textos en los estudiantes.

Ramos (2022), definió como objetivo determinar la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de una institución educativa. El método fue aplicado y no experimental correlacional. Los resultados muestran que el 48.8% de los educandos tuvo un nivel regular en elementos de juego y el 46.5% un nivel alto. Finalmente, el 60.5% de los estudiantes mostró un nivel regular de comprensión lectora, mientras que el 37.2% tuvo un nivel alto. Concluyendo, que existe una relación alta, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes.

Finalmente, Santiago et al. (2024), en su investigación plantearon determinar la relación entre la gamificación con la comprensión de textos. El método de investigación fue hipotético-deductivo, paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y corte transversal. Cuyos resultados evidencian que la gamificación tuvo un desempeño regular y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes tuvieron un nivel en proceso. Se concluye que existe una relación significativa directa de la gamificación junto a la comprensión de textos en inglés en estudiantes.

Gamificación estructural

En la Teoría Gamificación Estructural López-Ardao et al., (2024) mencionan que estos elementos se utilizan para motivar a los estudiantes a lo largo de un itinerario de aprendizaje o propuesta didáctica, y no depende del contenido específico, asimismo se menciona que debemos

tener en cuenta que la gran mayoría de las propuestas de diseño se centran en la gamificación estructural en lugar de la gamificación de contenido, puesto que las diferencias entre ellas radica en el ámbito de aplicación de los elementos del juego, mecánicas o dinámicas (puntos, insignias, objetivos, recompensas, progresión, estado, desafío, retroalimentación, etc.).

Por otro lado, en la Teoría Gamificación Estructural de Pineda et al., (2025) afirmaron que en situaciones problemáticas de aprendizaje puede ser acertada la idea de implementar la gamificación estructural, para promover el desarrollo de procesos pedagógicos debido a que su enfoque principal es motivar al alumno a revisar el contenido e involucrarse en el proceso de aprendizaje a través de recompensas, ya que al proponer una estrategia basada en gamificación estructural fue necesario tener en cuenta la progresividad de los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, en el la Teoría Gamificación Estructural de Gong & Ye (2025) indicaron que el fundamento de la gamificación estructural reside en su capacidad de evocar diversos resultados motivacionales y conductuales, ya que la gamificación estructural mejora la accesibilidad cognitiva de los objetivos latentes, guiando así las decisiones conductuales posteriores, además comprender la motivación individual es esencial para analizar el comportamiento del usuario en sistemas gamificados.

Por último, en la teoría de Zhang & Li (2024) sostuvieron que diversos estudios han explorado el concepto de gamificación estructurada, destacando cómo los elementos de juego estructurados pueden mejorar significativamente el rendimiento del aprendizaje. Estos hallazgos subrayan el potencial de los elementos de gamificación estructurada para fomentar una experiencia de aprendizaje más interactiva y motivadora.

Gamificación educativa

La Teoría de la Autodeterminación de Ryan & Deci (2000), quienes introdujeron la Teoría de la Autodeterminación (SDT), que se enfoca en la motivación intrínseca. Ellos argumentan que

las personas están más motivadas cuando sienten que tienen el control de su aprendizaje, cuando se sienten competentes en lo que hacen y cuando tienen conexiones sociales significativas. La gamificación en el contexto educativo puede aprovechar estos principios para mejorar el compromiso y el aprendizaje. Las dimensiones de esta teoría son la Autonomía, entendida como el sentido de control sobre las decisiones de aprendizaje; la Competencia, que se refiere a la percepción de que se está mejorando y progresando en una tarea; y la Relación, que consiste en la conexión social y el sentido de pertenencia entre los estudiantes.

La Teoría Gamificación Educativa de Deterding et al. (2011) en la cual se detalla que la gamificación es "el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos", donde se integran mecánicas de juego como puntos, niveles, recompensas y desafíos en actividades que tradicionalmente no están relacionadas con el juego. En el contexto educativo, el objetivo es hacer las actividades más atractivas y aumentar la motivación del alumno.

La Teoría Gamificación Educativa de Werbach & Hunter (2012) plantea la gamificación no es solo la adición de componentes de juego, sino el uso de estos elementos para crear experiencias significativas. En la educación, la gamificación se trata de aplicar la "lógica del juego" para hacer más dinámico el aprendizaje y desarrollar habilidades como la resolución de problemas. Las dimensiones de esta teoría son la Autonomía, que consiste en proporcionar al estudiante control sobre su propio aprendizaje; la Competencia, entendida como desarrollar habilidades y conocimientos a través de la práctica; la Progresión, que implica ofrecer una narrativa o camino claro que motive el avance; y la Retroalimentación inmediata, que se basa en proveer información constante sobre el rendimiento del estudiante.

La Teoría Gamificación Educativa de Hamari, Koivisto & Sarsa (2014), quienes realizaron una revisión empírica de la gamificación y concluyen que esta estrategia puede mejorar tanto el rendimiento académico como la satisfacción de los estudiantes. Destacan que el éxito de la gamificación depende en gran medida de la relevancia y adecuación de los elementos del juego

para el contexto en el que se implementan. Las dimensiones que identifican son el Engagement, que corresponde al grado en que los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje; la Satisfacción, que se refiere al nivel de satisfacción del estudiante con la experiencia educativa; y el Rendimiento, que describe el impacto en los resultados de aprendizaje y el rendimiento académico.

La Teoría Gamificación Educativa de Parra & Segura (2019) quienes explican que el uso de la gamificación en educación consiste en el uso de mecánicas, diseño o estructuras de juegos en las aulas. Además, destacan la diferencia entre un juego, que es entendido como un producto acabado y concreto, y la gamificación, que parte de un contenido didáctico y se define como una actividad que contiene elementos y espíritu de juego.

Comprensión lectora

La Teoría Enfoque Socio-Cognitivo de Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje es un proceso social y la comprensión lectora se desarrolla a través de la interacción con el entorno y la cultura. Los estudiantes que tienen acceso a recursos y contextos lectores desarrollan mejor sus habilidades de comprensión lectora. Sus dimensiones incluyen la interacción social, entendida como la influencia de la interacción con otros hablantes o lectores del idioma; el entorno cultural, que se refiere al impacto del contexto cultural y de los recursos como medios y literatura en la adquisición de habilidades lectoras; y la zona de desarrollo próximo, que distingue la diferencia entre lo que un estudiante puede lograr por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un tutor o compañero más capacitado.

La Teoría Estrategias Metacognitivas en la Lectura de Pressley & Afflerbach (1995) destaca la importancia de las estrategias metacognitivas en la lectura, ya que estas permiten a los lectores monitorear su comprensión, detectar problemas y ajustar sus métodos para mejorar su comprensión del texto. Las dimensiones de esta teoría abarcan la planificación, entendida

como la capacidad de prever cómo abordar un texto antes de leer; el monitoreo, que corresponde a la habilidad para supervisar la comprensión durante la lectura; y la evaluación, que consiste en reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas una vez terminada la lectura.

La Teoría Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1998) propone un modelo en el que la comprensión lectora implica dos fases: la construcción de representaciones mentales a partir del texto y la integración de esta información con el conocimiento previo. En este proceso, el lector utiliza tanto información explícita como inferencias para comprender el texto.

La Teoría Procesos Cognitivos en la Comprensión Lectora de Cain & Oakhill (2007) analizan la comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva, proponiendo que los lectores utilizan una combinación de procesos de decodificación, inferencia y monitoreo, los cuales son fundamentales para construir significado a partir de un texto. Sus dimensiones incluyen la decodificación, que es la habilidad de traducir símbolos escritos en palabras habladas; la inferencia, que consiste en la capacidad de deducir información no explícita en el texto; y el monitoreo de la comprensión, que se refiere a la capacidad del lector de evaluar su propia comprensión y ajustar sus estrategias cuando sea necesario.

La Teoría Comprensión Lectora de MINEDU (2016) sostiene que la comprensión lectora se centra en la interacción entre el lector, lo escrito y los entornos socioculturales en los que se delimita la lectura, demostrando una apreciación crítica del texto a ser leído a través de sus procesos respectivos. Sus dimensiones son el nivel literal, consiste en obtener información del texto escrito reconociendo lo explícito como ideas principales, secuencia de acciones, personajes, tiempos, lugares y causas explícitas de eventos; el nivel inferencial, que comprende la deducción de información implícita mediante suposiciones, predicciones y conjeturas; y el nivel criterial, que implica reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto, expresando un punto de vista personal y emitiendo juicios basados en la experiencia propia y en la intención del autor.

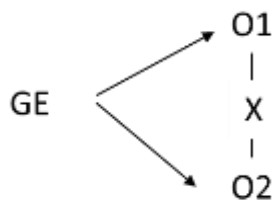
Ante la necesidad de fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias pedagógicas innovadoras, la gamificación estructural se presenta como una alternativa didáctica que promueve la motivación y el compromiso de los estudiantes. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo determinar el efecto del programa de gamificación estructural en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio Adventista Velille, 2025, considerando su impacto en los niveles literal, inferencial y criterial. En concordancia con ello, el estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el efecto del programa de gamificación estructural en la comprensión lectora de los estudiantes del Colegio Adventista Velille durante el año 2025?

METODOLOGÍA

2.1. Diseño Metodológico

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental de un solo grupo, utilizando mediciones pretest y posttest para evaluar el efecto del programa de gamificación estructural en la comprensión lectora (Hernández & Mendoza, 2018).

La investigación fue longitudinal porque se aplicó una prueba de entrada pretest y una prueba de salida post tes en diferentes tiempos.



Donde:

GE: Grupo experimental

O1: Preprueba

X: Experimento

O2: Posprueba

2.2. Diseño muestral

La población de estudio estuvo compuesta por 21 estudiantes del nivel secundario de tercer grado del Colegio Adventista Velille, ubicado en Chumbivilcas, Cusco, en el año 2025.

Muestra

La muestra estuvo conformada por los 21 estudiantes que cursan el 3er grado de secundaria del Colegio Adventista Velille. La selección se realizó mediante un muestreo de tipo censal, ya que se consideró la totalidad de los estudiantes de dicho grado, sin excluir a ninguno de ellos.

2.3. Técnicas de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizó la ficha de observación de Bernabé (2023) que se divide en 3 observaciones de la comprensión lectora, las cuales son, nivel literal, inferencial y crítico contando con 15 preguntas, divididos de la siguiente manera: literal (1,2,3,4,5), inferencial (6,7,8,9,10) y crítico (11,12,13,14,15). El instrumento tiene una valoración de 3 niveles, con intervalos: Inicio (0 - 15), Proceso (16 – 30) y logrado (31 - 45).

Con respecto a la confiabilidad se realizó mediante el alfa de Cronbach con una valoración de 0.990, indicando que el instrumento es apto para su aplicación.

Con respecto a la validez, se hizo mediante el juicio de expertos 6 expertos de grado magíster en educación y expertos en el tema, los cuales dieron una valoración de 0.87, indicando una validez buena.

Para la variable gamificación estructural se utilizó un programa de gamificación compuesto por 18 sesiones, mediante el cual se implementaron las actividades gamificadas para la obtención de los datos.

2.4 Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información

Los datos fueron procesados utilizando Microsoft Excel y el programa estadístico SPSS v.27. El análisis comprendió estadísticos descriptivos, como frecuencias, medias, medianas y desviaciones estándar, con el fin de caracterizar a la muestra, además de la aplicación de pruebas de normalidad para determinar la distribución de los datos.

En función de estos resultados, se desarrollaron los análisis inferenciales y de comparación entre el pretest y el posttest.

De esta manera, se garantizó un análisis estadístico riguroso y adecuado a la naturaleza de los datos, permitiendo obtener conclusiones válidas y confiables sobre los efectos observados en la investigación.

2.5 Aspectos Éticos

Uno de los principales procesos de recolección de datos es establecer pautas, límites y oportunidades para este fin, de modo que se pueda recolectar información con el menor riesgo de obtener información incorrecta. El Reglamento General de Investigación para la Realización de la Investigación según la Unión de Universidad Peruana ofrece normas y políticas como el artículo 103, que establece que la realización del anteproyecto de investigación fue guiada por sus asesores hasta el procesamiento y análisis de los resultados, que apoya la tutoría por parte de tutores docentes con experiencia en investigación.

RESULTADOS

La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes participantes según el género, evidenciando que el 66,67 % corresponde al sexo femenino y el 33,33 % al sexo masculino. Esto refleja una ligera predominancia del sexo femenino en la muestra total de 21 participantes.

Tabla 1

Distribución de frecuencias según el género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Género	Masculino	7	33,33	33,33
	Femenino	14	66,67	66,67
	Total	21	100,0	100,0

La Tabla 2 evidencia que el programa “Gamificación estructural” potenció considerablemente la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Adventista Velille. En la comprensión general, la media incrementó de 1.5714 en el pre-test a 3.8214 en el post-test, reflejando un avance notable en la capacidad de interpretación. A nivel inferencial, la media pasó de 1.8214 a 3.9643, mostrando mejoras en el análisis y deducción de los textos. Respecto al nivel crítico aumentó de 1.7857 a 3.8571, destacando la habilidad de emitir juicios críticos. Finalmente, en el nivel literal, la media ascendió de 1.7500 a 3.8929, indicando mayor habilidad para identificar información explícita.

Además, la reducción en las desviaciones estándar refleja que las mejoras fueron consistentes entre los estudiantes. Estos resultados destacan la eficacia del programa para desarrollar habilidades lectoras de manera integral, fomentando la comprensión crítica y el aprendizaje significativo en el alumnado.

Tabla 2*Análisis descriptivo de las variables de estudio*

Variable	Categoría	Media	Desviación estándar
Comprensión Lectora	Pre test	1.5714	0.69007
	Post test	3.8214	0.39002
Nivel Literal	Pre test	1.7500	0.75154
	Post test	3.8929	0.31497
Nivel Inferencial	Pre test	1.8214	0.54796
	Post test	3.9643	0.18898
Nivel Crítico	Pre test	1.7857	0.56811
	Post test	3.8571	0.35635

La Tabla 3, muestra un análisis descriptivo de las frecuencias y resultados porcentuales de los niveles alcanzados en la comprensión lectora y sus dimensiones (inferencial, crítico y literal) antes y después de la implementación del programa "Gamificación estructural". En la comprensión lectora general, antes del programa, el 53.6% de los estudiantes estaban en "En inicio", mientras que solo el 10.7% alcanzaban "Logro". Después de la intervención, el 82.1% de los estudiantes alcanzaron "Logro destacado", mostrando un impacto positivo considerable.

Respecto a las dimensiones, en el nivel inferencial, inicialmente, el 25% de los alumnos estaban "En inicio" y solo el 7.1% lograban "Logro". Tras la intervención, el 96.4% alcanzaron "Logro destacado", lo que evidencia una mejora significativa en esta dimensión; en el nivel crítico antes del programa, el 28.6% estaba "En inicio" y solo el 7.1% lograban "Logro". Posteriormente, el 85.7% de los estudiantes alcanzaron "Logro destacado", reflejando un progreso notable; finalmente, en el nivel literal, antes de la intervención, el 42.9% estaba "En inicio" y solo el 17.9% alcanzaban "Logro". Después del programa, el 89.3% lograron "Logro destacado", consolidando la efectividad del programa para esta dimensión.

Tabla 3*Análisis descriptivo de las variables de estudio*

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión Lectora (antes)	En inicio	13	53.6%
	En proceso	7	35.7%
	Logro	1	10.7%
Comprensión Lectora (después)	Logro	3	17.9%
	Logro destacado	18	82.1%
Nivel Literal (antes)	En inicio	12	42.9%
	En proceso	8	39.3%
	Logro	1	17.9%
Nivel Literal (después)	Logro	3	10.7%
	Logro destacado	18	89.3%
Nivel Inferencial (antes)	En inicio	3	25.0%
	En proceso	13	67.9%
	Logro	5	7.1%
Nivel Inferencial (después)	Logro	1	3.6%
	Logro destacado	20	96.4%
Nivel Crítico (antes)	En inicio	6	28.6%
	En proceso	14	64.3%
	Logro	1	7.1%
Nivel Crítico (después)	Logro	3	14.3%
	Logro destacado	18	85.7%

Prueba de normalidad

La Tabla 4, muestra los resultados de la evaluación de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk para las variables relacionadas con la comprensión lectora. Los valores del estadístico para todas las variables (comprensión lectora Pre-test y Post-test, Nivel Inferencial Pre-test y Nivel Crítico Pre-test) están por debajo de 1, indicando desviaciones significativas de la normalidad. Además, los niveles de significancia (Sig.) son 0.000 para todas las variables,

menores al umbral de 0.05, esto implica rechazar la hipótesis nula de normalidad. Esto implica que los datos no se distribuyen de manera normal.

Con base en estos resultados, los análisis estadísticos posteriores requieren el uso de pruebas no paramétricas más apropiadas para datos con distribuciones no normales. Por ello, sería pertinente emplear la prueba de Wilcoxon para evaluar las modificaciones entre pre-test y post-test, asegurando la validez y confiabilidad de los análisis en esta investigación.

Tabla 4

Análisis de normalidad

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión Lectora	0.742	21	0.000
Literal	0.788	21	0.000
Inferencial	0.720	21	0.000
Crítico	0.736	21	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Resultados comparativos

La Tabla 5 muestra los hallazgos de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, evidenciando que todas las dimensiones evaluadas (comprensión lectora, Nivel Literal, Inferencial y Crítico) experimentaron mejoras significativas después de la implementación del programa. En todos los casos, no se observaron rangos negativos ni empates, mientras que los rangos positivos fueron predominantes, indicando que los datos del post-test superaron consistentemente a los del pre-test. Particularmente, la comprensión lectora y las dimensiones literal, inferencial y crítico mostraron 21 rangos positivos en casi todas las categorías, reflejando

una mejora uniforme y consistente en el desempeño de los estudiantes. La ausencia de rangos negativos indica que ninguno de los participantes mostró un retroceso en su nivel de comprensión lectora

Estos hallazgos confirman que el programa de Gamificación estructural fue altamente eficaz para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes en todas las dimensiones evaluadas. La uniformidad de los resultados sugiere que la intervención tuvo una influencia integral positiva, fortaleciendo significativamente las habilidades de comprensión lectora de los alumnos.

Tabla 5

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

			N	Rango promedio
Inferencial Posttest - Inferencial Pretest	Rangos negativos	0	0.00	0.00
	Rangos positivos	21	14.50	406.00
	Empates	0		
Crítico Posttest - Crítico Pretest	Rangos negativos	0	0.00	0.00
	Rangos positivos	21	14.50	406.00
	Empates	0		
Literal Posttest - Literal Pretest	Rangos negativos	0	0.00	0.00
	Rangos positivos	20	14.00	378.00
	Empates	1		
Comprensión Lectora Posttest - Comprensión Lectora	Rangos negativos	0	0.00	0.00
	Rangos positivos	21	14.50	406.00
	Empates	0		

La Tabla 6 evidencia mejoras significativas en las dimensiones de comprensión lectora después de la implementación del programa “Gamificación estructural”, según los hallazgos de

la prueba de Wilcoxon. En el nivel inferencial, el estadístico Z de -4.842 y una significación de 0.000 confirman un avance en la capacidad para realizar deducciones e interpretaciones profundas. El nivel crítico mostró un Z de -4.782 y una significación de 0.000, reflejando mejoras en la emisión de juicios críticos y valoración de textos. En el nivel literal, el Z fue de -4.618 y la significación de 0.000, indicando un aumento en la identificación de información explícita y secuencias narrativas. Finalmente, la comprensión lectora general presentó un Z de -4.714 y una significación de 0.000, destacando un impacto positivo integral. Estos resultados reafirman la efectividad del programa para reforzar significativamente las competencias lectoras de los estudiantes en todas sus dimensiones.

Tabla 6

Estadísticos de prueba

	Z	Sig. asin. (bilateral)
Inferencial Postest - Inferencial Pretest	-4,842b	0.000
Crítico Postest – Crítico Pretest	-4,782b	0.000
Literal Postest - Literal Pretest	-4,618b	0.000
Comprensión Lectora Postest – Comprensión Lectora Pretest	-4,714b	0.000

DISCUSIONES

El estudio buscó determinar el efecto de la gamificación estructural en el nivel de comprensión lectora en estudiantes del Colegio Adventista Velille; antes de la implementación del programa, el 53,6% de los alumnos se encontraba en el nivel de inicio, el 35.7% en proceso

y solo el 10,7% alcanzó un logro destacado, tras la implementación del programa, el 82.1% de los alumnos alcanzaron un logro destacado y el 17.9% tuvo un logro esperado. Estos hallazgos reflejan el desarrollo en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que demuestra la productividad del programa gamificación estructural para el crecimiento de habilidades lectores.

Por su parte, Prada (2022) encontró que el 40% de alumnos se encontraban en un nivel inicial y el otro 40% estaba en proceso, además, el 15% obtuvo un logro esperado y solo el 5% tuvo un logro destacado, ante estos hallazgos diseñó un programa de gamificación estructural, el cual ayuda a fortalecer la comprensión de textos (Díaz & Betbesé, 2020). Asimismo, Condori & Navarro (2022) hallaron que el 12% del alumnado tienen un nivel inicial en gamificación estructural, el 76% en proceso y el 12% en un nivel adecuado; posterior a la aplicación del programa, el nivel inicial se redujo a un 6%, y nivel esperado aumentó al 59%, confirmando la efectividad del programa. Asimismo, Hamoud (2022) indica que, contar un cuento todos los días mejora la gamificación estructural de los estudiantes.

En relación a los objetivos específicos, el primero buscó determinar en qué medida el programa de gamificación estructural es eficaz para mejorar la comprensión lectora en el nivel literal; en este nivel, el estudiante tiene que identificar la idea principal, la secuencia de acciones, los personajes, lugares y acontecimientos, Becerra et al. (2023) antes de la implementación del programa, el 42.9% de los alumnos se encontraba en un nivel de inicio, 39.3% en proceso y solo el 17.9% alcanzaron un logro esperado, después de la implementación del programa, el 10.7% de alumnos alcanzó un logro esperado y el 89.3% un logro destacado, el programa ayudó a mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar los elementos clave en el texto. Estos resultados, son similares al de Condori & Navarro (2022) quienes evidenciaron mejoras significativas tras la aplicación de estrategias gamificadas; sin embargo, el presente estudio reporta un mayor impacto en el nivel inferencial, lo que podría atribuirse a la estructura progresiva del programa aplicado. Asimismo, Torres (2023) en el pre - test, el 92% estaban en proceso tras la aplicación del programa lograron que el alumnado esté en un 96% en el nivel logrado.

Del mismo modo, el segundo objetivo específico busca determinar qué medida el programa gamificación estructural es eficaz para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial; en el nivel inferencial, el alumno predice las consecuencias, deduce el significado de las palabras, comprueba sus hipótesis y propone finales alternativos (Becerra et al., 2023); al principio, el 25% del alumnado se encontraba en una fase inicial, el 67.9% en proceso y solo el 7.1% tenía un logro esperado, después de la implementación del programa, solo el 3.6% estaba en un logro esperado y el 96.4% se encontraba con un logro destacado, gracias a este programa los alumnos fortalecieron su comprensión inferencial. De igual forma, en el nivel inferencial (Condori & Navarro, 2022), en el pre - test, encontraron que el 29% estaban en un nivel de inicio, el 59% en nivel de proceso, y el 12% con un logro esperado; una vez realizado el programa, en el post test, se pudo evidenciar que el 59% alcanzó un logro esperado, el 29% continuaba en proceso y el 12% con un nivel de inicio. Del mismo modo, Torres (2023) encontró en los estudiantes que el 16% está en un nivel inicial, el 72% se encuentra en proceso y solo el 12% tiene un logro esperado, en el post test se pudo evidenciar que el solo 8% continuaba en proceso y el 92% obtuvo un logro esperado.

Finalmente, el tercer objetivo determinó en qué medida el programa gamificación estructural es eficaz en la comprensión lectora en el nivel crítico valorativo, en este nivel los estudiantes evaluaron el contenido del texto, emitieron opiniones acerca del comportamiento de los personajes y reaccionaron a lo que leían, además, relacionan sus experiencias con lo que leen (Becerra et al., 2023); antes de la implementación del programa, el 28.6% de los estudiantes se encontraba en un nivel de inicio, el 64.3% en proceso y solo el 7.1% en obtuvo un logro esperado, luego de la implementación del programa, el 14.3% de los estudiantes alcanzaron el logro esperado y el 85.7% llegó a un logro destacado, estos resultados manifiestan el progreso de la Gamificación educativa de los estudiantes lo que demuestra la productividad del programa. Por su parte, Condori & Navarro (2022) detectaron que, en el nivel crítico, el 24% tiene un nivel de inicio, el 65% tiene un nivel en proceso y el 12% un nivel de logro previsto; tras el programa

realizado, en el post test, se pudo apreciar que el 70% alcanzaron un logro esperado, el 24% continuaba en proceso y el 6% con un nivel de inicio. Similar a ello, Torres (2023) encontró que el 16% del alumnado estaba en una etapa inicial, el 72% en proceso y el 12% en logrado. Después de implementar su programa en el post test se pudo encontrar que solo el 12% se encuentra en desarrollo y 88% en grado logrado.

CONCLUSIONES

En cuanto a la comprensión lectora previo a la intervención, el 53.6% de los alumnos se hallaba nivel de inicio, esto refleja un dominio limitado de comprensión lectora, el 35.7% se hallaba en el nivel de proceso, esto indica que estaban en camino de consolidar esta habilidad, pese a que todavía presentaban problemas, finalmente, únicamente el 10.7% alcanzó el nivel de logro destacado, mostrando que muy pocos estudiantes poseían una Gamificación estructural adecuada. Tras la implementación del programa, el nivel de logro esperado aumentó al 17.9%, y el nivel de logro destacado, alcanzó el 82.1%.

Respecto al nivel literal, los resultados iniciales mostraron que el 42.9% estaba en el nivel de inicio, lo que evidencia barreras para reconocer información explícita en los textos, el 39.3% se encontraba en el nivel de proceso, evidenciando que estaban comenzando a desarrollar esta habilidad, solo el 17.9% alcanzaba el nivel de logro destacado, lo que reflejaba un dominio adecuado de la comprensión literal; tras la intervención, hubo un avance considerable, ya que el 10.7% consiguió el nivel de logro esperado y el 89.3% el nivel de logro destacado.

En el nivel inferencial, los hallazgos iniciales evidenciaron que el 25.0% se hallaba en el nivel de, evidenciando dificultades para realizar inferencias, el 67.9% estaba en el nivel de proceso y solo un 7.1% alcanzaba el nivel de logro destacado. Después de la implementación del programa, se produjo una mejora sustancial, apenas un 3.6% permaneció en el nivel de logro esperado, mientras que un 96.4% alcanzó el nivel de logro destacado.

Adicionalmente, en el nivel crítico valorativo, los resultados iniciales indicaron que el 28.6% estaba en el nivel de inicio y el 64.3% en el nivel de proceso, solo un 7.1% alcanzaba el nivel de logro destacado. Sin embargo, tras la intervención, se detectaron modificaciones notables, el 14.3% llegó al nivel de logro el 85.7% alcanzó el logro destacado".

En síntesis, la gamificación estructural demostró ser una estrategia pedagógica eficaz para mejorar significativamente la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, contribuyendo al fortalecimiento de habilidades cognitivas y al incremento de la motivación académica de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acevedo García Luz Elena & Castillo Martíne Loly Luz. (2023). Gamificación para desarrollar comprensión lectora en el inglés de décimo grado [Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0dc0e7b-93cb-4bfc-a457-bfde6988dc64/content>
- Aguirre Aldo, Baldovinos-Leyva Irma, García-Serna Erick & Daniela Loyo-Salgado. (2024, febrero 29). Implementación de la gamificación como estrategia para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes del nivel básico. <https://doi.org/10.35622/inudi.c.02>
- Aldana, G. (2021). LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA. Obtenido de <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/76cd834d-18a5-4e14-8c6b-af0c9213114b/content#page=16.11>
- Arroyo Alvarez, A. (2021). Aplicación de gamificación en la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del VII ciclo de institución educativa en Ate, 2021 [Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68746/Arroyo_AA SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68746/Arroyo_AA_SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Becerra Ccora, T. A., Piñas Zamudio, M., Pérez Lazo, L., & Enríquez Chauca, A. M. (2023). Nivel de comprensión lectora en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial 531 de Huancavelica, Perú. *Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.18>
- Bernabé, R. (2023). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA -CHOLÓN, 2022. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12976/26386>

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective. Guilford Press.

Condori Mamani, V. E., & Navarro Navides, C. A. (2022). *Programa de cuentos infantiles para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas de 5 años en la institución educativa inicial "Sheradon Bryce Science School", Arequipa- 2022* [Repositorio UNSA]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b70cb877-2db9-4802-ac47-070e1d315e2a/content>

Crespo Tintaya, R. I. (2022). La gamificación y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del segundo de secundaria, 2021 [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/104727/Crespo_TRI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Díaz Orgaz, M., & Betbesé Mullet, E. (2020). *Cuéntame tu cuento Cuentacuentos por un día*. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6035/Cu%c3%a9ntame_tu_cuento_Cu%20entacuentos_por_un_d%c3%ada.pdf?sequence=1&rd=0031446498246897&rd=00312%20744819

Dillon, A. (2024). El desafío de alfabetizar en secundaria: 1 de cada 3 chicos llega sin comprender textos. Obtenido de El desafío de alfabetizar en secundaria: 1 de cada 3 chicos llega sin comprender textos

Durán Mendivelso Blanca Nidia & Quiroz Builes Paola Andrea. (2021). La gamificación mediada por tic, para promover la comprensión lectora en inglés, en estudiantes de octavo [universidad de santander udes].

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/830a64e8-7dd5-4109-9b0b-a1e894d4b91a/content>

Flórez Acosta Kelly Katherine, Quintero Ramírez Andrea Carolina & Velasco Peña Yessica Nathaly. (2023). El efecto de la gamificación en la motivación e interés en la comprensión lectora a través de textos continuos y discontinuos [Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/2d052b84-14ed-4785-8163-b8a40481a998>

Gong, X., & Ye, S. (2025). Not just the game: The impact of structural gamification on charitable donations. *Acta Psychologica*, 260. doi:10.1016/J.ACTPSY.2025.105521

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? --A literature review of empirical studies on gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Hamoud Alanazi, R. (2022, August). *The impact of storytelling on children's reading comprehension skills from the perspective of early childhood teachers in Saudi Arabia (case study)*. 38. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.270006>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

López-Ardao, C., Rodríguez-Rubio, R., Herrería-Alonso, S., Rodríguez, M., & Sousa-Vieira, M. (2024). A Structural Design and Guidance Framework for Gamification in Education. Preprints. doi:10.20944/PREPRINTS202403.1711.V1

Meneses, N. (2024, septiembre 6). Así es la gamificación, la estrategia que revoluciona el aprendizaje y el desarrollo profesional. Ediciones EL PAÍS S.L. <https://elpais.com/economia/formacion/2024-09-06/asi-es-la-gamificacion-la-estrategia->

que-revoluciona-el-aprendizaje-y-el-desarrollo-profesional.html

- MINEDU (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2021). Evaluación de desempeño en la enseñanza del inglés. MINEDU. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones/>
- Ministerio de Educación. (2023). PISA 2022: el Perú mantiene sus resultados en las competencias de Lectura y Ciencia. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2022-el-peru-mantiene-sus-resultados-en-las-competencias-de-lectura-y-ciencia/>
- Parra-González Adrián Segura-Robles, E. (2019). Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas (GAMEX). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70783>
- Pineda, E., Pimiento, J., & Quejada, L. (2025). Gamificación estructural y su incidencia en la comprensión lectora en inglés. *Plumilla Educativa*, 34(1). doi:10.30554/p.e.1.5009.2025
- Prada Gutierrez, K. J. (2022). *Programa de cuentacuentos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación primaria* [Repositorio USAT]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/5349/8/TL_PradaGutierrezKarina.pdf
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Ramos Casavilca, C. (2022). La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022 [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102552/Ramos_CC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, C. (2024, junio 10). ¿Qué es la gamificación y por qué es beneficiosa para los estudiantes? RPP. <https://rpp.pe/tecnologia/apps/que-es-la-gamificacion-y-por-que-es-beneficiosa-para-los-estudiantes-noticia-1560550>

- 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.55.1.68x>
- Santiago-González, P. D. R., Ramírez-Heredia, R. C., Nina-Cuchillo, J., & Sánchez-Aguirre, F. D. M. (2024). Gamificación y Comprensión de Textos en inglés en Estudiantes de una Escuela Militar Peruana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 347–356.
<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.434>
- Torres Fernandez, M. del P. (2023). *Programa de estrategias didácticas para la comprensión lectora en una Institución Educativa Inicial de Ferreñafe* [Repositorio UCV].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/137290>
- Unicef. (2022). Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>
- Velásquez, L. (2023). Unicef: hay déficit en comprensión lectora y razonamiento matemático en escolares. Obtenido de https://larepublica.pe/sociedad/2024/02/21/unicef-hay-deficit-en-comprension-lectora-y-razonamiento-matematico-en-escolares-1822968?utm_source=
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zhang, H., & Li, F. (2024). The multidimensional influence structure of college students' online gamified learning engagement: A hybrid design based on QCA-SEM. *Heliyon*, 10(18).
[doi:10.1016/j.heliyon.2024.e3648](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e3648)

ANEXOS

Anexo A: Sumisión a la Revista

Revista: Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación

ISSN: 2616-7964

Enlace de la revista: <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes>



Anexo B: Resolución de Inscripción



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

RESOLUCIÓN N° 093-2026/UPeU/FACIHED-CF

VISTO:

Lima, Ñaña, 16 de marzo del 2026

El expediente de los bachilleres, **Billy Willinton Merino Huaman**, identificado con código universitario N° 202100450, **Katty Marín Murga Mamani**, identificada con código universitario N° 202100513 y **Mery Jackeline Mamani Zapana**, identificada con código universitario N° 202100503 de la Escuela Profesional de Ciencias de la Educación, Especialidad Lingüística e Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la declaratoria de expedito para la sustentación de la tesis en formato artículo;

Que el Comité Dictaminador ha emitido su dictamen aprobando la tesis en formato artículo, titulada: "**Gamificación educativa y comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Adventista Velille, 2025**" presentado por los bachilleres **Billy Willinton Merino Huaman, Katty Marín Murga Mamani y Mery Jackeline Mamani Zapana** reuniendo de esta manera las condiciones previas para la sustentación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 16 de marzo de 2026, y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

1. Declarar expedito a los bachilleres, para que sustenten la tesis titulada: "**Gamificación educativa y comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Adventista Velille, 2025**", conducente al Título Profesional de **Licenciado en Educación, Especialidad Lingüística e Inglés**, el 08 de mayo de 2026 a las 10:00 horas en la modalidad presencial.
2. Designar el Jurado de sustentación, encargado de gestionar la sustentación respectiva, el mismo que queda constituido por los siguientes miembros:

Presidente : Mg. Juvenal Colque Diaz
Secretario : Mg. David Elías Palacios Pinedo
Vocal : Mg. Sheridan Enoch Oblitas Bardales
Asesor : Mg. Joel Iván Prado Laura



Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Jorge Platon Maquera Sosa
DECANO



Mg. Néstor Roger Apaza Apaza
SECRETARIO ACADÉMICO

Villa Unión – Ñaña, altura Km 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 618-6300 Web: www.upeu.edu.pe E-mail: universidadperuanaunion@upeu.edu.pe

Anexo C: Instrumento de Recolección de Datos

Guía de observación de la comprensión lectora

1. DATOS GENERALES:

1.1 I.E.:

1.2 DOCENTE:

1.3 GRADO/ SEC:

INICIO = 0-15, **PROCESO** = 16-30, **LOGRADO** = 31-45

Cuestionario sobre Comprensión Lectora

ITEMS	ENUNCIADO	VALORACIÓN		
		I	P	L
NIVEL LITERAL				
1	Identifica la idea principal del texto leído.			
2	Identifica la idea secundaria del texto leído.			
3	Relaciona causa y efecto a hechos y sucesos de la lectura.			
4	Organiza de forma secuencial y /o cronológica los sucesos de la lectura.			
5	Al leer atribuye significados a las palabras, oraciones, párrafos y al texto.			
NIVEL INFERENCIAL				
6	Al leer una parte de la lectura, indica que debe continuar.			
7	Al leer una palabra desconocida, indica que debe significar según el texto.			
8	Indica las características de los personajes partiendo de la lectura.			
9	Plantea efectos de los sucesos o situaciones de lo que va leyendo del texto.			
10	Después de la lectura indica con sus propias palabras las secuencias de los hechos			
NIVEL CRITERIAL				
11	Opina con argumento sobre el contenido del texto			
12	Indica que parte de texto se debería de cambiar o mejorar.			
13	Emite un juicio de valor sobre hechos o sucesos de la lectura.			
14	Expresa una emoción sobre el contenido de la lectura.			
15	Identifica el propósito del autor en el texto leído.			
SUB TOTAL				