

Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato

Didactic strategy: Gamification to promote reading comprehension in first-year high school students

AUTORES: Deysi Betzabeth Salina Briones¹

Herman Arnulfo Cevallos Sánchez²

¹ Licenciada en Educación Básica. Estudiante de Maestría. Facultad de Posgrado. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. E-mail: dsalinas3059@utm.edu.ec Código ORCID <https://orcid.org/0009-0007-5758-8393>

² Docente de Posgrado y Carreras. Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Técnica de Manabí. Ecuador Código. E-mail: herman.cevallos@utm.edu.ec ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7446-2609>

Fecha de recepción: 2023-02-08

Fecha de aceptación: 2023-04-21

Fecha de publicación: 2024-02-06

RESUMEN

La lectura implica un conjunto de habilidades que ponen a prueba las capacidades y conocimiento de los alumnos, incidiendo en la subjetivación de estos para construcción de criterios propios. La gamificación motiva y enriquece este proceso de aprendizaje a través del juego, haciendo uso de la tecnología como recurso didáctico para crear un espacio interactivo e inmersivo. Este estudio se desarrolló en la Unidad Educativa Paulo Emilio Macias en Portoviejo con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para el uso de la gamificación en el aprendizaje de la lectura comprensiva empleando para ello el paradigma pragmático con enfoque mixto, no experimental, descriptivo; y, en abordaje cualitativo el método de Investigación Acción Participativa. En el artículo, se divulgan los resultados cuantitativos en dos momentos, uno inicial o prediagnóstico para identificar el nivel de comprensión lectora y otro posterior a la aplicación de la estrategia didáctica con el propósito de medir su impacto, y; de la misma manera, se describe el proceso cualitativo que condujo la investigación, provocando la propuesta gamificada. Se aplicó el test ACL- 5 con 35 ítems a 89 estudiantes de primer año de Bachillerato. Los resultados cuantitativos demostraron que los estudiantes aumentaron su nivel de comprensión lectora una vez gamificada esta actividad. Se concluye que la gamificación es una herramienta inherente para el desarrollo del aprendizaje, siendo necesario que los docentes manejen esta temática, especialmente para mejorar el análisis de lectura en los estudiantes)

PALABRAS CLAVE: Compresión lectora; gamificación; educación; aprendizaje; estrategia didáctica.



ABSTRACT

Reading implies a set of skills that test the abilities and knowledge of the students, influencing the subjectivation of these for the construction of their own criteria. Gamification motivates and enriches this learning process through play, making use of technology as a teaching resource to create an interactive and immersive space. This study was developed at the Paulo Emilio Macias Educational Unit in Portoviejo with the aim of designing a didactic strategy for the use of gamification in learning reading comprehension using the pragmatic paradigm with a mixed, non-experimental, descriptive approach; and, in a qualitative approach, the Participatory Action Research method. In the article, the quantitative results are disclosed in two moments, an initial or pre-diagnosis to identify the level of reading comprehension and another after the application of the didactic strategy with the purpose of measuring its impact, and; In the same way, the qualitative process that led the research is described, causing the gamified proposal. The ACL-5 test with 35 items was applied to 89 first-year high school students. The quantitative results showed that the students increased their level of reading comprehension once this activity was gamified. It is concluded that gamification is an inherent tool for the development of learning, making it necessary for teachers to handle this issue, especially to improve reading analysis in students

KEYWORDS: Reading comprehension; gamification; education; learning; didactic strategy.

INTRODUCCIÓN

La gamificación ha despertado gran interés en varios campos tanto en la industria como cada vez más en el campo educativo, fortaleciéndose con mayor fuerza en los estudios de juegos de una forma clara, siendo actualmente una herramienta muy útil en la educación en muchos países del mundo (Contreras y Eguia, 2017). Aunado a lo expuesto y considerando que es posible obtener un aprendizaje informal gracias a un juego, se debe resaltar que para que un proceso de gamificación destinado a la educación sea exitoso, debe ayudar al estudiante a crear experiencias de aprendizaje.

En Ecuador se han realizado estudios utilizando la gamificación como una estrategia metodológica-didáctica. En esta metodología, el docente juega un papel importante dentro del aula, convirtiéndose en un referente con capacidad de pensar en un concepto y transformarlo en una actividad con elementos de competición para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Guevara, 2018). Así, el docente puede utilizar diferentes elementos de juego (insignias, reglas, tablas de posición, misiones, etc.)

Diversos estudios concluyen que el uso adecuado de la gamificación, medida desde el uso de las TIC y que logra percepciones positivas hacia la estrategia,



tanto en los estudiantes como en los docentes, permite interactuar en un ambiente dinámico y armónico (Navarro, 2017).

La lectura comprensiva es uno de los cimientos del sistema educativo, pues posibilita la construcción del conocimiento y la participación asertiva en comunidad y uno de los objetivos institucionales es fortalecer las habilidades en este aspecto, razón por la que, desde las directivas, se motiva a los grupos de docentes de las diferentes áreas del Ecuador, a trabajar en el desarrollo de proyectos para fortalecer esta competencia (Vera & Jara, 2018).

Considerando la premisa anterior y que las instituciones educativas deben reconocer que la educación está en permanente cambios, sobre todo en la forma tecnológica, se considera pertinente diseñar una estrategia didáctica para el uso de la gamificación en el aprendizaje de la lectura de los estudiantes de primero de Bachillerato de la Unidad Educativa Paulo Emilio Macías Sabando, de la ciudad de Portoviejo.

DESARROLLO

Las estrategias didácticas son herramientas que utilizan los docentes para alcanzar logros de aprendizaje específicos en sus estudiantes determinan la forma de llevar a cabo un proceso didáctico ofreciendo claridad acerca de cómo se debe guiar el desarrollo de las acciones orientando el aprendizaje (Gómez et al., 2018). Actualmente se enmarcan en el creciente auge de las TICS, ofreciendo un abanico de posibilidades que hacen que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea cada vez más cambiante.

La ventaja de aplicar estrategias didácticas según Rovira (2018) es que posee numerosos beneficios a la hora de conseguir un aprendizaje mucho más eficaz. En un primer momento, estas técnicas favorecen una mayor implicación, tanto del profesor como del alumno, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando además dinámicas de interacción. Las estrategias didácticas deben tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento junto a la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje (Jiménez & Robles, 2016).

Ferreiro (como se citó en Zayas, 2016) presenta la clasificación de las estrategias didácticas en dos tipos:

Estrategia de enseñanza: procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante mediando y facilitando la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento.

Estrategias de aprendizaje: procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender y procesar la información.

Según Contreras y Eguía (2017), gamificación es un término del cual se tiene constancia de uso y documentación a partir del 2008 utilizado en la publicación de blog de Brett Terrill, se ha vuelto cada vez más popular y ha logrado trascender a otros campos debido a ser un proceso innovador que utiliza al juego y sus componentes como motor de acción de las personas, despertando el deseo de aprender de forma divertida que lo hace aplicable a otros contextos (Calderón & Chasi, 2022).

Esta debe ser una técnica indispensable en la formación pedagógica del docente, ya que emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierto & Rodríguez, 2014; García, 2019).

Los juegos tienen un rol determinante que además de entretener permiten mantener motivado a quienes estén participando en él, como explica Cornellà et al. (2020) estos generan estimulación física o mental y, a menudo, ambas, adquiriendo habilidades prácticas con rol educativo.

El docente se convierte entonces en el diseñador y evaluador de la actividad gamificada conociendo las mecánicas del juego y estableciendo su rol de mediador- ludificador maximizando el aprecio por la educación de sus estudiantes; en tanto que estos, quedan inmersos en un escenario formativo que lo reta y lo recompensa a partir de sus acciones en las actividades diseñadas (Ardila, 2019).

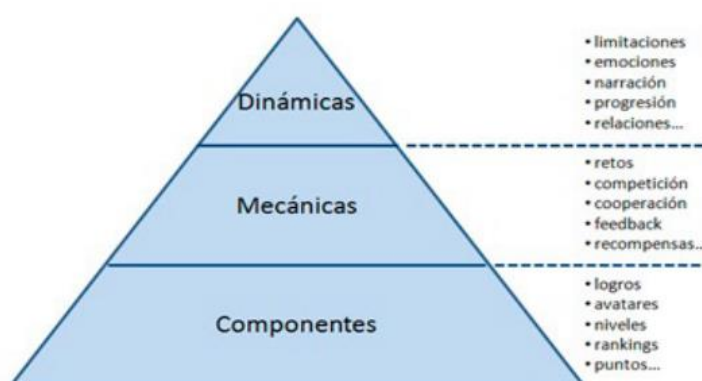


Figura 1. Elementos de la gamificación

Fuente: Biel y García (2015).

Biel y García (2015) mencionan que es importante conocer los elementos que forman la gamificación para decidir cuáles encajan en las actividades didácticas que diseñemos. Estos mismos autores citan a Kevin Werbach y



Dan Hunter quienes en el 2012 propusieron estos elementos en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes, las cuales se muestran en la Figura 1 y, posteriormente su conceptualización en la tabla 1.

Tabla 1. Conceptos y elementos de la gamificación

Elemento	Concepto	Recursos
Dinámica	Determinan el comportamiento de los estudiantes relacionándose con la motivación de estos (Herranz, 2013; Biel & García, 2015)	- Restricciones. - Emociones. - Narrativa. - Progresión. - Relaciones entre jugadores.
Mecánica	Determinarán cómo se desarrollará el juego (Cornellà et al., 2020; Calderón & Chasi, 2022).	- Retos. - Competición. - Cooperación. - Retroalimentación. - Recompensa. - Turnos.
Componentes	Elementos concretos o instancias específicas asociadas a los dos anteriores que pueden variar de tipo y de cantidad lo cual depende de la creatividad en que se desarrolle el juego (Borrás, 2015).	- Logros. - Avatares. - Peleas finales. - Desbloqueo de contenido. - Regalos. - Tablas de clasificación. - Grupos.

Gamificar la educación es un proceso que se lleva haciendo desde hace décadas y los maestros han estado gamificando toda la vida. En las clases siempre se han otorgado puntos positivos y negativos, se han establecido rankings de: lectura, notas, actividades, reciclaje, etc. Actualmente, se adapta a los nuevos modelos de gamificación que incluyen mecánicas no solo de juegos también de videojuegos (Revuelta et al., 2017). Richard Bartle (como se citó en Bertran, 2019) propuso uno de los modelos de segmentación de jugadores más importantes y habitualmente usados, donde encontramos:

1. Achievers: tienen como objetivo resolver retos con éxito y conseguir una recompensa por ello.
2. Explorers: quieren descubrir y aprender cualquier cosa nueva o desconocida del sistema.
3. Socializers: sienten atracción por los aspectos sociales por encima de la misma estrategia del juego. Estos buscan juegos basados en

relacionarse unos con otros y que esa sea la finalidad del juego, creando una red de amigos y contactos. Para retenerlos: feed de noticias, lista de amigos y chats. Puede que no finalice el curso, pues no es su finalidad (Borrás, 2015).

4. Killers: buscan competir con otros jugadores. Estos siguen la filosofía de “yo GANO y TU PIERDES y que se enteren todos” enfocados en lograr estatus y alcanzar unos objetivos establecidos rápida y/o totalmente. Se les retiene con logros. Es difícil conseguir que complete el curso pues no hay nada que le motive a finalizar el mismo (Borrás, 2015).

Con el sistema de recompensas se busca dar un beneficio o reconocimiento por el esfuerzo que ha aplicado el estudiante al juego puesto en marcha. Calderón y Chasi (2022) señalan que el sistema de recompensas en la gamificación pueden ser puntos, medallas, bienes o simplemente el paso a un nivel superior y esto depende de los objetivos del diseñador del juego, siempre y cuando estas sean atractivas y empujen al jugador hacia la consecución de estas metas trazadas inicialmente.

Revuelta et al. (2017) explica que los puntos de recompensas podrían ser, por ejemplo, puntos que permitirán reconocer quién lo hace mejor o peor determinando así el grado de consecución de la tarea; las insignias representarán los logros representado jerarquía; y, la clasificación, por su parte, monitorea el avance de los jugadores y se relaciona con la tipología de jugadores presentada anteriormente.

Es importante destacar que para efectuar la gamificación la parte motivacional de los participantes es una consideración importante, ya que determinará el interés de los involucrados por desarrollar y ejecutar las distintas actividades. Las propuestas gamificadas resultan motivadoras para los estudiantes y, en general, ello suele ser sinónimo de predisposición y participación para el aprendizaje (Cornellà et al., 2020).

Niveles de comprensión lectora

La lectura abarca el conocimiento de los libros del lenguaje. Aprendemos a leer aproximadamente a los seis años y durante la etapa escolar vamos puliendo esta destreza de una manera paulatina, sin embargo, leer va más allá de conocer las letras, la mayoría de las personas sabe leer, pero no todo el mundo es capaz de comprender o entender adecuadamente lo que ha leído.

Es necesario una comprensión precisa del texto para a partir de allí poder emitir conclusiones propias, esta debe ser una actividad que los estudiantes de cualquier nivel posean y que asegure éxito en el desempeño académico. Una lectura consciente se requiere de utilizar todos los cinco sentidos ya que se necesita un alto grado de concentración para poder percibir, establecer relaciones, analizar, inferir y deducir de forma adecuada (IBEC, 2013).



La lectura hoy en día es esencial, ya que es aquella actividad que permite mantenernos al tanto y actualizados, es la base de distintas alfabetizaciones (alfabetización informacional, informática, multimedia, entre otras), sin saber leer no sabríamos de qué forma utilizarlas y por lo tanto es importante que los niveles que esta comprende sean los indicados para poder analizar e interpretar la información de forma adecuada. (Durango, 2017).

Entre los niveles de comprensión lectora encontramos los siguientes, que serán expuestos en base a la definición de distintos autores.

Tabla 2. Niveles de comprensión lectora

Nivel	Concepto
Literal	Se constituye como la lectura predominante en el ámbito académico; es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está expuesta en el texto reconociendo detalles, la idea principal de un párrafo e identificando la secuencia de los hechos (Herazo, 2015). Reconocimiento de todo aquello que figure en el texto e identificando las relaciones de causa- efecto, siguiendo instrucciones e identificando analogías (Castañeda et al, 2015). Decodifica los signos escritos de la palabra u oración, convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa (Guamán & Bustos, 2013).
Reorganizacional	Ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Requiere que el lector sepa clasificar, bosquejar el texto, resumirlo y así mismo, sintetizarlo (Herrera et al, 2015).
Inferencial	Requiere un alto grado de abstracción construyéndose cuando se relaciona y se asocia el significado local y global del texto, implica describir ideas más allá de lo leído, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos (Ochoa et al, 2017). Dimensión relevante y verdadera de la comprensión de la lectura porque es donde ocurre la interrelación entre el que lee y la información del texto aclarando dudas y planteando hipótesis (Sierra & Bellido, 2019).
Crítica o profunda	Alto nivel de comprensión, donde se es capaz de elaborar conceptos de alta complejidad involucrando saberes previos y planteamientos de orden teórico a manera de discusión de forma que se puedan plantear nuevas teorías (Cubides et al, 2017). Aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento analizando desde diferentes aristas del lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo comprendiendo e identificando la realidad histórica- social de forma contextualizada (Arias, 2018). Permite al lector dar a conocer las opiniones, identificar argumentos y supuestos, realizar inferencias correctas, evaluando la evidencia o la autoridad de las tesis centrales del texto y deduciendo conclusiones (Castillo & Pérez, 2017).

Desde el enfoque de las perspectivas descritas en la problematización del presente trabajo de investigación, resulta importante impulsar en el estudiante, desde edades tempranas la activación de conocimientos previos, la lectura de diferentes textos, el incremento de vocabulario, y una adecuada

adaptación de contenidos a las necesidades, intereses y requerimientos específicos de los estudiantes, lo que conlleva a realizar una revisión de la metodología implementada por los docentes en sus clases de lectura.

Frente a lo manifestado, desde el campo científico, este trabajo de investigación involucró la implementación de una estrategia didáctica innovadora como la Gamificación para romper los esquemas de una práctica docente tradicional que requiere ser replanteada, de tal forma que se convierta en un aporte significativo al aprendizaje y al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de primero de bachillerato.

En la investigación se hace un recorrido metodológico, circunscribiéndose en el pragmatismo, paradigma que para Hernández et al (2010) constituye el cruce de estudios cuantitativos y cualitativos, con los cuales se buscan soluciones prácticas ante los planteamientos del problema que se han realizado para desarrollar el abordaje del fenómeno observado; de esta manera, permite la integración del enfoque mixto para trabajar con más de un método, aunque el diseño agrega complejidad al estudio, posibilita la complementariedad, el pluralismo, la contratación de dos visiones y la comprensión del fenómeno (Vega, et al., 2014).

Con relación al enfoque cuantitativo, el diseño es no experimental; de esta manera, el investigador observa los hechos en condiciones predeterminadas para definir las leyes que lo rigen sin manipular sus variables y descriptivo porque caracteriza la situación observada de forma concreta (Rojas y Rojas, 2000; Morales, 2012; Hernández y Mendoza, 2018). Se sumó al proceso investigativo el método inductivo como aquel que parte de una premisa que le antecede y cuyos datos se recogen para determinar mediante un análisis el grado en que las hipótesis planteadas por el investigador son o no aceptadas. (Andrade et al, 2018).

La población constituida por estudiantes y docentes de la Unidad Educativa Paulo Emilio Macías Sabando del Cantón Portoviejo – Manabí – Ecuador. El muestreo fue no probabilístico, considerando el criterio de selección intencional de Creswell (1998) y los aportes de Mendieta (2015), tomando a los estudiantes de los tres paralelos del 1er año de BGU, por ser grupos homogéneos asistidos por un mismo docente a diferencia del 2do y 3er año de BGU; por otra parte, es en el 1er año de Bachillerato en que recorren líneas literarias y se desarrollan con mayor praxis la lectura comprensiva.

Se incorporó el Test de comprensión lectora (ACL-5), que es una prueba pedagógica dirigida a niños de quinto grado, fue diseñada por Glória Catalá Agrás, Mireia Català Agrás & Encarna Molina Hita, en el año 2001, adaptado por Lago, Moreno & Domínguez (2007), sus siglas ACL significan “Comprensión lectora basada en evidencias”; para este proceso investigativo, la investigadora provoca adaptaciones al instrumento incluyendo fragmentos



literarios propios para la edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes del BGU.

El test estuvo aplicado en una fase pre diagnóstica y otra al finalizar la ejecución de la propuesta didáctica; conformado por 10 fragmentos literarios que contenían entre 3 a 4 preguntas que en su totalidad fueron 35 ítems. La forma de evaluación se basó en decatipos, mismos que se presentaron como modelos de referencia o guías de interpretación.

Tabla 3. Decatipos

Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACL -5	0-7	8-10.	11-13.	14-16	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-35
Decatipos	1 - 2.		3	4	5 - 6.		7 - 8.		9	10
Interpretación	Nivel muy bajo		Nivel Bajo	Nivel moderadamente bajo	Nivel dentro de la normalidad		Nivel moderadamente alto		Nivel alto	Nivel muy alto

El test evaluó el desempeño de los estudiantes en los cuatro niveles de comprensión lectora: comprensión literal, inferencial, reorganización de la información y el crítico. Se incluyó el método estadístico matemático para presentar los resultados con mayor posibilidad de interpretación.

En este sentido, Pelekais y Seijo (2015), refiere que la investigación cualitativa “tiene como principal objeto de estudio desde un punto de vista holístico, en la mayoría de los casos, el ser humano, complejo y singular, en situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observables” (p.84).

En el abordaje cualitativo se manejó el método de Investigación-Acción Participativa (IAP), que para Montañés y Martín, (2017), se analiza, programa y evalúa las acciones en grupos amplios de forma participativa en el ámbito donde residen o trabajan para estudiar y planificar actividades que están inherentes a la pertinencia y en favor de ellos mismos, no solo para contrarrestar el saber dominante sino también para abordar sus procesos formativos en el conocimiento sobre la realidad estudiada. Se trabajó con los expertos, quienes a partir de una entrevista a profundidad y provocando una triangulación de criterios fundamentados científicamente generaron las líneas estratégicas; también se utilizó la técnica de revisión bibliográfica. De esta forma, el desarrollo investigativo se orientó con la perspectiva metodológica de cuatro fases (Corbett, 2003); a esta se incorporó un momento inicial o prediagnóstico en la fase II y una fase V implicando la medición de impacto.

Fase I. Unidades de análisis.

En primera instancia, se procedió con el registro de documentos, sistematización y análisis del contexto de estudio como medio en que se desarrolla la población atendida. Para esto, Scribano (2008), menciona que “una muestra es una parte del universo de las unidades de análisis del estudio que permite obtener información sobre su totalidad” (p.35). de esta manera, se revisó información relevante de la problemática a nivel de documentos institucionales y registro de resultados del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC); Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), conforme a los resultados del examen PISA; y, Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) de la Unesco.

En esta fase se detalla que la institución cuenta con una población de 100 docentes distribuidos en todos los niveles; 3 directivos y 1300 estudiantes; sobre la base descrita se establecieron criterios para seleccionar las unidades de análisis.

Tabla 4. Selección de unidades de análisis

UNIDADES DE ANÁLISIS	Nº	CRITERIOS DE SELECCIÓN
Directivos	2	Las autoridades institucionales deben corresponder por ejercicio laboral a la Gestión Administrativa y Académica; y con perfil profesional acorde al problema planteado en la investigación; involucrados en los procesos curriculares del nivel de estudio correspondiente (Rector y Vice- rector de la Institución Educativa)
Docentes	7	Docentes de la asignatura de Lengua y Literatura; con formación profesional de cuarto nivel con relación de perfil profesional al objeto de estudio y problema planteado en la investigación.
Estudiantes de 1er BGU	89	Estudiantes legalmente matriculados en el primer año de Bachillerato de BGU en los 3 paralelos: “A” (32), “B” (35) y “C” (22).
Expertos externos	4	Docentes con experiencias en estrategias didácticas de la Universidad Técnica de Manabí; cuarto nivel de formación profesional en el área de conocimiento a fin del problema planteado y que tenga experiencia de cátedra en la asignatura de Lengua y Comunicación a nivel de Bachillerato.
Documentos Institucionales	37	Documentos de aplicación curricular; documentos de gestión escolar; desempeño institucional e índices de lectura en Latinoamérica (CERLAC) y Ecuador (INEC).



Fase II: Diagnóstico participativo

En esta fase se describió el diagnóstico participativo, donde se detalló cómo se contextualizó la problemática de la presente investigación y el objetivo de esta. Se desarrolló, por lo tanto, un acercamiento a la realidad del fenómeno de estudio con la participación de los involucrados convocando a los directores de la institución quienes autorizaron la aplicación del estudio en el establecimiento educativo.

Tabla 5. Acercamiento a los involucrados

ACCIÓN	FINALIDAD
Encuentro con los directivos	Socializar la temática de estudio y gestionar la solicitud de permiso para ejecutar la investigación.
Encuentro con los docentes de Lengua y Literatura; y, estudiantes	Dar a conocer la temática, objeto de estudio, la metodología investigativa y la participación de los involucrados
Encuentro con estudiantes	Socializar y aplicar el instrumento (test de comprensión lectora (ACL-5))
Reunión con los Directivos, Docentes de Lengua y Literatura; y, estudiantes	Dar a conocer los resultados de la aplicación del test (ACL-5)
Reunión con los informantes claves	Aplicar la entrevista a profundidad para generar criterios en función de la problemática y acciones proyectivas de atención

Para poder efectuar el proceso de acercamiento, los grupos interactuaron con estrategias de socialización, destacando en este proceso la responsabilidad, contribución, habilidades personales y así mismo el trabajo en equipo. Para concebir una idea de mejora en la asignatura de Lengua y Literatura, se realizaron entrevistas a profundidad a los docentes que la imparten de forma que se consiguieran diferentes perspectivas de la aplicación de la gamificación y las TICS dentro del aula de clase.

Fase III. Fundamentación teórica epistémica.

En esta etapa, se erigieron las categorías de análisis y teorías de sustento de los autores, de modo que resultó en la comprensión conceptual de la misma. Es en este procedimiento donde se provoca la triangulación, tomada de los criterios emitidos por los informantes claves, las categorías de análisis teóricas epistémicas y las categorías emergentes que se provocan para la modelación de la propuesta.

Fase IV. Acciones transformadoras de una realidad sentida.

Una vez culminado este diagnóstico se conoció las habilidades básicas de comprensión de lectura, procediendo a la evaluación crítica donde se elaboró

la propuesta de gamificación, como herramienta importante para mejorar los niveles de lectura en los estudiantes.

De esta manera, se abordaron en esta presente fase las acciones transformadoras por medio de la revisión de diseño de distintos planes de acción y líneas estratégicas; del mismo modo, se analizaron factores que inciden en la comprensión lectora de los estudiantes con el objetivo de establecer acciones transformadoras y necesarias de acuerdo con lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador y bajo estadísticas de lectura ofrecidas por el INEC y CERLAC.

Consecutivamente a los procesos descritos se diseñó la propuesta de investigación, misma que se basó en la aplicación de una estrategia didáctica para el uso de la gamificación que fomente la lectura comprensiva, y que a su vez permita mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en la institución educativa.

Fase V. Medición de impacto.

Se aplicó un cuestionario con 35 ítems en “Kahoot” basados en el test de ACL- 5 con distintos niveles de complejidad dependiendo del nivel de lectura, estos fueron resueltos por los estudiantes desde sus móviles y desde una laptop que compartió pantalla por medio de un proyector, de modo que todos los estudiantes del primer año de BGU en cada uno de los paralelos correspondientes y en espacios y horarios distintos, pudieran participar de la estrategia de gamificación. La lectura se realizó previamente antes de resolver el cuestionario y para ello se trabajó con recursos didácticos ilustrados con imágenes y colores con tonalidades agradables, insertados en cuentos cortos o fragmentos de novelas literarias; otro punto a tomar en cuenta como parte de la estrategia didáctica para fomentar a la lectura comprensiva en los estudiantes de primero de bachillerato, es seleccionar la metodología a usar con los educandos, es decir, cómo van a leer, indicarle para qué sirve leer, que va a buscar en la lectura de una obra literaria, entre otros.

Para la gamificación se trabajó con la plataforma educativa “Kahoot” que como expresa Caraballo et al. (2017) en el porqué de su utilización se destaca que desde la perspectiva del profesor puede servirle para:

- Evaluar el conocimiento de los alumnos.
- Recopilar la opinión de los alumnos.
- Aprender de forma divertida e interactiva.
- Introducir o repasar un tema.
- Desafíos de conocimientos previos.
- Desarrollo profesional-colaboración con compañeros, compartir, conocimiento, introducir conceptos.



- Repasar, revisar, reforzar conocimientos.
- Unirse a una clase “global”.
- Romper el hielo, dar energía o entusiasmo a una clase, divertirse.

Por último, se realizó la valoración o reconocimiento de la lectura comprensiva. Al finalizar la actividad “Kahoot” actividad didáctica que facilitó obtener los resultados en la clase, por lo que de forma inmediata tanto el alumno como el profesor pudieron ver cuáles han sido los aciertos y errores cometidos. Este feedback es útil y necesario en los procesos de aprendizaje y “Kahoot” permite que este sea bien recibido por los alumnos ya que no lo ven como una crítica a su trabajo al estar en un ambiente lúdico (de Soto García, 2018).

Una vez aplicada la gamificación al test de lectura (ACL- 5) se entreve según los resultados observados en una comparativa entre la tabla 6 y 7 que los niveles de lectura de los estudiantes de 1ro de Bachillerato mejoraron de forma considerable.

RESULTADOS

Basándose en la propuesta presentada en esta investigación según, Espinoza (2017) el diagnóstico es una fase que inicia el proceso de la programación y es el punto de partida para formular el proyecto de algo establecido; para reconocer sobre el terreno.

Para proponer una estrategia adecuada para fomentar la lectura comprensiva en los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa fiscal Paulo Emilio Macías Sabando, se comenzó desde el primer mes, con el diagnóstico a los actores de esta investigación, que consistió en una prueba inicial de lectura donde se utilizaron cuentos y fragmentos de novelas para caracterizar el nivel de lectura en que se encontraban los estudiantes.

En base a la tabla 6, se toma como puntaje el número de preguntas correspondientes a cada nivel de comprensión, que se desglosan de la siguiente manera: nivel literal (preguntas 1-4), nivel reorganizacional (preguntas 5-6), nivel inferencial (preguntas 7-9) y nivel crítico (pregunta 10). Estos puntajes serán fundamentales para interpretar los resultados de la prueba de comprensión lectora ACL-5, aplicada en la Unidad Educativa Paulo Emilio Macías. La prueba, dirigida a los estudiantes de primer año de bachillerato, permite evaluar de manera diferenciada las distintas habilidades lectoras, desde la capacidad de entender el texto de manera directa y superficial (nivel literal), hasta la habilidad de reorganizar información, inferir significados implícitos y emitir juicios críticos sobre el contenido leído. Estos niveles proporcionan un marco estructurado para

Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato

Deysi Betzabeth Salina Briones, Herman Arnulfo Cevallos Sánchez

analizar el rendimiento de los estudiantes, lo que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora en su comprensión lectora.

Tabla 6. Resultados del test de lectura aplicado en el prediagnóstico: “Test de comprensión lectora (ACL-5)”

Nivel	Categoría	Paralelos						Total	%
		A	%	B	%	C	%		
Literal	Bajo: (1-4)	4	4%	6	7%	3	3%	13	15%
Reorganizacional	Dentro de la normalidad: (5-6)	20	22%	18	20%	9	10%	47	53%
Inferencial	Alto: (7-9)	6	7%	9	10%	8	9%	23	26%
Crítica	Muy alto: (10)	2	2%	2	2%	2	2%	6	7%
TOTAL		32 est.		35 est.		22 est.		89	100%

Momento posterior a la aplicación de Actividades integradoras para medir el impacto de la propuesta de estrategia didáctica para el uso de la gamificación.

Tabla 7. Resultados de test de lectura gamificada “Test de comprensión lectora (ACL-5)”

Nivel	Categoría	Paralelos						Total	%
		A	%	B	%	C	%		
Literal	Bajo: (1-4)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Reorganizacional	Dentro de la normalidad: (5-6)	4	4%	5	6%	3	3%	12	13%
Inferencial	Alto: (7-9)	8	9%	13	15%	6	7%	27	30%
Crítica	Muy alto: (10)	20	22%	17	19%	13	15%	50	56%
TOTAL		32 est.		35 est.		22 est.		89	100%

En base a los resultados obtenidos de la prueba diagnóstico de ACL- 5, como se muestra en la tabla 6 la mayoría de los estudiantes encuestados siendo este un 53%, permanecen dentro de la normalidad en el nivel reorganizacional. En tanto que otro 26% de estos se encuentran en el nivel inferencial de lectura. Existe un 15% en el nivel literal, lo cual es crítico ya que en esta etapa de educación los estudiantes en general deberían mantener un alto nivel de lectura, por otro lado, apenas un 7% logró conseguir una lectura crítica.

Esto muestra que los estudiantes todavía no logran solidificar el nivel crítico de lectura, que es aquel que les permitirá analizar de forma efectiva un texto para a partir de allí lograr emitir criterios propios, a pesar de que la mayoría se encuentre en un rango dentro de lo normal, es importante reconocer la importancia de la lectura crítica para mejorar el proceso de enseñanza dentro de clases.

Por otra parte, relacionando los resultados del prediagnóstico (tabla 6) con los resultados obtenidos posterior a la aplicación de la propuesta gamificada (tabla 7), se establece la mejora con el siguiente detalle:



La mayoría de los estudiantes participantes, es decir, el 56% de estos consiguió llegar al nivel de lectura crítica, por otro lado, un 36% llegó al nivel inferencial y apenas un 13% se mantuvo dentro del rango reorganizacional. Esto significa que gamificar la lectura tuvo una repercusión en los estudiantes, ya que estos se mostraron más animados y dispuestos a participar, reconociendo por esto a las herramientas del juego como herramienta eficaz e indispensable para el desarrollo del aprendizaje.

DISCUSIÓN

La lectura permite enriquecer la experiencia personal en la interacción del individuo con muchos otros, de su cultura, de otras culturas, de su tiempo, de otros tiempos. A su vez, el desarrollo de la competencia para pronunciarse efectivamente mediante la lengua escrita permite la participación social más allá del entorno social inmediato en el que se desenvuelve un individuo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Cabe mencionar que, el texto con valor literario, narrativo, poético, entre otros, permite el contacto con experiencias humanas reales o ficticias en las que se transmiten visiones del hombre, su papel en el mundo, motivaciones, sentimientos y valores. Aprender a leer es ir más allá de los hechos que atrapan la atención, para construir el significado de las verdades humanas que amplían así la comprensión del mundo.

En este sentido, la buena lectura es un medio de formación personal y creativa y la gamificación se presenta según Porcar (2018) como una posibilidad interesante que tienen los docentes en sus manos para solucionar problemas de motivación o falta de participación siendo “Kahoot” una excelente herramienta para saber los conocimientos previos o repasar un tema finalizado.

Los resultados presentados en este presente estudio demuestran que durante la actividad gamificada los estudiantes se mostraron más entusiasmados y en esta misma respondieron de forma acertada las preguntas, coincidiendo esto con investigaciones como las de García y Mogollón (2020) donde se aplicó la gamificación con procesos cognitivos para mejorar los niveles de comprensión lectora obteniendo un acierto del 30% previamente a ejecutarse la actividad gamificada y posteriormente conseguir un acierto del 73.5% se logró mejorar la comprensión lectora mediante la aplicación del entorno gamificado llamado “Mundo Awen” concordando así con el criterio de Santamaría y Díaz (2021) donde se versa que “la utilización de estrategias gamificadas en el aula como recurso didáctico desde una perspectiva multimodal, contribuye al fortalecimiento de los procesos de lectura, comprensión, aprendizaje, motivación e interés en los estudiantes”.

Por otro lado, Calderón (2022) las actividades de gamificación inciden más en la comprensión lectora, puesto que el coeficiente Wald estableció que, de las dimensiones incidentes, las actividades de componentes de la gamificación tuvieron mayor influencia en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempos de pandemia.

En este sentido la gamificación se presenta como una opción viable a desarrollar dentro del aula de clase que impactará en la motivación y la atención del alumnado, de forma que se logre establecer un aprendizaje significativo como acaeció en el presente estudio; los estudiantes se mostraron participativos durante todo el proceso sin embargo disfrutaron más del proceso de gamificación reconociendo en este las ventajas que el juego ofrece para aprender.

CONCLUSIONES

La tecnología es hoy en día un requerimiento en el ámbito pedagógico, que ha cambiado los paradigmas y las formas de enseñar, por lo tanto, es menester que los docentes manejen estas temáticas y las implementen de forma correcta en el aula de clase para estimular el aprendizaje e incluso mejorar los procesos cognitivos.

En base a los hallazgos encontrados en este estudio se puede afirmar que la gamificación contribuye al fortalecimiento del aprendizaje, donde a partir del juego los actores principales del ente educacional como son los alumnos pueden aprender mejor, ya que el proceso se vuelve divertido, inmersivo e interactuante.

Desde los grupos de trabajo, los estudiantes aprendieron a reconocer en un texto literario los elementos característicos que le dan sentido, participar en discusiones sobre textos literarios con el aporte de información, experiencias y opiniones para desarrollar progresivamente la lectura crítica y elegir lecturas basándose en preferencias personales de autor, género o temas y el manejo de diversos soportes para formarse como lector autónomo

La gamificación es aplicada en diferentes áreas a nivel educativo, específicamente en la lectura su importancia es ingente ya esta es una actividad que los alumnos tendrán que aplicar durante todo su proceso académico hasta convertirse en profesionales y el ser asiduo de este hábito y crítico con lo que se lee les ofrecerá una ventaja de aprendizaje para así poder construir bajo criterio propio aquellos textos que son difíciles de comprender y que no significarán un óbice al momento desarrollar actividades o tareas afines a la lectura crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Zamora, M. F., Alejo Machado, D. C. O. J., & Armendariz Zambrano, M. C. R. (2018). Método inductivo y su refutación deductista. *Revista Conrado*, 14(63), 117-122. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/726>



Araujo-Riveros, M. (2017). Estrategias Didácticas Significativas para el Desarrollo de la

Ardila, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(24), 71-84. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M12-24.STGE>

Arias, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 86-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>

Ávila, G., Calderón, V., Mercado, D., & Tobar, A. (2013). Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la institución educativa Alfonso Araujo cotes [Universida Santo Tomas]. In G. Balint, B. Antala, C. Carty, J.-M. A. Mabieme, I. B. Amar, & A. Kaplanova (Eds.), *Uniwersytet śląski* (Vol. 7, Issue 1). <https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS>

Bertran, F. (2019). Los tipos de jugadores en Gamification: teorías Bartle, Amy Jo Kim y Marczewski. *Thinking for Innovation*. <https://www.iebschool.com/blog/tipos-jugadores-innovacion/>

Biel, L., & García, A. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. In M. Gallardo & A. García (Eds.), *Y tú, ¿gamificas?* (pp. 1-11). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf

Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. In Universidad Politécnica de Madrid (pp. 1-33). https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf

Calderón, N., & Chasi, B. (2022). Experiencias de la aplicación de la gamificación de los docentes de Lengua y Literatura del B.G.U en el desarrollo de la comprensión lectora [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/27642/1/UCE-FIL-PLL-CALDERON%20NATHALY.pdf>

Caraballo, A., Herranz, P. y Segovia, M. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210181>

Castañeda, O., Villa, O., & Ortiz, P. (2015). Incidencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la lectura literal. [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/628>

Castillo, F., & Pérez, N. (2017). RReflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repository.uptc.edu.co/handle/001/2460>

Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL (1° - 6° de primaria). Graó.

Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato

Deysi Betzabeth Salina Briones, Herman Arnulfo Cevallos Sánchez

<https://books.google.com.pe/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Cifuentes, G. (2018). Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica [Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/890>

Comprensión Lectora de los Educandos en Educación. Scientific, 2(3), 226-246. DOI: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.12.226-246>

Contreras, R., & Eguia, J. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Bellatera: Institut de la Comunicació. https://educagratis.cl/moodle/pluginfile.php/82563/mod_resource/content/1/eBook_incomuab_15.pdf#page=11

Corbett, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. New York: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781853596858>

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Enseñanza de Las Ciencias de La Tierra, 28(1), 5–19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

Creswell, J. (1998). Investigación Cualitativa y Diseño de la Investigación. Escogiendo Entre Cinco Tradiciones. SAGE Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>

Cubides, C., Rojas, M., & Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. Saber, Ciencia y Libertad, ISSN 1794-7154, Vol. 12, No. 2, 2017, Págs. 184-197, 12(2), 184–197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873&info=resumen&idioma=SPA>

Currículo Nacional Base Guatemala. (2018). Niveles de comprensión lectora- CNB. CNB.

https://cnbguatemala.org/wiki/Ense%C3%B1anza_de_la_comprensi%C3%B3n_lectora/La_comprensi%C3%B3n_lectora

De Soto, I. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 65, 29- 39. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1143/pdf>

Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 51, 156–174. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>

Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Edinumen. https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa HEKADEMOS, 27, 71–79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>



García-Mogollón, M., & Mogollón-Rodríguez, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 5(1), 127–142. <https://doi.org/10.25214/27114406.997>

Gómez, F., Gutiérrez, C., & Gutiérrez, J. (2018). ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERACTIVA. In CONISEN/ MEMORIAS. <https://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>

Gómez, V. (2017). Ciencia y tecnología: cambios, transformaciones y retos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 25(37), 9-12. doi: rces.v25n37.a1.

Grethel Naranjo Rondón, E. G. (2018). Influencia de la Gamificación para fomentar el hábito de lectura en los estudiantes. *Tecnología Educativa*.

Guamán, B., & Bustos, M. (2013). La incidencia de la lectura literal en la comprensión lectora de los Estudiantes del Tercer Año de la Escuela de Educación General Básica Humberto Albornoz de la Ciudad de Ambato [Tesis de grado Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/7258>

Guevara, C. (2018). Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes [Tesis de posgrado, Universidad Casa Grande]. Dspace.casagrande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1429/1/Tesis1623GUEe.pdf>

Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. Corporación Universitaria Rafael Núñez. <https://www.curn.edu.co/clye/108-portal-palabras/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta. McGrawHill Educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. McGrawHill Educations.

Herranz, E. (2013). Gamificación: un agente de cambio. <https://uadedigital.files.wordpress.com/2014/08/gamification-techfest2013-eduardoherranz-slideshare-130221043508-phapp02.pdf>

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, E. & Valenzuela, E. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional*, 25. 125- 142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>

IBEC. (2013). Beneficios de la lectura comprensiva. *Gestión Social*. <https://www.ibecmagazine.com/GESTI%C3%93NSOCIAL/TabId/460/PgrID/1168/PageID/10/ArtMID/1166/ArticleID/766/Default.aspx>

Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato

Deysi Betzabeth Salina Briones, Herman Arnulfo Cevallos Sánchez

- INEC. (2012). 3 de cada 10 ecuatorianos no destinan tiempo a la lectura. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/3-de-cada-10-ecuatorianos-no-destinan-tiempo-a-la-lectura/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Ecuador. (2018). Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el desarrollo. Informe de resultados PISA, Quito - Ecuador. Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Jiménez, A., & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje EDUCATECONCIENCIA, 9(10), 106–113. <http://192.100.162.123:8080/bitstream/123456789/1439/1/Las%20estrategias%20didacticas%20y%20su%20papel%20en%20el%20desarrollo%20del%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje.pdf>
- Lago, J., Moreno, J. & Domínguez, M. (2007). Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la Evaluación de la Comprensión Lectora. San Cristóbal de las Casas. <https://es.scribd.com/document/339438410/Prueba-Comprension-Lectora-ACL-1%C2%BAa6%C2%BA>
- Mendianta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. Investigación Andina, 17 (30). 1148- 1150.
- Ministerio de Educación (2016). En búsqueda de estrategia de comprensión lectora en los estudiantes. Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación (2018). Programa estudiantil Yo leo, para potenciar la lectura en los estudiantes de todos los niveles educativos. Quito-Ecuador.
- Monak, L. (2013). Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina. CERLAC. <https://cerlalc.org/publicaciones/comportamiento-lector-y-habitos-de-lectura-una-comparacion-de-resultados-en-algunos-paises-de-america-latina/>
- Montañés Serrano, M., & Martín Gutiérrez, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. Hábitat y Sociedad, 10, 35-52. <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03>
- Morales, P. (2012). Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación. Universidad Pontificia Comillas. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25732w/morales.pdf>
- Navarro, M. (2017)a. Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. JENUI.
- Navarro, M. (2017)b. Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. Serviluz. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. Educación y Ciencia, 20, 249–263. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2456>



Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredai, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Pelekais, C., y Seijo, C. (2015). El ABC de la Investigación. Pauta pedagógica. Astro Data. https://www.academia.edu/74069062/El_ABC_de_la_investigaci%C3%B3n_Pauta_Pedag%C3%B3gica

Porcar Marín, Ó. (2018). La Gamificación, una solución para la falta de motivación y escasez de participación en clase. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180113/TFM_2018_PorcarMarin_Oscar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Revuelta, F., Guerra, J., & Pedrera, M. (2017). Gamificación con PBL para una asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil. In R. Contreras & J. Eguia (Eds.), *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 1–126). Institut de la Comunicació. https://educagratis.cl/moodle/pluginfile.php/82563/mod_resource/content/1/eBook_incomuab_15.pdf#page=11

Reynaga, M. (2014). UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA Creado por Ley No 25265 FACULTAD DE EDUCACIÓN. La Universidad Nacional de Huancavelica. Retrieved January 10, 2023, from <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/259b6524-11f8-48ee-ae0a-02c24dad3377/content>

Rojas L. y Rojas, E. (2000). Exploración al diseño experimental. *Ciencia e ingeniería neogranadina*, 9, 51-59. DOI: <https://doi.org/10.18359/rcin.1688>

Rovira, I. (2018). Estrategias didácticas: definición, características y aplicación. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>

Santamaría, P. & Díaz, W. (2021). Efecto de la estrategia de gamificación para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado de la I.E. Juan Luis Londoño de la cuesta del municipio de Mosquera- Cundinamarca. [Tesis de posgrado, Universidad Distrita Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28494/Santamar%C3%adaMeloPaolaAndrea2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Scribano, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros

Sierra, C., & Bellido, R. (2019). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/8901>

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European ScientificJournal*, 10, 523-528.

Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato

Deysi Betzabeth Salina Briones, Herman Arnulfo Cevallos Sánchez

Vera, A., & Jara, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. 24. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-catolica-del-maule/sociologia/vera-y-jara-2018-el-paradigma-socio-critico-y-su-contribucion-al-practicum-en-la/13630086>

Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 54–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753050015>

