



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
República Bolivariana de Venezuela

Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú

Calderón Arévalo, Mariella Yuliana; Flores Mejía, Gisella Socorro; Ruiz Pérez, Aurelio; Castillo Olsson, Sara Edith

Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. Esp. 28, núm. 5, 2022

Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071845005>

Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú

Gamification in the reading comprehension of students in times of pandemic in Peru

Mariella Yuliana Calderón Arévalo
Universidad César Vallejo, Perú
calderonam@ucvvirtual.edu.pe

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071845005>

Gisella Socorro Flores Mejía
Universidad César Vallejo, Perú
gfloresme@ucvvirtual.edu.pe

Aurelio Ruiz Pérez
Universidad César Vallejo, Perú
aruizpe@ucvvirtual.edu.pe

Sara Edith Castillo Olsson
Universidad César Vallejo, Perú
secastilloc@ucvvirtual.edu.pe

Recepción: 11 Diciembre 2021

Aprobación: 28 Febrero 2022

RESUMEN:

Hoy en día, la virtualidad ha cambiado la perspectiva que se tenía de la educación a nivel mundial, planteando muchos retos y desafíos por realizar. Este artículo tiene como objetivo analizar la incidencia de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempo de pandemia en un Distrito de Lima en Perú. El estudio es de tipo básico, descriptivo, de nivel correlacional, corte transversal y enfoque cuantitativo, empleando el método hipotético deductivo. Se aplicó dos cuestionarios a una muestra de 90 estudiantes de primaria; el primer cuestionario aplicado, correspondió al análisis de la variable independiente de la gamificación, con un total de 18 ítems; el segundo cuestionario empleado, sobre la variable dependiente de comprensión lectora tuvo 21 ítems. Los resultados muestran que la gamificación realiza aportes desde lo técnico y analítico a las actividades dinámicas, mecánicas, y a los componentes de la comprensión lectora, específicamente del texto escrito y el uso de la inferencia para generar procesos de interpretación de los estudiantes. Se concluye que la gamificación tiene incidencia en la comprensión lectora y desde la aparición de la pandemia su uso a partir de la digitalización, apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, comprensión lectora, digital, aprendizaje, interpretación.

ABSTRACT:

Nowadays, virtuality has changed the perspective of education worldwide, posing many challenges and challenges to be met. The objective of this article is to analyze the incidence of gamification in the reading comprehension of elementary school students during the pandemic period in a district of Lima, Peru. The study is a basic, descriptive, correlational, cross-sectional and quantitative approach, using the hypothetical-deductive method. Two questionnaires were applied to a sample of 90 elementary school students; the first questionnaire applied corresponded to the analysis of the independent variable of gamification, with a total of 18 items; the second questionnaire used, on the dependent variable of reading comprehension, had 21 items. The results show that gamification makes technical and analytical contributions to the dynamic and mechanical activities, and to the components of reading comprehension, specifically the written text and the use of inference to generate interpretation processes in students. It is concluded that gamification has an impact on reading comprehension and since the emergence of the pandemic, its use from digitalization supports the teaching-learning processes in the training of students.

KEYWORDS: Gamification, reading comprehension, digital, learning, interpretation.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la virtualidad ha cambiado la perspectiva que se tenía de la educación a nivel mundial, proponiendo muchos retos y desafíos por cumplir, además de necesidades en los estudiantes que tienen que ser atendidas a la brevedad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), el cierre de las escuelas, para con la ola de contagios debido a la pandemia, ha dejado un aproximado de 165 millones de estudiantes sin oportunidad de poder asistir a clases presenciales en 25 países de la región.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas esenciales ante la crisis global, mientras el mundo presencial se detenía a pensar en su transformación a lo virtual, la tecnología creaba poder para continuar con el proceso enseñanza aprendizaje mediante un sinfín de herramientas que ofrecen, así como generando prácticas enriquecedoras que de forma creativa y novedosa solucionan la ausencia del contacto físico (Varguillas y Bravo, 2020; Ramírez et al., 2021; Arreola et al., 2022).

La gamificación es un tema relativamente nuevo con respecto a la educación, Flores-Bueno, Limaymanta y Uribe-Tirado (2021), la definen como la utilización de elementos y dinámicas de juegos en diferentes contextos, direccionando a la enseñanza aprendizaje para mejorar el compromiso de los estudiantes. Esta técnica de aprendizaje como herramienta digital puede generar mayor interés por parte de los estudiantes, donde los maestros deberán colocar más énfasis con la finalidad de lograr un involucramiento total.

Por otra parte, se han realizado distintas propuestas para gamificar sectores diferentes como: Empresas, desarrollo de productos, marketing, comunicación, entre otros. En el ámbito educativo se está llevando con mayor frecuencia ante la problemática de la falta de motivación por parte del alumnado, por ello surgen nuevas estrategias metodológicas que acercan aquellos procesos educativos a las necesidades y a los intereses de los estudiantes.

Este artículo está direccionado a investigar si la gamificación realmente influye en la comprensión lectora en los estudiantes de primaria. En muchas oportunidades los docentes se encuentran con alumnos que tienen muchos problemas para comprender lo que están leyendo, en muchos casos porque se distraen; leen, con limitaciones de entendimiento, su mente no se alinea con lo que están leyendo; aquí nace la intención de saber si existe un método que pueda ayudar tanto a los maestros como a los estudiantes. Cabe resaltar que se está hablando de estudiantes de primaria que necesitan algún tipo de motivación adicional para poder mejorar su comprensión de textos.

1. GAMIFICACIÓN: UN AVANCE EN LA DIGITALIZACIÓN DESDE LO TECNOLÓGICO

Existen resultados positivos con respecto a la gamificación sostenida de las herramientas en tecnología, información y comunicación, las mismas que se caracterizan por el uso de diferentes tecnologías educativas, entre ellas ¡Kahoot!, una herramienta Web 2.0 con funciones de juegos y entretenimiento, el uso de ésta resulta con un aprendizaje más activo y cooperativo, al igual que como Classdojo, entre otros (Barros y Turpo, 2017; Romero y López, 2021). El objetivo de estos juegos es motivar a los estudiantes a que realicen actividades que les resulta de poco interés o simplemente porque no les apetece.

Según Hanus y Fox (2015); Dascalu, Tesila y Nedelcu (2016); y, Pegalajar (2021), la gamificación establece un lazo entre el estudiante y el contenido desde una perspectiva distinta, con la finalidad de entender mejor el conocimiento o poder adquirir, así como optimizar, algunas habilidades o competencias que lleguen a favorecer su inclusión en el mercado laboral, estas pueden ser, la creatividad, solución de problemas, comunicación y colaboración, la toma de decisiones, alfabetización, entre otras. En otros términos, la gamificación permite que los alumnos participen en realizar una comunidad de aprendizaje, para poder experimentar con libertad y aprender de los errores en un ambiente óptimo.

Asimismo, Real-Pérez, Sánchez-Oliva y Padilla (2021), mencionan que la gamificación es una metodología basada en el uso y aplicación de mecanismos propios de un juego, no direccionado a lo lúdico sino con la finalidad de usar elementos como el diseño, la estética y estrategias para incluir a los alumnos, fomentando en ellos la participación y motivación. Lo mismo que permitirá a los estudiantes poder participar de diferentes actividades mediante estos juegos y de esta manera cumplir con lo solicitado, al sentirse incitados, teniendo una visión distinta de realizar las mismas.

Según Juan-Lázaro y Area-Moreira (2021) la gamificación consiste en aplicar elementos del juego a diferentes contextos que no son propiamente lúdicos, tal como la educación, con la finalidad de contribuir en mejorar la motivación y el total compromiso de las personas, aspectos que guardan una estrecha relación con la competencia de autorregulación o autonomía del aprendiente. Esta aplicación resulta muy relevante para que el proceso de aprendizaje sea motivador para el estudiante, de tal manera que puedan mostrar mayor compromiso y así las deserciones escolares disminuyan.

Esta técnica promueve la motivación de los estudiantes, con lo cual se alcanza el aprendizaje; así mediante una práctica de la actividad pedagógica empleando la gamificación, no se trata simplemente de crear juegos con un enfoque pedagógico, es básico poder comprender el uso de las diferentes mecánicas y dinámicas en los juegos digitales, incluyendo prácticas pedagógicas en los mismos. Por ejemplo, el hecho de utilizar estas herramientas para la comprensión lectora resulta interesante, puesto que se puede hacer uso de diferentes estrategias como: Abrapalabra, que es un portal de lectura y escritura, con propuestas TIC para lograr el desarrollo de muchas competencias, incluyendo la habilidad comunicativa en el marco de las competencias básicas (Prieto, 2022).

De la misma manera, Beltrán, Sánchez y Rico (2021) mencionan que en la educación el término gamificación se basa en el uso de elementos de juego que pueden ser: Mecánicas, dinámicas y componentes, en un ámbito de aprendizaje. Asimismo, sostienen que se utilizan técnicas que luego se transforman en estrategias útiles que se aplican en la enseñanza y aporta a la motivación de los alumnos con la finalidad de lograr aprender. En este sentido, la gamificación tiene el propósito de coordinar un procedimiento al momento de dictar las clases, o al realizar actividades que resultan innovadoras y divertidas de aprendizaje, aumentando el interés y nivel de atención en los alumnos a fin de consolidar los conocimientos.

El uso de la metodología de juegos como lo es la gamificación, puede incrementar e intensificar la concentración de los alumnos, gracias a esto pueden motivarse para trabajar en equipo, involucrándose de manera efectiva (Licorish et al., 2018; Magadán-Díaz y Rivas-García, 2022). Haciendo énfasis en los estudiantes de primaria, se pueden incluir una cantidad grande de juegos que podrían ayudar en la comprensión lectora, ya sea de textos académicos más complejos o un cuento que es de fácil comprensión, siempre teniendo en cuenta la edad de los alumnos.

Según Navarro-Mateos, Pérez-López y Marzo (2021), la gamificación es una poderosa estrategia para motivar y favorecer el aprendizaje de los alumnos, comprendida como la utilización de elementos lúdicos en contextos que no son de juego. Asimismo, este término se caracteriza por aumentar el interés de los alumnos y, por tanto, en la implicación de los procesos de aprendizaje.

2. COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS: UNA ESTRATEGIA DESDE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En estos tiempos, se entiende por lectura como un ejercicio de comprensión compleja, reflexionando sobre lo que se está leyendo, analizando diferentes tópicos, con la finalidad de aumentar los propios conocimientos y adquirir nuevas destrezas mediante la interpretación de diferentes textos. En este sentido, la lectura se considera un proceso donde el lector comienza a analizar las letras, hasta frases complejas para de esta manera lograr la comprensión del escrito.

El lector debe activar aquellos conocimientos previos que permitirán formular predicciones y seguido a ello buscará en los mismos textos alguna información que se asemeje a lo que piensa, para poder confirmarlo o, por el contrario, descartar sus pronósticos. La lectura como escenario de interacción responde a quien realiza la acción, combinándola con el propio conocimiento que precede a esta experiencia que será enriquecida (Cortes, Daza y Castañeda, 2019).

Los alumnos de primaria necesitan un proceso diferente, ellos están comenzando a leer, por lo mismo, el proceso de entender lo que están leyendo puede tomar un poco más de tiempo. En el contexto internacional, desde el año 2000, se viene aplicando el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el mismo valora y evalúa la promoción, así como el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años, a través de tres pruebas principales: Lectura, matemáticas, y ciencias, lo cual determina qué tan preparados están para su futuro.

Esta prueba permite que se identifiquen debilidades y fortalezas de los alumnos, pudiendo comparar los resultados y a la vez, sus sistemas educativos. A pesar que los países latinoamericanos que han participado logran aumentar su cobertura académica, obtienen puntajes relativamente bajos, en comparación con países más desarrollados. Por lo mismo, la gamificación resulta una estrategia significativa para incrementar este proceso de enseñanza aprendizaje, y así, los alumnos pueden aprender ‘jugando’ (Castro, Castillo y Mendoza, 2018).

Según Cortes et al. (2019); así como Ferroni (2021), la comprensión lectora se define como una habilidad que es compleja, en la cual intervienen muchos procesos como el previo conocimiento, la generación de inferencias, los niveles de memoria operativa y distintos mecanismos cognitivos de los lectores, que viabilizan la conformación de una representación mental del texto escrito. Esta perspectiva que se tiene de la definición de comprensión lectora ya ha sido desarrollada hace muchos años en el ámbito de la psicología experimental.

Al respecto, Arellano et al. (2021) sostienen que los mecanismos cognitivos, así como cerebrales favorecen la comprensión del proceso lingüístico, por lo cual, ha sido estudiado desde el punto de vista de la Psicolingüística. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, por ejemplo, la psicología de la lectura, de acuerdo con García-Sánchez y García-Martín (2021), resulta fundamental tomar en cuenta los procesos, técnicas, así como las estrategias relacionadas con la activación de los conocimientos previos, la correspondencia de significado entre elementos, la habilidad de realizar inferencias, como también la generación de modelos mentales que consientan la representación del significado del texto, y además, la capacidad de aplicar significados a otras áreas del conocimiento y de la vida.

Por otra parte, la comprensión de textos, es decir, la edificación de significado partiendo de un texto escrito por parte del lector, es el objetivo último del aprendizaje de la lectura. Esto resulta ser muy importante en la vida escolar de los niños, puesto que la adecuada comprensión de textos escritos es fundamental, debido a que constituye el principal mecanismo por el cual los niños adquieren nuevos conocimientos. Al respecto, Montenegro, Ríos y Cieza (2021) evidencian que el problema que existe en cuanto a la lectura no solamente se encuentra asociado a las habilidades lectoras, sino también al interés o motivación que los alumnos tengan por leer, lo cual contribuye de manera significativa al buen desempeño en la comprensión lectora.

Asimismo, es importante tener en cuenta que la educación tradicional que se enfoca en que el maestro dicta una lección y el estudiante escucha, resulta aburrido y anticuado para algunos estudiantes; por lo tanto, conforme avanza la tecnología la educación también debe progresar. Los profesores deben enfrentar el desafío de las TIC con la finalidad de poder brindar a sus estudiantes una educación de calidad, donde puedan interactuar, jugar, debatir y lograr entender. En este caso, comprender lo que están leyendo, tanto el texto completo como cada palabra, representa uno de los objetivos de los maestros, lograr que sus estudiantes puedan comprender e interiorizar los saberes adquiridos (González-Limón, Rodríguez-Ramos y Padilla-Carmona, 2022).

3. METODOLOGÍA

El presente artículo es de tipo básico, descriptivo de nivel correlacional, con diseño no experimental, de corte transversal, el método aplicado fue el hipotético deductivo, el mismo que favorece una prueba sobre las hipótesis, que parte por afirmar que se acepta o se rechaza tales afirmaciones, generando conclusiones que deben ser contrastadas con la realidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se utilizó el enfoque cuantitativo, refiere a la medición y análisis de las teorías que están asociadas a categorías, conceptos, objetos o variables en un momento dado; asimismo, el muestreo fue no probabilístico, intencional, de 90 estudiantes de primaria en un Distrito de Lima en Perú.

Para la recolección de datos se hizo uso de la técnica encuesta y el instrumento del cuestionario, para la primera variable Gamificación, se consideró 18 ítems con tres dimensiones: a) Actividades dinámicas, b) Actividades mecánicas, c) Actividades componentes; las cuales se evaluaron mediante una escala politómica con puntajes del 1 al 4, donde 1 es nunca; 2 es algunas veces; 3 es casi siempre; y, 4 es siempre. En relación a la variable comprensión lectora, se consideró 21 ítems y fue medido a través de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, en el cual se evaluaron tres dimensiones: a) Obtiene información del texto escrito, b) Infiere e interpreta información del texto, c) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido, así como el contexto del texto.

Con el fin de determinar la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Kuder Richardson-20 (KR-20), la variable comprensión lectora es dicotómica; que requiere un manejo del instrumento de medida y produce un valor que oscila entre 1 y 0. En ese sentido, se obtuvo como resultado para la variable gamificación según el KR-20 un 0.863; y, para la variable comprensión lectora el KR-20 fue 0.784, por lo que pudo aplicarse el instrumento debido a que la confiabilidad obtuvo aprobación.

Según los lineamientos de supervisión de la Universidad César Vallejo de Perú, se estableció un comité responsable de la integridad durante todo el proceso de investigación, y el comité fue designado por las autoridades universitarias cuando era requerido para participar en la cooperación de la Universidad. Sin embargo, esto se debe a la autorización de la Administración General de la Universidad para permitir las investigaciones en la Institución educativa guiadas por los lineamientos aplicables desde 2017, y se inició con la aprobación previa de cada familia. También se les solicitó permiso a los padres para la participación de los niños en el estudio.

4. INCIDENCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Con respecto al procesamiento de datos, se realizó el análisis descriptivo e inferencial en relación a los resultados y las hipótesis. Para ello se usó el programa Excel y la aplicación de datos SPSS 26, donde el nivel de significancia es de $p < 0.05$, permitiendo estimar la incidencia entre variantes basada en el modelo de regresión logística ordinal, la cual se utiliza con el fin de estimar los valores de la comprensión lectora, que es de tipo dicotómica; a partir de los valores de la gamificación.

De acuerdo con el análisis de la Tabla 1, se observó que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, en San Martín de Porres, el 60% (54 estudiantes) percibieron la gamificación en un nivel malo; mientras que el 32,2% (29 estudiantes) la apreciaron con un nivel regular; y el 7,8% (7 estudiantes) la observaron con un nivel bueno.

TABLA 1
Distribución de frecuencia de la variable gamificación y sus dimensiones

Nivel	Variable Gamificación Frec. %	Actividades Dinámicas Frec. %	Actividades Mecánicas Frec. %	Actividades de Componentes Frec. %
Malo	54 60,0	52 57,8	56 62,2	55 61,1
Regular	29 32,2	32 35,6	27 30,0	27 30,0
Bueno	7 7,8	6 6,7	7 7,8	8 8,9
Total	90 100,0	90 100,0	90 100,0	90 100,0

Elaboración propia, 2022.

En cuanto a la dimensión de actividades dinámicas, se observó que el 57,8% (52 estudiantes) percibieron las mismas con un nivel malo; el 35,6% (32 estudiantes) divisaron las actividades dinámicas con un nivel regular; y el 6,7% (6 estudiantes) apreciaron que dichas actividades tienen un nivel bueno. Respecto a la dimensión de actividades mecánicas, se evidenció que de los 90 estudiantes de primaria en tiempos pandemia, el 62,2% (56 estudiantes) percibieron tales actividades con un nivel malo; en tanto que el 30% (27 estudiantes) las observaron con un nivel regular; y el 7,8% (7 estudiantes) señalaron que las actividades mecánicas tienen un nivel bueno (ver Tabla 1).

Para la dimensión de actividades de componentes, se observó que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, el 61,1% (55 estudiantes) la percibieron con un nivel malo; mientras que, el 30% (27 estudiantes) la percibieron la con un nivel regular; y el 8,9% la notaron con un nivel bueno.

De igual manera, en la Tabla 2 se observó que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, el 68,9% (62 estudiantes) percibieron la comprensión lectora con un nivel bajo; mientras que el 26,7% (24 estudiantes) la apreciaron con un nivel medio; y el 4,4% (4 estudiantes) la señalan con un nivel alto. En el caso de la dimensión "Obtiene información del texto escrito", se evidenció que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, el 67,8% (61 estudiantes) la observaron con un nivel bajo; en tanto que, el 28,9% (26 estudiantes) la percibieron con un nivel medio; y el 3,3% (3 estudiantes) la muestran con un nivel alto.

TABLA 2
Distribución de frecuencia de la variable comprensión lectora y sus dimensiones

Nivel	Comprensión Lectora Frec. %	Obtiene información del texto escrito Frec. %	Infiere e interpreta información del texto Frec. %	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto Frec. %
Bajo	62 68,9	61 67,8	61 67,8	48 53,3
Medio	24 26,7	26 28,9	25 27,8	36 40,0
Alto	4 4,4	3 3,3	4 4,4	6 6,7
Total	90 100,0	90 100,0	90 100,0	90 100,0

Elaboración propia, 2022.

Con relación a la dimensión "Infiere e interpreta información del texto", se observó que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, el 67,8% (61 estudiantes) percibieron la dimensión con un nivel bajo; el 27,8% (25 estudiantes) la observaron con un nivel medio; y el 4,4% la señalaron con un nivel bueno. Respecto a la dimensión "Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto", se estimó que, de los 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemias, el 53,3% (48 estudiantes) la percibieron con un nivel bajo; el 40% (36 estudiantes) apreciaron la dimensión con un nivel medio; y el 6,7% (6 estudiantes) la observan con un nivel alto.

4.1. Análisis inferencial: Contraste de hipótesis general

Ho: No existe incidencia de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, en San Martín de Porres, Perú 2021.

HG: Existe incidencia de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, en San Martín de Porres, Perú 2021. Con un Nivel de significancia = 0.05.

En este sentido, de acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 3, el valor de significancia es 0,00 y es inferior a 0,05, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y la hipótesis alterna o general es aceptada; además, el coeficiente de Nagelkerke es 0.541 (54,1%) de incidencia. El 55,9% está referido a otras variables que no fueron motivo de la investigación; con lo cual se estableció que existe incidencia de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempos de pandemia.

TABLA 3
El ajuste del modelo de la gamificación en la comprensión lectora

Modelo	logaritmo de la verosimilitud -2	Chi ²	Gr.lib.	signif.	Pseudo R cuadrado	
Solamente intercepto	60,929				Cox y Snell	,420
Final	11,969	48,96	2	0,000	Nagelkerke	,541
					McFadden	,364

Elaboración propia, 2022.

Para comprobar la calidad del ajuste de los valores estimados por el modelo con respecto a los valores observados, se usó la prueba Chi-cuadrado. En la Tabla 4, se observa que la desviación muestra un $p > 0,05$; por tanto, se señala que el modelo de regresión donde se considera que la gamificación influye en la comprensión lectora, es válido y aceptable.

TABLA 4
Bondad de ajuste del modelo de la gamificación en la comprensión lectora. Función de enlace: Logit

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,349	2	,840
Desviación	,583	2	,747

Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con los resultados que se muestran en la Tabla 5, para las actividades de componentes el resultado de la prueba de Wald es 3617.7; el cual es superior al punto de corte de 4; además, el nivel de significancia es 0.00 inferior a 0.05; por tanto, el factor actividades de componentes de la gamificación es el que tiene mayor incidencia en la comprensión lectora.

TABLA 5
Estimaciones de variabilidad de la comprensión lectora y dimensiones de la variable gamificación

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo confianza al 95% Lím. Inf. Lím. Supr.	
Umbral	[Comprensión lectora = 1]	-26,409	1010,414	,001	1	,979	-2006,784	1953,965
	[Comprensión lectora = 2]	-0,000	,816	,000	1	1,000	-1,600	1,600
Ubicación	[Act.Dinám. = 1]	-14,359	725,629	,000	1	,984	-1436,566	1407,849
	[Act.Dinám. = 2]	-13,204	725,629	,000	1	,985	-1435,411	1409,002
	[Act.Mecán. = 1]	28,631	725,844	,002	1	,969	-1393,998	1451,260
	[Act.Mecán. = 2]	29,861	725,844	,002	1	,967	-1392,768	1452,489
	[Act.Comp. = 1]	-43,173	,718	3617,73	1	,000	-44,580	-41,767
	[Act.Comp. = 2]	-42,582	,000	.	1	.	-42,582	-42,582

Elaboración propia, 2022.

Dado los hallazgos encontrados en la presente investigación, se comprobó que existe incidencia de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria en tiempos de pandemia; donde el coeficiente de Nagelkerke indicó tal incidencia. Además, 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 San Martín de Porres, Perú para el 2021.

Este resultado coincide con los hallazgos encontrados por Canquiz-Rincón, Mayorga-Sulbarán y Sandoval-Fontalvo (2021), quienes determinaron que existe una relación directa entre el desarrollo de actividades lúdicas y la comprensión lectora. Asimismo, Peguera, Coiduras y Falguera (2021) concluyeron en su estudio, que la gamificación genera un impacto positivo en los estudiantes; además, el uso de tecnología (en especial los video análisis) en las aulas, motivó a los estudiantes generando mayor comunicación, así como propició un clima de confianza ante el estudio y aprendizaje.

En ese sentido, la gamificación tiene incidencia en la comprensión lectora, porque el valor del coeficiente Chi cuadrado fue de 48,96 y una significancia de 0.00 menor a 0.05. Asimismo, en la prueba de hipótesis se obtuvo un coeficiente de Nagelkerke de 0.541, así como un coeficiente de Wald de 9.378 con una significancia de 0.002 inferior a 0.05, lo que determinó la aceptación de la hipótesis general.

CONCLUSIONES

Dado los hallazgos de la presente investigación, el uso de un programa gamificado resulta positivo para el mejoramiento de la comprensión lectora, el mismo logró incrementar el interés por la lectura de los alumnos de primaria. Finalmente, el uso de herramientas gamificadas contribuyen con la mejora de la comprensión lectora, puesto que los alumnos lograron aumentar sus calificaciones, determinando así una mejora gracias a la gamificación.

Por lo expuesto los maestros en general, crean condiciones en el buen uso de herramientas gamificadas, estas ayudaron en el proceso enseñanza aprendizaje con respecto a la comprensión lectora. Asimismo, este estudio define amplios caminos para la exploración e investigación de temas emergentes desde la pandemia, lo que obliga a seguir investigando sobre este tema, a pesar que es bastante actual resulta importante en estas épocas, donde se requiere el uso de estrategias didácticas que complementen las clases a distancia.

Finalmente, a los alumnos, se les otorgan herramientas para su apropiado uso, estas los ayudarán a entender mejor los textos y escritos que son más difíciles de comprender; lo cual implica poner de su parte con la finalidad de poder lograr un objetivo conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, F. J., Moreno, G. F., Culqui, C. O., y Tamayo, V. R. (2021). Procesamiento cerebral del lenguaje desde la perspectiva de la neurociencia y la psicolingüística. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 292-308. <http://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37256>
- Arreola, C. G., Fernández, M. T., Vales, J. J., y Sánchez, P. A. (2022). Factores asociados a las prácticas de enseñanza docente con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *Educación*, 8(1), 189-203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1349>
- Barros, C., y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38(45), 11-21.
- Beltrán, J., Sánchez, H., y Rico, M. (2021). Aprendizaje divertido de programación con gamificación. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, (41), 17-33. <https://doi.org/10.17013/RISTI.41.17-33>
- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., y Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 96-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Castro, G., Castillo, M., y Mendoza, J. (2018). Factores asociados a la adquisición de competencias en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(4), 33-52.
- Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(4), 119-133.
- Dascalu, M-I., Tesila, B., y Nedelcu, R. A. (2016). Enhancing employability through e-learning communities: From myth to reality. In Y. Li, M. Kravcik, E. Pospecu, R. Huang, N. Kinshuk y N. S. Chen (Coords.), *State-of-the-art and future directions of smart learning* (pp. 309-313). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-868-7_38
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Flores-Bueno, D., Limaymanta, C. H., y Uribe-Tirado, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>
- García-Sánchez, J-N., y García-Martín, J. (2021). Cognitive strategies and textual genres in the teaching and evaluation of Advanced Reading Comprehension (ARC). *Frontiers in Psychology*, (12) 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723281>
- González-Limón, M., Rodríguez-Ramos, A., y Padilla-Carmona, M. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: Percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (63), 293-324. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.90394>
- Hanus, M., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw-Hill Education.
- Juan-Lázaro, O., y Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e - learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (62), 146-181. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.82427>
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., y George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13, 9. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Magadán-Díaz, M., y Rivas-García, J. I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: El uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11(1), 137-152. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.978>

- Montenegro, N., Ríos, R., Cieza, S. (2021). Tutor inteligente con realidad aumentada para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa. RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao, (E40), 27-39 <http://www.risti.xyz/issues/ristie40.pdf>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., y Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: Revisión sistemática. Retos, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (24 de marzo de 2020). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- Pegalajar, M. D. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/RIE.419481>
- Peguera, M. C., Coiduras, J. L., y Falquera, E. (2021). Comprensión lectora y videoanálisis: Evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. Revista Complutense de Educación, 32(4), 663-673. <https://doi.org/10.5209/rced.70950>
- Prieto, J. M. (2022). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34(1), 189-214. <https://doi.org/10.14201/teri.27153>
- Ramírez, A. G., Rodríguez, E. N., Pirela, A. A., y Castillo, I. C. (2021). Habilidades digitales e interés por estudiar en la modalidad E-Learning en estudiantes de Bachillerato. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVII(4), 30-48. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37232>
- Real-Pérez, M., Sánchez-Oliva, D., y Padilla, C. (2021). Proyecto África «La Leyenda de Faro»: Efectos de una metodología basada en la gamificación sobre la motivación situacional respecto al contenido de expresión corporal en Educación Secundaria. Retos, 42, 567-574. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86124>
- Romero, M., y López, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 167-179. <https://doi.org/10.6018/reifop.470991>
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI(1), 219-232. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31321>