



Reto Lector Ramificado como estrategia para transformar los hábitos literarios

The Branching Reader Challenge as a strategy for transforming literary habits

Fecha de recepción:

10 de julio 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34117>

Fecha de aprobación:

18 de agosto 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.03>

Astrid Michel Calderón Rivera

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

astridcalde1608@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8392-7378>

Jennifer Marlene Morales Henríquez

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

jennifermarlenemorales1b@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-0790-6090>

Karla Lisbeth García Arévalo

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

karla.lisb12345@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-0714-1476>

Resumen

El artículo analiza las limitaciones presentes en la enseñanza de la literatura dentro del sistema educativo salvadoreño. A partir de un diagnóstico de las prácticas actuales, se identifican deficiencias metodológicas que reducen la lectura a actividades mecánicas y poco significativas. Ante este escenario, el estudio propone una intervención basada en la gamificación, denominada Reto Lector Ramificado (RLR), estrategia aplicada en quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio». El estudio se desarrolló con un enfoque interpretativo y plurimetodológico, combinando diagnóstico curricular, entrevistas docentes y mediciones pre y post intervención con instrumentos cuantitativos y cualitativos. El proyecto incorporó el uso de plataformas digitales, retos, insignias y trabajo colaborativo para transformar la percepción de la lectura y promover el desarrollo de la competencia literaria. Los resultados muestran mejoras en la motivación, el compromiso lector y la apropiación crítica de los textos por parte del alumnado. Se concluye que la gamificación, aplicada con sustento pedagógico, constituye una estrategia viable para resignificar la experiencia literaria y fomentar hábitos lectores significativos en el ámbito escolar salvadoreño.

Palabras clave: alumno-docente, competencia literaria, gamificación, intervención, percepción literaria.

Abstract:

The article analyzes the limitations present in the teaching of literature within the Salvadoran educational system. Based on a diagnosis of current practices, methodological deficiencies are identified that reduce reading to mechanical and insignificant activities. Given this scenario, the study proposes an intervention based on gamification, called the Ramified Reader Challenge (RLR), a strategy applied in the fifth grade of the Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio». The study was developed with an interpretive and plurimethodological approach, combining curricular diagnosis, teacher interviews and pre- and post-intervention measurements with quantitative and qualitative instruments. The project incorporated the use of digital platforms, challenges, badges and collaborative work to transform the perception of reading and promote the development of literary competence. The results show improvements in motivation, reading commitment and critical appropriation of texts by students. It is concluded that gamification, applied with pedagogical support, constitutes a viable strategy to redefine the literary experience and promote meaningful reading habits in the Salvadoran school environment.

Keywords: gamification, intervention, literary competence, literary perception, student-teacher.

1. Introducción

La enseñanza de la literatura en el sistema educativo salvadoreño ha atravesado diferentes etapas históricas que han condicionado sus objetivos, métodos y contenidos. Estos cambios han estado vinculados a reformas curriculares, a las transformaciones sociales del país y a la incorporación progresiva de nuevas tecnologías educativas. En este recorrido, el área de Lenguaje y Literatura ha sido reconocida como un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, puesto que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora, la capacidad de análisis y la sensibilidad estética.

En 2022, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) impulsó la reforma educativa denominada «Mi Nueva Escuela», la cual marcó un punto de inflexión en la manera de concebir la enseñanza en general, y particularmente en el área de Lenguaje y Literatura. Esta reforma propuso no limitarse únicamente a la transmisión de contenidos o a la enseñanza de géneros literarios, sino avanzar hacia una práctica de comprensión e interpretación que permitiera a los estudiantes construir significados, emitir juicios de valor y desarrollar un pensamiento crítico frente a los textos (MINEDUCYT, 2022). Sin embargo, en la práctica cotidiana dentro del aula, aún persisten vacíos metodológicos que reducen la enseñanza literaria a ejercicios de memorización y a la identificación mecánica de elementos textuales.

Con la llegada del programa 2025, enmarcado dentro de la actualización curricular de «Mi Nueva Escuela», se oficializó la nomenclatura «Comunicación y Literatura». Este cambio buscó reforzar la relación entre literatura, comunicación y producción textual, incorporando corrección de estilo, medios de difusión y competencias comunicativas de manera integral. El nuevo currículo según el MINEDUCYT (2024) destaca la importancia de la literatura como un eje autónomo que articula la producción escrita y el análisis crítico, promoviendo la interacción entre lector, texto y contexto. A su vez, se introdujo la idea de que la competencia literaria como una forma de la competencia comunicativa se fortalece en el trabajo colaborativo y en el intercambio de ideas guiado por el docente.

En esta misma línea, los programas de Comunicación y Literatura proponen un enfoque por competencias que busca desarrollar en los estudiantes no sólo la capacidad de comprender y producir textos, sino también de reflexionar críticamente, expresarse de forma creativa y aplicar lo aprendido en distintos contextos. De esta manera, se promueve una formación más completa, significativa y coherente con las demandas actuales de la educación. De acuerdo con el MINEDUCYT (2025), toda competencia debe estructurarse en torno a tres dimensiones esenciales, el ser, el saber y el hacer. La articulación de estos componentes posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiera un carácter integral, ya que no se circunscribe únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que incorpora de manera equilibrada valores, actitudes y habilidades.

No obstante, aunque los lineamientos curriculares recientes son claros y propositivos, su implementación enfrenta importantes obstáculos en el contexto escolar. Entre los más evidentes se encuentran la insuficiente formación docente en estrategias innovadoras, la escasez de materiales pertinentes para niños de segundo ciclo, y la falta de tiempo para retroalimentar de manera individualizada las producciones estudiantiles. Este desfase entre la propuesta oficial y la práctica concreta genera un problema central, que es la brecha entre la actualización curricular y las condiciones reales de implementación, lo cual amenaza con relegar la literatura a un papel secundario en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, el problema de la enseñanza de la literatura no se limita a El Salvador, sino que responde a dinámicas globales en las que prevalecen metodologías tradicionales que limitan la experiencia lectora. Autores como Montalvo (2021) señalan que los procesos de enseñanza de la lectura literaria, al mantenerse rígidos y repetitivos, tienden a generar desinterés en los estudiantes. En consecuencia, la literatura deja de percibirse como un espacio dinámico de formación y se convierte en una obligación académica poco significativa.

Diversas teorías del aprendizaje permiten comprender con mayor claridad este fenómeno. Desde la perspectiva del conductismo, el aprendizaje se logra mediante la repetición y el refuerzo de conductas, lo cual explica por qué muchas prácticas escolares siguen centradas en la repetición mecánica (Skinner, 1974). Por otro lado, el cognitivismo plantea que los nuevos conocimientos deben integrarse en las estructuras previas de la memoria, impulsados por la motivación intrínseca del alumno (Ausubel et al., 1997). Sin embargo, la poca conexión entre las lecturas escolares y los intereses del estudiante limita esa motivación.

El constructivismo sostiene que los alumnos construyen activamente el conocimiento a partir de experiencias significativas, pero en las aulas persiste un predominio de métodos pasivos que relegan al estudiante a un rol de receptor (Piaget & Inhelder, 1969). Finalmente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) subraya la importancia de la interacción social dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). A pesar de ello, la enseñanza literaria en las escuelas salvadoreñas suele desarrollarse de manera individual y aislada, desaprovechando la riqueza del trabajo colaborativo.

Este marco teórico evidencia que el problema no radica exclusivamente en los bajos niveles de lectura, sino en la permanencia de enfoques limitados y obsoletos, que reducen la literatura a una tarea académica sin conexión con la vida real ni con las necesidades cognitivas y sociales de los estudiantes.

Uno de los aspectos que influye directamente en el desinterés de los estudiantes hacia la literatura es el canon literario, entendido en palabras de Aguilar Ciciliano (2013) como el conjunto de autores y obras literarias que han permanecido en el centro durante los distintos procesos de reforma y actualización de los programas de estudio. El canon literario salvadoreño ha experimentado cambios en las últimas décadas, con la intención de incluir obras diversas, representativas y equilibradas. No obstante, en la práctica, muchos centros educativos continúan utilizando textos repetitivos y poco atractivos para los estudiantes de segundo ciclo.

Por tanto, desde lo expuesto con anterioridad fue importante realizar una investigación en un centro educativo salvadoreño, que esboce la realidad que el alumnado y profesorado está viviendo con esta serie de cambios que conllevan las diversas actualizaciones propuestas por el MINEDUCYT, y cómo enfrentan la realidad dentro del espacio educativo.

En efecto, la investigación realizada en el Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio» en una primera fase del año lectivo 2025 reveló que, a pesar de que los programas oficiales proponen un canon literario más inclusivo, en los grados de cuarto y quinto predominan los mismos autores y obras, sin variaciones significativas. Esta repetición genera en los alumnos la percepción de que la literatura es monótona y carente de novedad, lo cual contribuye al desinterés progresivo por la lectura.

Por otra parte, la escasa diversidad de textos, sumada a la percepción de la lectura como una obligación, provoca que los estudiantes desarrollen una actitud negativa hacia la literatura, considerándola aburrida o poco relevante para su vida cotidiana. Esto refuerza la necesidad de replantear la manera en que se implementa el canon literario, incorporando actividades creativas, lúdicas y significativas que devuelvan a la literatura su carácter motivador y formativo.

En una segunda fase de la investigación, el caso concreto de quinto grado, evidenció las siguientes problemáticas en relación con la competencia literaria: los estudiantes muestran un bajo interés por la lectura, reflejado en su escasa participación en actividades literarias y en la percepción de que leer constituye únicamente una tarea académica obligatoria, aun cuando algunos alumnos disfrutaban de actividades creativas relacionadas con los textos, esta motivación inicial no se sostiene en el tiempo, debido a que los materiales seleccionados resultan repetitivos y poco cercanos a los intereses y experiencias de los niños.

Esta situación limita no sólo el desarrollo de otras competencias en general, sino que particularmente el desarrollo de la competencia literaria esto es que desarrolle un aprecio por la literatura, una sensibilidad estética, familiarización con la ficción, entre otras. En consecuencia, se desaprovecha el potencial de la lectura como una experiencia recreativa, significativa y transformadora que podría contribuir al fortalecimiento de valores como la autonomía, la creatividad y la perseverancia.

La percepción negativa hacia la lectura literaria en quinto grado acarrea una serie de consecuencias que repercuten tanto en el ámbito académico como en el desarrollo personal de los estudiantes. En primer lugar, obstaculiza la consolidación de la competencia literaria, que constituye un eje transversal para el aprendizaje en todas las áreas del currículo. En segundo lugar, limita la capacidad de los niños para expresarse de manera oral y escrita, reduciendo sus posibilidades de comunicación efectiva en diferentes contextos.

Frente a este panorama, se hace evidente la urgencia de implementar estrategias innovadoras que logren resignificar la experiencia lectora y transformarla en una práctica motivadora, dinámica y cercana a los intereses de los estudiantes. Frente a esta situación el grupo investigador puso en práctica una estrategia que buscaba un cambio de percepción en los estudiantes con respecto a la literatura es así como se diseñó una propuesta de trabajo que denominamos Reto Lector Ramificado (RLR). Se trata de una estrategia pedagógica basada en la gamificación, que organiza la lectura en niveles progresivos de dificultad y propone retos semanales, insignias y recompensas simbólicas.

El RLR se presenta como una alternativa viable para enfrentar la problemática, ya que integra el desarrollo de competencias lectoras con elementos lúdicos que incentivan la participación activa del alumnado. Al convertir la lectura en un desafío motivador y recompensado, los estudiantes pueden experimentar satisfacción en sus logros, cambiar su percepción sobre la literatura y comenzar a verla como una experiencia enriquecedora y formativa, más allá de la obligatoriedad académica.

A partir de lo anteriormente planteado surgen las siguientes preguntas (1) ¿Contribuirá la estrategia metodológica Reto Lector Ramificado al desarrollo de la competencia literaria, fomentando el interés por la lectura y transformando la percepción de la literatura como una actividad meramente académica y obligatoria en los estudiantes de educación básica?; (2) ¿Mejorará el interés lector con la implementación de retos con insignias y niveles progresivos de lectura en los estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio?

Los objetivos de este trabajo fueron, por una parte, analizar la contribución de la estrategia metodológica Reto Lector Ramificado en el desarrollo de la competencia literaria, el fomento del interés por la lectura y la transformación de la percepción de la literatura como una actividad meramente académica y obligatoria en los estudiantes de educación básica. Y por la otra evaluar el impacto de la implementación de retos con insignias y niveles progresivos de lectura en el interés lector de los estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio».

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque interpretativo-descriptivo, complementado con un componente de carácter didáctico, cuyo propósito fue comprender las concepciones docentes sobre la enseñanza de la literatura y, posteriormente, intervenir pedagógicamente mediante una estrategia innovadora orientada a cambiar la percepción literaria y fomentar la motivación lectora. El estudio se llevó a cabo en el Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio», a lo largo de un año académico, y combinó métodos cualitativos y cuantitativos dentro de un enfoque plurimetodológico. Este enfoque permitió abordar el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas, articulando el diagnóstico inicial con la posterior intervención didáctica.

En la primera etapa, se buscó analizar cómo los docentes del segundo ciclo conciben la enseñanza de la literatura, el papel del canon literario y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus prácticas pedagógicas. Este diagnóstico se sustentó en un diseño interpretativo, donde Vain (2012), manifiesta que busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus prácticas y

contextos educativos, más que explicarlos mediante variables cuantificables.

Técnicas como la observación permitió registrar, de forma libre y contextualizada, las dinámicas del aula, las estrategias docentes y la participación estudiantil, siguiendo la orientación de Campos y Covarrubias y Lule Martínez (2012), quienes destacan la importancia de observar sin categorías rígidas para captar la realidad educativa en su complejidad. Mientras las entrevistas semiestructuradas, que en palabras de Díaz Bravo (2013), estas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio; permitieron adaptar el diálogo según la disposición y comprensión de los participantes, obteniendo información significativa sobre sus experiencias, percepciones y prácticas. Los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes fueron validados por un asesor en investigación educativa, garantizando su claridad, pertinencia y coherencia interna.

Asimismo, el análisis de los contenidos curriculares y materiales escolares permitió identificar las obras literarias seleccionadas, su procedencia y la manera en que estas responden al canon legitimado institucionalmente. En este sentido, la primera fase del estudio se centró en la comprensión teórica, institucional y metodológica del fenómeno educativo, integrando elementos ideológicos, curriculares y tecnológicos.

Los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas y observación se analizaron de forma interpretativa, buscando patrones recurrentes en las prácticas docentes y su relación con los programas de estudio. De manera complementaria, se realizó un tratamiento cuantitativo básico de los contenidos curriculares literarios, y se identificó el canon escolar de segundo ciclo de educación básica. La triangulación de ambos tipos de datos permitió establecer una relación sólida entre los discursos docentes, las estrategias de enseñanza y los contenidos curriculares.

Todo este proceso metodológico permitió evidenciar estrategias tradicionales y poco motivadoras de enseñanza, sumado a un diseño de materiales alejados de los intereses del alumnado y una percepción estudiantil predominantemente negativa hacia la lectura literaria. Estos hallazgos se obtuvieron a partir de la participación de 15 estudiantes (8 niñas y 7 niños) y 3 docentes (2 mujeres y 1 hombre), cuya composición permitió identificar tendencias compartidas en torno a las prácticas de enseñanza y las actitudes hacia la lectura literaria.

A partir de los hallazgos de esta primera fase, se diseñó una segunda fase de carácter interventivo, con el método de pre y post test orientada a transformar la experiencia lectora, mediante una estrategia activa denominada «Reto Lector Ramificado (RLR)» como recurso principal se retomó el uso de la plataforma Fiction Express¹. En esta segunda fase se desarrolló un método de trabajo de investigación pre test para delimitar el problema, pasando de segundo ciclo de educación media, a solamente quinto grado de dicha institución. El instrumento que se utilizó fue una batería de diez interrogantes, dividida en cuatro dimensiones: la teórica literaria, la institucional curricular, las TIC y la didáctica metodológica.

1 Plataforma educativa digital que tiene como objetivo fomentar el hábito de lectura mediante historias interactivas por capítulos.

Esta intervención desarrollada entre septiembre y octubre de 2025 con una población de 24 estudiantes de quinto grado, tuvo una duración total de siete semanas: una de preparación, cinco de ejecución y una de cierre. El propósito fue despertar mayor interés por la lectura literaria, fomentando el gusto por la lectura y fortaleciendo la comprensión lectora a través de dinámicas participativas y gamificadas.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación del pre test se aplicó la estrategia del RLR como intervención didáctica donde se implementaron estrategias como el aprendizaje colaborativo, la asignación de roles, la resolución de retos, la obtención de insignias, concursos literarios y actividades lúdicas como crucigramas y cajas misteriosas. Estas acciones se acompañaron de evaluaciones formativas, observaciones y reflexiones grupales, integrando de manera coherente lo tecnológico, lo lúdico y lo literario.

Al finalizar la intervención, se aplicó de nuevo el mismo instrumento ahora post test, con el propósito de recoger resultados y hacerlos comparables con el test de entrada, y analizar el cambio de percepción y los hábitos lectores de los sujetos sometidos a este proceso. Paralelamente se aplicaron otros instrumentos como fue una prueba de percepción y una lista de cotejo, la cual permitió registrar el progreso individual y colectivo en aspectos como la comprensión lectora, la participación activa y el uso de recursos tecnológicos. Los datos recolectados de esta segunda fase también fueron analizados mediante un proceso de triangulación que integró resultados cualitativos y cuantitativos, contrastando percepciones, comportamientos y niveles de desempeño.

Este análisis siguió la lógica interpretativa propuesta por Geertz (1973), comprendiendo las acciones de los participantes como expresiones cargadas de sentido que revelan las dinámicas pedagógicas subyacentes. La triangulación, entendida en el sentido de Denzin (1978), no buscó la convergencia de un único resultado, sino la ampliación de la comprensión del fenómeno educativo y la validación cruzada de los datos obtenidos por distintas vías.

De este modo, la investigación combinó el rigor descriptivo y analítico de la primera fase con el carácter innovador y transformador de la segunda, integrando el diagnóstico, la acción y la reflexión dentro de un mismo proceso metodológico. La aplicación del RLR evidenció que la lectura puede convertirse en una experiencia significativa cuando se combina con estrategias activas, colaborativas y mediadas por tecnología, demostrando que la enseñanza de la literatura puede trascender los enfoques tradicionales para convertirse en una práctica participativa, reflexiva y adaptada a los intereses de los estudiantes. En conjunto, el diseño metodológico permitió no sólo comprender las limitaciones del enfoque tradicional en la enseñanza de la literatura, sino también proponer una alternativa viable y contextualizada para el desarrollo de competencias literarias en el ámbito escolar salvadoreño.

En cuanto a los enfoques teóricos esta estrategia metodológica implementada en el presente estudio se sustenta en diversas perspectivas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, el conductismo, representado por Skinner (1974), concibe el aprendizaje como una respuesta observable ante estímulos externos reforzados positivamente. Bajo esta lógica, el Reto Lector Ramificado (RLR) incorpora mecanismos de reforzamiento simbólico como insignias, puntos y niveles que actúan como estímulos motivadores para incrementar la conducta lectora. Estos elementos responden al principio

del condicionamiento operante, según el cual las conductas deseadas tienden a repetirse cuando son seguidas de consecuencias satisfactorias. Esta corriente educativa ha sido recuperada por modelos actuales de enseñanza como lo es el modelo de gamificación, el cual desarrollaremos más adelante. En este sentido, la gamificación adopta los fundamentos del conductismo al promover la motivación extrínseca mediante recompensas, logrando que los estudiantes asocien la lectura con una experiencia positiva y placentera.

Por otra parte, el cognitivismo aporta una visión centrada en los procesos internos del aprendizaje. Ausubel et al. (1997) plantea que el conocimiento se construye a partir de la integración de nuevos conceptos en estructuras previas de memoria, favoreciendo el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el RLR organiza la secuencia lectora en niveles progresivos, permitiendo que cada experiencia lectora se conecte con la anterior y se amplíe la red cognitiva del estudiante. Asimismo, el uso de materiales digitales y la retroalimentación inmediata potencian la motivación intrínseca, ya que el alumno percibe su progreso y participa activamente en la construcción de su propio conocimiento.

El constructivismo, para Piaget y Inhelder (1969), no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente mediante la asimilación y acomodación de experiencias. En el marco de esta investigación, los estudiantes de quinto grado ubicados en la etapa de operaciones concretas aprenden con mayor eficacia cuando manipulan ideas y conceptos en contextos significativos. El RLR, al combinar lectura, reto y acción, convierte la literatura en una experiencia vivencial y participativa que estimula la exploración, la inferencia y la reflexión crítica. Las actividades gamificadas, como los retos literarios o los concursos de interpretación, promueven la autonomía cognitiva y permiten que los niños organicen el conocimiento según su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), el aprendizaje se concibe como un proceso mediado socialmente dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). En consecuencia, el RLR fomenta el aprendizaje colaborativo, al incluir dinámicas de lectura compartida, discusión de textos y resolución conjunta de retos. La mediación del docente y la interacción entre pares se convierten en elementos esenciales que posibilitan que los estudiantes avancen de lo que pueden hacer individualmente a lo que logran colectivamente. Esta dimensión social no sólo fortalece la comprensión lectora, sino también la empatía, el diálogo y la cooperación.

De manera complementaria, la propuesta se alinea con el enfoque por competencias desarrollado por Zabala & Arnau (2007), quienes plantean la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos reales. El RLR, al promover la lectura como una práctica cultural activa, permite desarrollar la competencia literaria dentro de las dimensiones del ser, saber y hacer establecidas por el MINEDUCYT (2025). De este modo, los estudiantes no sólo comprenden textos literarios, sino que aprenden a disfrutarlos, a interpretarlos críticamente y a vincularlos con su experiencia personal y social. La lectura se convierte, así, en una herramienta para pensar, crear y comunicar, trascendiendo el aula hacia la vida cotidiana.

Finalmente, la gamificación actúa como el eje integrador de todos estos fundamentos teóricos. De acuerdo con Deterding et al. (2011) y Kapp (2012), gamificar implica aplicar mecánicas y dinámicas de los juegos en contextos educativos con el fin de incrementar la motivación y el compromiso. En el

RLR, la economía de fichas opera como un sistema regulador del esfuerzo y la recompensa, donde los estudiantes obtienen insignias y puntos por sus logros literarios. Este principio, inspirado en la teoría conductista de Skinner y adaptado al contexto digital contemporáneo, contribuye a generar un sentido de logro y pertenencia.

A su vez, la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (1985) respalda el diseño del RLR, al considerar que la motivación sostenida depende de tres factores: la autonomía, la competencia y la relación social. Las dinámicas de juego, los retos colaborativos y la progresión por niveles garantizan que estos tres elementos estén presentes, promoviendo aprendizajes significativos y duraderos.

En síntesis, la fundamentación teórica del RLR combina los aportes del conductismo, el cognitivism, el constructivismo y el socioculturalismo, integrándolos dentro del enfoque por competencias y de la gamificación educativa. Esta convergencia teórica respalda la pertinencia metodológica del proyecto, al reconocer que la motivación, la interacción y el aprendizaje activo son pilares indispensables para transformar la percepción lectora. Así, la estrategia no sólo se legitima desde una base científica sólida, sino que se consolida como una propuesta pedagógica coherente con las demandas de la educación salvadoreña actual.

3. Diseño de estrategia Reto Lector Ramificado

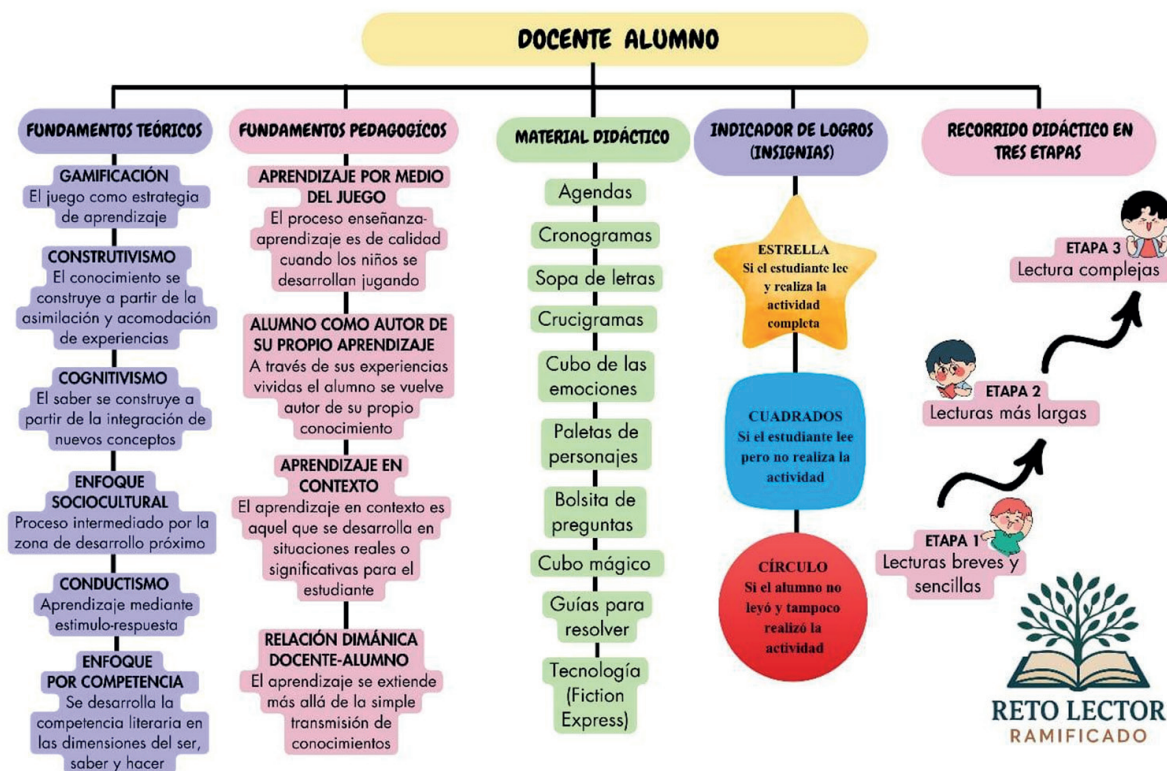
El modelo del Reto Lector Ramificado (RLR) presentado en la Figura 1, una estructura pedagógica orientada a fomentar el hábito lector y fortalecer la competencia literaria en estudiantes de educación básica. En el eje central del diseño se encuentran el docente y el alumno, considerados los protagonistas del proceso. El docente actúa como mediador y guía, responsable de la planificación, el acompañamiento y la retroalimentación; mientras que el alumno asume un rol activo como receptor, participante y constructor de significados. La relación entre ambos es indispensable, ya que la estrategia no podría desarrollarse sin la interacción pedagógica que garantiza el avance del reto lector.

El modelo se fundamenta en principios teóricos y pedagógicos que orientan las decisiones metodológicas y didácticas del proyecto. Dichos fundamentos permiten asegurar que las actividades no sean aisladas, sino coherentes con una visión educativa centrada en la motivación, la participación y la construcción significativa del conocimiento literario. El recorrido didáctico se organiza de manera progresiva, iniciando con textos accesibles y avanzando gradualmente hacia lecturas más complejas. Este orden responde a la necesidad de generar confianza inicial y facilitar el desarrollo lector sin sobrecargar al estudiante, promoviendo una progresión constante y significativa.

Los indicadores de logro se expresaron mediante insignias de tres tipos: estrella, cuadrado y círculo. La insignia estrella se otorgó a quienes completaron la lectura y la actividad correspondiente; el cuadrado identificó a los estudiantes que participaron parcialmente; y el círculo señaló la ausencia de lectura y tarea. Estas insignias sirvieron como instrumento de evaluación formativa, pero también como un recurso motivacional que permitió registrar el progreso individual desde el inicio hasta la finalización del reto, reforzar el compromiso lector, promover la autorregulación y visibilizar avances de manera clara y tangible.

La tecnología desempeñó un papel clave a través de la plataforma Fiction Express, que funcionó como el medio principal para acceder a las lecturas y gestionar los retos. Su incorporación buscó acercar la literatura al entorno digital cotidiano del alumnado, facilitando el acceso, la interacción y la continuidad del proceso lector. Finalmente, el esquema incluye los materiales didácticos utilizados durante la intervención, como agendas, cronogramas y recursos lúdicos, los cuales apoyaron la organización, el seguimiento y la dinámica del proyecto. En conjunto, el modelo evidencia que el Reto Lector Ramificado es una propuesta estructurada, intencional y pedagógicamente fundamentada, que combina motivación, acompañamiento docente y progresión lectora para transformar la experiencia literaria en el aula.

Figura 1. *Diseño Reto Lector Ramificado*



Nota. Elaboración propia del grupo investigador a partir del Proyecto Reto Lector Ramificado.

4. Resultados y discusión

En el presente apartado se exponen los resultados alcanzados de la fase interventiva a partir de distintos instrumentos que fueron diseñados para evaluar el impacto de una propuesta innovadora Reto Lector Ramificado centrada en la lectura interactiva y gamificada. Para analizar el impacto del proyecto se empleó un enfoque plurimetodológico que permitió integrar datos cuantitativos, cualitativos y observacionales. Esto se hizo con el propósito de comprender no sólo los avances en la competencia literaria, sino también los factores emocionales, tecnológicos y pedagógicos que influyeron en el proceso lector. Para ello, se recurrió al uso de instrumentos seleccionados, como: el pre test, post test, la prueba

de percepción, el tablón de progreso y una lista de cotejo, sin dejar de lado las observaciones propias de los investigadores. Cada instrumento aportó información distinta y complementaria, facilitando un análisis más amplio y detallado.

El pre test y el post test fueron instrumentos claves para identificar cambios entre el inicio y el final del proyecto. En estos se incluyeron preguntas clasificadas en cuatro dimensiones: TIC, institucional, teórico literaria y didáctica metodológica. En la dimensión TIC se utilizaron los ítems 1 y 2, enfocados en el uso y la percepción de la plataforma Fiction Express. En la dimensión institucional se incorporó el ítem 3, que comparaba la plataforma digital con el libro de texto. La dimensión teórico literaria incluyó los ítems 4, 5 y 10, relacionados con la finalización de lecturas, el reconocimiento de títulos y el tipo de recompensa que motivaba al estudiantado. Por último, la dimensión didáctica metodológica comprendió los ítems 6, 7, 8 y 9, que exploraban el gusto por la lectura, la adecuación de los textos y las preferencias lectoras fuera del aula.

Además, se aplicó una Prueba de Percepción, diseñada para identificar la dimensión emocional y afectiva del proceso lector. Esta incluía cinco categorías concretas; opinión sobre la lectura, formato preferido, emoción asociada a la palabra lectura, preferencia para leer sólo o en grupo y disposición para participar en actividades con juegos. La prueba permitió observar si el proyecto lograba cambiar la relación emocional del estudiantado con la lectura, especialmente en aquellos que la asociaban con dificultad, tarea o aburrimiento.

Posteriormente el tablón de progreso, funcionó como un recurso gamificado que permitió registrar visualmente el avance de cada estudiante. Se contabilizó un total de 120 insignias distribuidas en estrellas, cuadrados y círculos. Estas insignias no sólo sirvieron como evidencia del compromiso semanal, sino también como un indicador de motivación extrínseca que, con el tiempo, se transformó en motivación intrínseca. El análisis del tablón permitió observar cuándo los estudiantes comenzaron a revisar su propio avance, así como la frecuencia con la que se involucraron en las actividades propuestas.

A su vez, la lista de cotejo fue aplicada de manera semanal durante las sesiones interactivas. Este instrumento registró elementos como la motivación, la actitud lectora, el trabajo colaborativo, la autonomía y el uso del tablón de progreso. Debido a esta observación sistemática fue posible identificar dificultades iniciales, como la actitud pasiva, la dependencia del docente o la falta de colaboración, y también reconocer los avances progresivos en motivación, participación y comprensión.

Estos instrumentos fueron complementados con las observaciones cualitativas que cada investigador pudo retomar del ambiente intervenido, las cuales van más allá de lo que se puede reflejar en los instrumentos antes planteados. La triangulación entre los instrumentos permitió construir una interpretación integral, fundamentada tanto en datos numéricos como en comportamientos reales observados.

Finalmente, los instrumentos aplicados y las observaciones realizadas permitieron obtener una visión del proceso lector, integrando tanto los avances cuantitativos como los cualitativos. A partir de este diagnóstico, se vuelve necesario analizar de manera más detallada los dos ejes centrales de la intervención, comenzando por la implementación de la estrategia y sus efectos en el desarrollo de la competencia literaria y posteriormente el interés lector como resultado de los retos, insignias y niveles progresivos.

4. 1 Implementación del Reto Lector Ramificado como estrategia para el desarrollo de la competencia literaria

El análisis del impacto del Reto Lector Ramificado, se inició observando la dimensión TIC, ya que la plataforma Fiction Express funcionó como medio principal para desarrollar las lecturas. Los resultados muestran un aumento significativo en el uso y valoración de la herramienta digital. A continuación, se presentan los datos obtenidos en la Tabla 1.

Tabla 1. *Dimensión TIC: Uso y percepción de Fiction Express*

Ítem		Pretest				Postest				Diferencia prepos test
		Si		No		Si		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
1	Usan la plataforma Fiction Express	15	62 %	9	38 %	22	92 %	2	8 %	30
2	Consideran interesante la plataforma Fiction Express	9	37 %	15	63 %	22	92 %	2	8 %	55

La primera dimensión evaluada corresponde al uso y a la percepción de la plataforma Fiction Express, un elemento central del proyecto dado que constituye el medio a través del cual se implementó la mayor parte del Reto Lector Ramificado. En el pre test, sólo el 62 % de los sujetos afirmaban usar la plataforma, mientras que el 38 % no la utilizaban, la mayoría debido a dificultades tecnológicas o desconocimiento del funcionamiento.

Esto evidencia que, antes de la intervención, la lectura digital no formaba parte habitual de sus experiencias lectoras. Asimismo, únicamente el 37 % consideraba la plataforma interesante, mientras un 63 % la describe como aburrida o difícil. En las respuestas abiertas a las interrogantes, los estudiantes mencionan que las palabras les parecían complicadas, que no entendían cómo navegar entre capítulos, y que el entorno digital les resultaba confuso. Durante el proceso interventivo, se les enseñó a utilizar la plataforma Fiction Express progresivamente, y gracias a los retos, insignias y actividades guiadas, lograron familiarizarse con su funcionamiento.

En el post test, el cambio fue notorio el 92 % de los sujetos afirmaron usar la plataforma Fiction Express sin dificultad y el mismo número expresó que esta les resultaba interesante. Este aumento de más del 50 % en la percepción positiva se relaciona directamente con la gamificación, la interacción con historias dinámicas y el acompañamiento docente. Sin embargo, es importante señalar que dos sujetos mantuvieron respuestas negativas, no por falta de interés, sino por limitantes externas; ambos carecían de energía eléctrica en sus hogares, lo cual les impidió usar dispositivos tecnológicos con regularidad. Este dato es crucial porque demuestra que, aunque la metodología es efectiva, su impacto puede verse condicionado por desigualdades tecnológicas. En general, la tabla evidencia que Fiction Express logró convertirse en un recurso motivador y accesible para la mayoría del alumnado, pasando de una percepción negativa inicial a un uso casi universal y valorado al finalizar el proyecto.

A partir de estos resultados, se vuelve necesario contrastar la percepción de los sujetos respecto a otros recursos empleados en el aula. En este sentido, la Tabla 2, correspondiente a la Dimensión institucional,

permite observar cómo el uso de Fiction Express se posiciona frente al libro de texto tradicional. Esta comparación no sólo complementa los hallazgos previamente descritos, sino que también evidencia los cambios en las preferencias y valoraciones del alumnado a medida que avanzó la intervención didáctica.

Tabla 2. *Dimensión institucional: Percepción del libro de texto vs. Fiction Express*

Ítem		Pretest				Posttest				Diferencia prepos test
		SI		No		SI		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
3	Fiction Express más interesante que el libro de texto	4	17 %	20	83 %	22	92 %	2	8 %	75

Esta dimensión analiza la aceptación del recurso digital frente al material tradicional del aula. En el pre test, únicamente 17 % de los participantes consideró que Fiction Express era más interesante que el libro de texto, mientras que el 83 % manifestó lo contrario. Este panorama inicial indica que la mayoría no veía la plataforma como una alternativa atractiva frente al material tradicional. Sin embargo, tras la intervención, la percepción cambió de forma contundente; en el post test, el 92 % afirmó que Fiction Express resultó más interesante y únicamente el 8 % mantuvo una opinión negativa.

Al contrastar ambos momentos, se evidencia un incremento de 75 puntos porcentuales en las opiniones positivas de 17 % a 92 %, lo que revela un cambio significativo en la valoración de la herramienta digital. De igual manera, las respuestas negativas disminuyeron del 83 % al 8 %, mostrando que la intervención transformó la percepción de la mayoría de los participantes.

No obstante, los sujetos que no cambiaron su percepción coinciden con los mismos casos de la tabla anterior, participantes que carecen de acceso a electricidad y dependen del libro físico debido a limitaciones tecnológicas, no por desinterés. Esto demuestra que, aunque Fiction Express es superior en términos de motivación para la mayoría, su uso puede estar condicionado por factores contextuales que deben considerarse para garantizar igualdad de oportunidades lectoras.

Tomando en cuenta que las respuestas negativas se explican por factores externos y no por falta de motivación, corresponde ahora revisar el progreso lector desde una perspectiva más técnica. En este punto, la Tabla 3 resulta fundamental, pues recoge los avances alcanzados en la dimensión teórico literaria, especialmente en la finalización de lecturas y el reconocimiento de títulos. Este giro hacia datos de desempeño permite observar de manera objetiva cómo evolucionaron las habilidades lectoras durante la intervención.

Tabla 3. *Dimensión Teórica Literaria: lecturas completadas y reconocimiento de títulos*

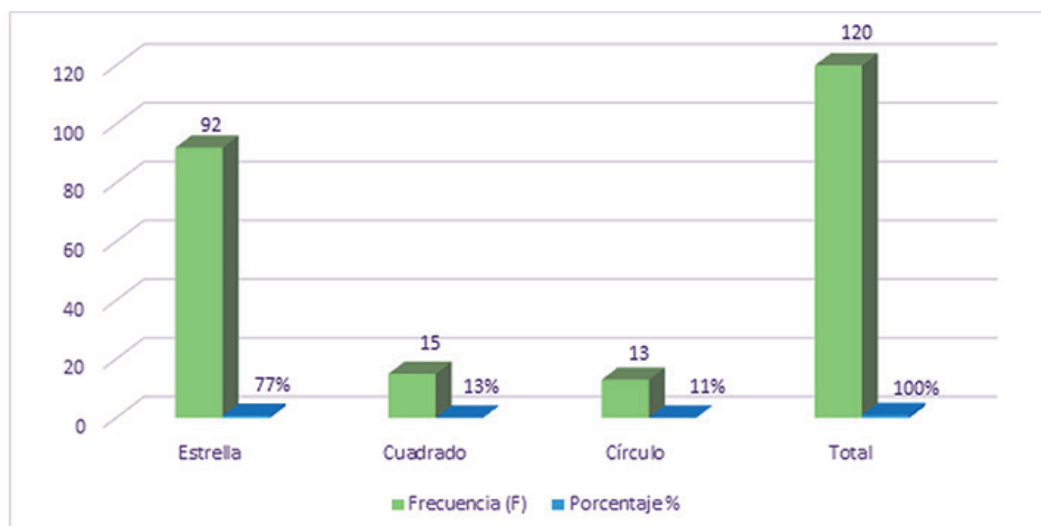
Ítem		Pretest				Posttest				Diferencia prepos test
		SI		NO		SI		NO		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
4	Lecturas completadas	5	21 %	19	79 %	24	100 %	0	0 %	79
5	Reconocimiento de títulos	3	13 %	21	87 %	24	100 %	0	0 %	87

En la Dimensión Teórica Literaria, los resultados del pre test evidenciaron un nivel limitado de avance en el ítem de lecturas completadas, únicamente el 21 % afirmó haber terminado las lecturas, mientras que el 79 % indicó no haberlo logrado. De manera similar, en el ítem reconocimiento de títulos, sólo el 13 % identificó los textos trabajados en el aula con su docente, y el 87 % no los reconoció. En contraste, el post test mostró una mejora absoluta en ambos ítems, el 100 % de los participantes respondió afirmativamente, y las respuestas negativas se redujeron completamente al 0 %.

Al comparar ambos momentos, se observa un aumento significativo en la percepción y cumplimiento de los contenidos de la dimensión. En lecturas completadas, el porcentaje positivo pasó de 21 % a 100 %, lo que representa una mejora de 79 puntos porcentuales. Por su parte, en reconocimiento de títulos el incremento fue de 13 % a 100 %, equivalente a 87 puntos porcentuales. Estas variaciones reflejan que la intervención produjo un impacto total en esta dimensión, se logró que todos los participantes completaran las lecturas y reconocieran plenamente los títulos trabajados y los agregados por los investigadores.

Después de constatar este avance absoluto en los indicadores de la dimensión teórica literaria, resulta necesario complementar la interpretación con un registro más dinámico del desempeño de los sujetos. En esta línea, la Figura 2 presenta la información recopilada a través del tablón de progreso, el cual permitió monitorear la participación semanal de los veinticuatro participantes y visualizar la constancia con la que enfrentaron los retos de lectura. Este recurso ofrece una perspectiva temporal que enriquece los resultados previamente analizados.

Figura 2 *Tablón de progreso: insignias acumuladas*



Nota. Número sujetos = 24, número de estrellas = 92, número de cuadrados = 15, número de círculos = 13, total = 120 insignias.

La distribución de las insignias, muestra una clara inclinación hacia los niveles más altos de desempeño. La insignia estrella color amarillo concentra el 77 % de las obtenciones, evidenciando que la mayoría de los sujetos alcanzó los criterios de mayor logro propuestos en la actividad. En contraste, la insignia cuadrada de color celeste representa el 13 %, mientras que la insignia círculo de color rojo alcanza el 11 %, lo que indica que sólo una proporción menor se mantuvo en niveles intermedios o

iniciales. Es importante mencionar que las insignias de círculos rojos, no fueron asignadas sólo porque no alcanzaron la meta deseada, sino, que hay casos donde hay inasistencia completa por factores externos como el clima. En conjunto, esta distribución no sólo refleja la progresión del grupo, sino también la eficacia de la estrategia gamificada para motivar y guiar a los sujetos hacia un desempeño más alto.

En síntesis, los resultados alcanzados evidencian que la intervención no sólo fortaleció la participación y el cumplimiento de las lecturas, sino que también favoreció una relación más cercana y significativa entre los estudiantes y la literatura. La experiencia mejoró la percepción del proceso lector, permitiendo una mayor apropiación de los textos y el desarrollo de habilidades propias de la competencia literaria. En el post test el 100 % de los participantes logró completar las lecturas asignadas y reconocer los títulos trabajados, con incrementos sustanciales reflejados en la Tabla 3. Estos avances confirman el potencial de las metodologías activas para fortalecer el aprendizaje literario en el aula, y dejar de asociar la literatura como una actividad académica y obligatoria.

4.2 Interés lector como resultado de los retos, insignias y niveles progresivos

La comprensión del interés lector alcanzado durante la intervención requiere examinar no sólo los resultados visibles en la participación, sino también los mecanismos pedagógicos que lo hicieron posible. En este sentido, la Tabla 4, correspondiente a la dimensión didáctica metodológica, adquiere un papel central, pues permite analizar cómo los retos, las insignias y la progresión por niveles se integraron en la práctica docente y contribuyeron al fortalecimiento del compromiso lector. Esta dimensión, ofrece una mirada más profunda sobre la efectividad del enfoque gamificado y sobre la manera en que su diseño influyó directamente en la motivación y el desempeño del estudiantado.

Tabla 4. *Dimensión didáctica metodológica*

Ítem		Pretest				Postest				Diferencia prepos test
		Si		No		Si		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
6	Gusto propio por la lectura	4	17 %	20	83 %	23	96 %	1	4 %	79
7	Adecuación de las lecturas	16	67 %	8	33 %	22	92 %	2	8 %	25
8	Interés por nuevas lecturas	7	29 %	17	71 %	22	92 %	2	8 %	63

Los resultados del pre test en esta dimensión reflejaron niveles iniciales modestos de motivación y adecuación percibida de las lecturas. En el ítem gusto propio por la lectura, sólo el 17 % manifestó disfrutarla, mientras que el 83 % no lo hacía. En cuanto a la adecuación de las lecturas, el 67 % consideró que los textos eran apropiados y el 33 % opinó lo contrario. En interés por nuevas lecturas, únicamente el 29 % mostró disposición a continuar leyendo, frente al 71 % que no tenía interés. Tras la intervención, el post test evidenció una mejora marcada: el 96 % expresó gusto por la lectura, el 92 % encontró adecuadas las lecturas y el 92 % manifestó interés por seguir leyendo, mientras que las respuestas negativas descendieron a valores mínimos entre 4 % y 8 %.

Al contrastar ambos momentos, se observan incrementos significativos en todos los indicadores. El gusto propio por la lectura subió del 17 % al 96 % representando una mejora de 79 puntos porcentuales,

la percepción de adecuación de las lecturas subió del 67 % al 92 % aumentando 25 puntos porcentuales y el interés por nuevas lecturas subió del 29 % al 92 % equivalente a una diferencia de 63 puntos porcentuales. Estos avances muestran que la intervención fortaleció la motivación, la pertinencia percibida de los textos y la disposición a continuar leyendo, de esta manera se consolida un impacto positivo dentro de la dimensión didáctica metodológica.

Dado este panorama de mejoras sostenidas en la motivación y en la valoración del proceso lector, resulta necesario examinar cómo estos avances se reflejan en la experiencia emocional de los participantes. No basta con conocer el incremento en los indicadores cuantitativos; es fundamental comprender cómo se sintieron al leer y cómo cambió su relación con los textos. Por ello, la Tabla 5 recoge los resultados de la prueba de percepción, un instrumento que permite analizar las emociones y actitudes que acompañaron el desarrollo del proyecto.

Tabla 5. *Indicadores y preferencias lectoras del alumnado*

	Categoría	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
1.	Opinión sobre la lectura	Aburrida	0	0 %
		Divertida	20	83 %
		Interesante	4	17 %
		Total	24	100 %
2.	Formato preferido	Papel	2	8 %
		Digital	22	92 %
		Total	24	100 %
3.	Asociación con «lectura»	Diversión	22	92 %
		Tarea	2	8 %
		Aburrimiento	0	0 %
		Gusto	0	0 %
		Total	24	100 %
4.	Preferencia para leer	Solo	8	33 %
		En grupo	16	67 %
		Total	24	100 %
5.	Actividades con juegos	Sí	24	100 %
		No	0	0 %
		Total	24	100 %

Los resultados revelaron que el 83 % describió la lectura como divertida, y el 17 % como interesante, lo que evidencia una transformación significativa respecto al pre test. Además, el formato digital fue preferido por el 92 % de los sujetos, reflejando que la plataforma Fiction Express resultó más atractiva y comprensible que el formato en papel. También se observó un cambio en la asociación emocional con la palabra «lectura», ya que un 92 % la relacionó con diversión, mientras únicamente un 8 % la vinculó con tarea, dejando atrás la percepción negativa inicial. La preferencia por leer en grupo también aumentó, siendo elegida por el 67 % de los estudiantes, lo que sugiere que las dinámicas

colaborativas resultaron enriquecedoras y motivadoras. Finalmente, el 100 % afirmó disfrutar de las actividades lectoras con juegos, demostrando una aceptación total del componente gamificado de la intervención.

Por otro lado, las observaciones registradas en la lista de cotejo mostraron una evolución gradual, pero profunda en las actitudes, comportamientos y disposiciones lectoras de los sujetos. Al inicio del proyecto, gran parte del grupo presentaba baja motivación, desinterés y dependencia del docente, lo que dificultaba mantener su atención y participación activa en las lecturas propuestas. Sin embargo, a medida que avanzaron las semanas, la motivación aumentó progresivamente hasta volverse muy alta, reflejándose en la actitud entusiasta y la participación constante en las actividades.

La actitud lectora pasó de ser pasiva a ser crítica y segura, ya que los participantes comenzaron a comentar los textos, opinar, realizar inferencias y comprometerse con las historias que leían. Asimismo, el trabajo colaborativo experimentó un notable fortalecimiento; los estudiantes dejaron de delegar responsabilidades y empezaron a asumir un rol activo dentro de sus grupos. La autonomía también se incrementó significativamente y, hacia el final de la intervención, los sujetos realizaban las tareas sin requerir apoyo constante del interventor.

Un elemento central en esta evolución fue el tablón de progreso, el cual se transformó en una herramienta clave para promover la autorregulación lectora. Durante la primera sesión, el tablón pasaba desapercibido y no influía en la motivación de los sujetos; sin embargo, con el avance de las actividades gamificadas, los participantes comenzaron a consultarlo con frecuencia, celebrando sus logros y observando cuántas insignias llevaban acumuladas.

Esta retroalimentación visual impulsó la motivación, reforzó el sentido de logro y fomentó conductas lectoras más constantes. Gracias a esta combinación de retos, niveles e insignias, el interés lector no sólo aumentó, sino que logró mantenerse durante todo el proyecto, demostrando la efectividad del Reto Lector Ramificado como estrategia motivadora. En conjunto, los datos evidencian que la gamificación transformó la forma en que los sujetos se relacionan con la lectura, convirtiéndola en una experiencia atractiva, divertida, significativa y emocionalmente gratificante.

En síntesis, los resultados muestran que el componente gamificado del Reto Lector Ramificado desempeñó un papel decisivo en la transformación del interés lector del alumnado. La combinación de retos semanales, insignias y niveles progresivos no sólo incrementó la participación, sino que generó, en los participantes del estudio, una disposición genuina hacia la lectura, evidenciada en el aumento sustancial del gusto por leer y en la voluntad de explorar nuevos textos. Asimismo, las actividades lúdicas y colaborativas fortalecieron la dimensión emocional del proceso lector, permitiendo que los estudiantes asociaran la lectura con disfrute, logro y trabajo en equipo.

4. 3 Balance

Al consolidar el desarrollo y los resultados de la intervención, resulta relevante señalar que la aceptación del proyecto no sólo fue por parte de los sujetos intervenidos, ya que parte del personal docente y administrativo del Centro Escolar «Católico Nuestra Señora del Refugio» están satisfechos

durante el proceso de ejecución, y apoyaron a lo largo del tiempo, poniendo a disposición no sólo las instalaciones sino también el horario; dejando así las posibilidades de seguir retomando este proyecto en otros grados académicos.

Al concluir el proyecto, los veinticuatro participantes expresaron sentirse satisfechos con lo aprendido; también es importante reconocer que se creó un vínculo alumno-interventor favorable, que permitieron una relación armónica. En términos generales, se observó un cambio significativo en la percepción inicial que tenían sobre la competencia literaria, al pasar de una actitud poco motivada a una perspectiva más positiva y participativa.

5. Conclusiones

El Reto Lector Ramificado evidenció que la gamificación puede convertirse en una alternativa pedagógica eficaz para revitalizar la enseñanza de la literatura en el aula. La propuesta logró articular teoría, tecnología y práctica educativa, generando una experiencia lectora más dinámica y significativa. Al integrar retos, mediación docente, recursos digitales y seguimiento formativo, se fortaleció la motivación, la autonomía y el vínculo afectivo con la lectura. El proyecto demostró que, cuando la literatura se aborda desde metodologías activas, es posible transformar la percepción estudiantil, fomentar el hábito lector y promover aprendizajes con sentido dentro del sistema educativo.

La intervención permitió desarrollar la competencia literaria al generar una relación más positiva y significativa entre los estudiantes y la lectura. Los resultados evidencian que esta experiencia contribuyó al fortalecimiento de la percepción literaria, pues el 100 % de los estudiantes logró completar las lecturas asignadas y reconocer los títulos trabajados, incrementos de 79 y 87 puntos porcentuales respectivamente, tal como se muestra en la Tabla 3. Asimismo, el uso de recursos digitales, la mediación docente y las actividades guiadas favorecieron la comprensión, el análisis y la interpretación de los textos literarios, permitiendo que la literatura dejará de asociarse con una tarea meramente obligatoria y se experimentará como un proceso más autónomo, reflexivo e interesante. En consecuencia, la estrategia cumplió con su propósito formativo al transformar la percepción de la lectura y fortalecer habilidades propias de la competencia literaria.

Los retos, insignias y niveles progresivos resultaron determinantes para incrementar el interés lector; ya que permitieron establecer metas alcanzables, reconocimiento simbólico y una visualización clara del progreso. El gusto por la lectura pasó de 17 % a 96 % aumentando 79 puntos porcentuales y el interés por nuevas lecturas aumentó de 29 % a 92 % reflejando un incremento de 63 puntos porcentuales, según la Tabla 4. Este progreso confirma que la gamificación favoreció la motivación sostenida, estimuló la participación constante y promovió un sentido de logro en los estudiantes. El sistema de insignias no sólo facilitó el registro del avance, sino que también fortaleció la autorregulación y el compromiso con la lectura. De esta manera, la gamificación se consolidó como una estrategia efectiva para despertar y mantener el interés lector en el aula, especialmente en estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio».

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio», especialmente a su directora, personal docente y demás miembros de la comunidad educativa, por brindar su disposición, colaboración y apoyo para llevar a cabo el proceso de investigación e implementación del proyecto «Reto Lector Ramificado». Su apertura y acompañamiento fueron fundamentales para el desarrollo de esta experiencia y para la generación de espacios que favorecieron el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

Asimismo, extendemos un especial agradecimiento al Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano por su valioso apoyo y acompañamiento durante la elaboración del presente artículo.

A todos quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación, expresamos nuestra profunda gratitud por su colaboración, confianza y compromiso.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Mtra. Nussycka Tatianna Elizabeth Sosa Leiva

Jefa de la UPS y docente de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador
nessycka.sosa@ues.edu.sv

Lcda. Melissa Graciela Alvarado Palacios

Lcda. En Letras, Unidad de Investigación - Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales
melissa.alvarado@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar Ciciliano, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3).
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US.

- Denzin, N. (1978). *El uso de la triangulación en la investigación cualitativa*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Envisioning Future Media Environments*.
- Díaz Bravo, L. P. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7).
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). *Manual de diseño Mi Nueva Escuela*.
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2024). *Programa Lenguaje II Ciclo de Educación Básica*.
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2025). *Programa Comunicación y literatura: II Ciclo de Educación Básica*.
- Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. Basic Books.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Montalvo, S. (2021). Lectura: Del desinterés al hábito. *Revista Para el Aula*, (40), 40–42.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño*. Morata.
- Santana, M. (2004). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC: Una estrategia de formación permanente* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili].
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo* (F. Barrera, Trad.). Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S. A.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37–43.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.