

02

LA GAMIFICACIÓN:

¿RECURSO PEDAGÓGICO PARA ELEVAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

LA GAMIFICACIÓN:

¿RECURSO PEDAGÓGICO PARA ELEVAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

GAMIFICATION: ¿PEDAGOGICAL RESOURCE TO RAISE READING COMPREHENSION LEVELS IN UNIVERSITY STUDENTS?

Diana Marjorie Muñoz-Morán¹

E-mail: diana.munozmo@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0285-4603>

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Muñoz-Morán, D. M. (2023). La gamificación: ¿recurso pedagógico para elevar los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios? *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 12-17.

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la posibilidad del empleo de la técnica de la gamificación como potencial contribuyente al desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del hoy primero y segundo semestre de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, durante el ciclo II año 2021-2022. Su enfoque fue cualitativo y la metodología aplicada de tipo descriptiva. Las herramientas principales empleadas para la recolección de datos fueron el cuestionario y la encuesta. La población escogida la constituyeron 164 estudiantes, 66 varones y 98 mujeres entre 19 y 35 años, del primer y segundo semestres, en clases bajo modalidad online, asignatura Psicología. Los referentes teóricos localizados aconsejan el uso de la gamificación para múltiples fines en las aulas universitarias. Los resultados referentes al proceso de comprensión lectora por parte de los estudiantes demostraron serias dificultades en las habilidades lectoras de estos. Por otra parte, en ellos se detectó una favorable predisposición al empleo de la técnica de gamificación.

Palabras clave:

Gamificación, comprensión lectora, aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the possibility of using the gamification technique as a potential contributor to the development of reading comprehension levels in students of the first and second semesters of the Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences of the University of Guayaquil, during the cycle II year 2021-2022. Its approach was qualitative, and the applied methodology was descriptive. The main tools used for data collection were the questionnaire and the survey. The chosen population was made up of 164 students, 66 men and 98 women between 19 and 35 years of age, from the first and second semesters, in online classes, Psychology subject. Localized theoretical references advise the use of gamification for multiple purposes in university classrooms. The results referring to the process of reading comprehension by the students showed serious difficulties in their reading skills. On the other hand, a favorable predisposition to the use of the gamification technique was detected in them.

Keywords:

Gamification, reading comprehension, learning.

INTRODUCCIÓN

Los bajos niveles de comprensión lectora de los educandos es uno de los fundamentales problemas que enfrentan los docentes universitarios. A tal dificultad no está ajena la Universidad de Guayaquil, hecho observado en las aulas de manera continua por quien suscribe el presente trabajo a lo largo del ejercicio de la docencia entre 2019 y 2022 en esa y otras instituciones de educación superior.

La lectura sin comprensión se produce cuando los estudiantes leen sin entender en toda su dimensión cuanto un texto contiene ya sea conceptual o procesalmente. En consecuencia, no puede describirlo, explicarlo ni valorarlo. Las causas son múltiples. La principal: bajos o casi nulos niveles de lectura y, por consiguiente, escaso desarrollo del pensamiento lógico. De ello se derivan lecturas lentas e incorrectas, desatención por entender o reconocer las palabras nuevas, en un largo etcétera. Como resultado, el aprendizaje resulta insuficiente, o al menos no al nivel debido, lo cual deriva en serias dificultades para expresarse oralmente y redactar. En este último caso, como regla, la redacción se caracteriza por la presencia de gruesas faltas gramaticales y ortográficas.

Macay-Zambrano & Véliz-Castro (2019), aseguran que *“la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión”*.

Tal dificultad con la lectura se atribuye, durante los primeros años de aprendizaje de la lectoescritura, al maestro, quien en no pocas oportunidades solo aplica una lectura mecánica, obviando técnicas enfocadas en el desarrollo de la lectura comprensiva hasta llegar a una comprensión integral. Como secuela, muchos no alcanzan el necesario nivel de comprensión lectora, dando paso a ulteriores fallas en las prácticas y hábitos de estudio.

Un autor afirma que la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes; interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa con la elaboración de significados. Estratégico porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema y metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas (Pinzas, 2007).

Durante la lectura, el estudiante deberá ser capaz de dirigir sus procesos cognitivos a la comprensión absoluta del texto. Pérez (2005), al reflexionar sobre la comprensión lectora menciona *“la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”*. Al afirmar que en la interacción con el texto media un proceso, Smith (1989), describe tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Para Boccio Zúñiga & Gildemeister Flores (2018), las capacidades lectoras son *“las habilidades que el estudiante despliega al momento de enfrentarse con una tarea planteada en la prueba”*. En el Leer es estar adelante: evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal. Ambos autores consideran como capacidades propias del proceso de comprensión lectora a, primero, la localización de la información literal, lo cual consiste en ubicar información presente en el texto de manera explícita; y segundo, inferir información, lo que lleva implícito construir ideas o relaciones de sentido, usando la información que el texto ofrece. Esta última capacidad permite al lector reponer los vacíos de información que presenta el texto, de forma tal que pueda ser comprendido de manera más profunda, completa y global; que le permita reflexionar y evaluar la forma del texto, a partir de tomar distancia del mismo para examinar los recursos formales planteados en él por su autor. Desde ahí, el lector aprecia la intención del autor y juzga la forma del texto leído.

Ausubel (1963) uno de los principales exponentes del enfoque constructivista, al definir el “aprendizaje significativo”, lo considera como todo aquello que se integra en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Para que esto suceda se determinan unos mínimos requeridos tanto en el objeto a aprender como en el sujeto que aprende. El objeto de aprendizaje debe ser funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente. Mientras, el sujeto que aprende debe disponer de las estructuras cognitivas necesarias que le permitan establecer relaciones con el nuevo conocimiento, es decir conocimientos previos y presentar una actitud favorable frente al nuevo aprendizaje.

Otro autor, Solé (1987), considera que el aprendizaje no solo consiste en memorizar, sino en entender, adaptar y asimilar utilizando ciertas técnicas y estrategias. Solo así éste se hace efectivo. La memoria es otro elemento poderoso para el aprendizaje. Pero no lo es todo. El estudiante debe poseer conciencia, entender y utilizar ciertos mecanismos para lograr adaptarse a este nuevo conocimiento.

Ante tal realidad, se hace imprescindible desarrollar estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes, a la par de suplir sus fallas, afianzar su aprendizaje, a partir de, entre otras acciones, el desarrollo de habilidades para la lectura.

En el proceso de aprendizaje intervienen procesos complejos y racionales que se dan en el sujeto a través de mecanismos de asimilación y adaptación como producto de su entorno; también median otros factores como la emoción y la motivación. Mediante el aprendizaje se da sentido a aquello que es nuevo en relación con lo ya conocido. En ese proceso, estímulos del medio, como la gamificación, juegan un papel fundamental, gracias a la utilización de mecánicas, dinámicas y elementos propios de los juegos, aprovechados de manera independiente pero sistémica.

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la posibilidad del empleo de la técnica de la gamificación como potencial contribuyente al desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del hoy primero y segundo semestres de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, durante el ciclo II año 2021-2022.

Para Teixes Argilés (2014), la gamificación es una aplicación de recursos propios de los juegos - diseño, dinámicas, elementos, entre otras modalidades-, en contextos no lúdicos, a fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación para la consecución de objetivos concretos. Dichos recursos deben resultar atractivos, novedosos y motivadores para ser aplicados por el alumnado durante su proceso de su aprendizaje (Carrillo et al., 2009).

La gamificación coadyuva a cumplir con el objetivo de propiciar la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas (Gallego-Aguilar, 2016). La gamificación busca la participación directa, el cumplimiento de objetivos que fomenten cambios de comportamientos y desarrollo de habilidades que permitan mejorar la comprensión lectora. A través del juego es posible motivar al estudiante en cada actividad, lo cual da al docente mayor dominio para dirigir la experiencia de aprendizaje y hacerla más divertida mientras se aprende.

Otros autores, al mencionar la importancia de los nuevos currículos y la práctica de la enseñanza, llaman la atención a lo imprescindible de tener en cuenta a sus destinatarios. Es forzoso integrar nuevas herramientas que motiven el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mayorga et al. (2014), argumentan que *“ello no quiere decir que los objetivos y los contenidos de aprendizaje deben acomodarse a los intereses de los jóvenes, sino que en su concreción es preciso tenerlos en cuenta para incrementar la motivación de los alumnos... Para el logro de estos objetivos, la incorporación innovadora de las TIC en la enseñanza es una estrategia que debe reforzarse”*.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998), considera a la educación superior como un nivel formativo que aporta a la calidad educativa mediante la investigación y la promoción de acciones que lleven a la innovación. Como elemento constitutivo del aceleramiento social, al cual la sociedad se vio expuesta durante la pandemia, el uso de la gamificación entró a formar parte de la innovación educativa a la cual se ha abocado la educación superior. Innovar en este caso se asocia con la incorporación de elementos nuevos en la relación enseñanza-aprendizaje, aun cuando la innovación puede involucrar el uso de prácticas, instrumentos o experiencias previas, que pueden resultar enriquecedoras en la educación. Entiéndase, la innovación también forma parte de procesos sujeto-objeto, ambos constitutivos de la estructura educacional. La

gamificación ha sido un recurso utilizado por docentes de todas las instituciones de educación superior (IES) con el fin de motivar a los estudiantes en los diferentes procesos dentro del aprendizaje.

Contreras & Eguía (2017), concluyen que técnica de la gamificación permite mejorar los hábitos de comprensión lectora en estudiantes a partir de juegos por retos. En estos los participantes avanzan a medida que adquieren el conocimiento y superan las dificultades en la actividad.

Una publicación del diario El Comercio asegura que, en un Estudio Regional de la Unesco realizado en el año 2019, Ecuador obtuvo calificación de 684 sobre 1000 (El Comercio, 2021). Tal calificación colocaba al país por debajo de la media. A tono con la calificación, los niños de primaria mantenían en 2021, un bajo nivel de desempeño en comprensión lectora, lo cual significaba que el estudiante al leer textos adecuados para su edad no era suficientemente capaz de localizar información o establecer las relaciones presentadas en el texto. Estefanía Giannini, subdirectora de Educación de la Unesco, explicaba que la crisis educativa venía desde antes de la pandemia y que *“aunque no hay cifras actualizadas, cree que las clases virtuales ampliaron la brecha”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2022).

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación fue realizada con estudiantes en la Universidad de Guayaquil. con un enfoque cualitativo, es de tipo descriptiva. Presenta un diseño no experimental. La muestra es de tipo no probabilístico y aleatorio. La población escogida, objeto de estudio la constituyeron 164 estudiantes del nivel universitario, 66 varones y 98 mujeres, de la asignatura de Psicología. Recibían clases bajo la modalidad online. Todos se hallaban legalmente matriculados en el período del curso 2021-2022, ciclo II. Para el trabajo se laboró con alumnos que se conectan con regularidad en la plataforma Moodle, con una media de edad de entre 19 y 35 años.

En el transcurso de la investigación se manejaron dos instrumentos: el cuestionario y la encuesta. Se precisaba en un inicio comprobar científicamente, y ya no solo mediante la intuición derivada de la empiria, de la observación simple, azarosa de la autora del trabajo, los niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio. En un segundo momento, se necesitaba fijar las actitudes, habilidades y posibilidades prácticas del empleo de la gamificación por dichos estudiantes.

Para la recolección de datos, sobre el nivel de comprensión lectora se hizo uso de un cuestionario, a fin de evaluar e identificar los niveles de comprensión en que se encontraban los estudiantes. Luego las respuestas se codificaron y tabularon en una hoja de Excel para, más tarde, interpretar los datos recolectados, y generar tablas y gráficos estadísticos. Las preguntas utilizadas, fueron

cerradas con una única opción de respuesta. El cuestionario utilizado se aplicó a los estudiantes en tiempo real, a través de Google-Forms. Para esto se utilizó un texto valorativo del libro sobre *Práctica en psicología educativa basada en evidencia*, de Valencia (2017). Dicho texto, consiste en una narración sobre paradigmas profesionales que contienen 1.067 palabras.

La recolección de datos pretendía, por una parte, determinar los grados o niveles de habilidades lectoras en que se hallaban los estudiantes. Ello se consiguió a través de ejercicios, consistentes en dar respuesta a una serie de preguntas, útiles para evaluar e identificar los niveles funcionales de comportamiento lector de cada quien. Derivado de ello se les clasificó acorde a los niveles de comprensión lectora establecidos y ya antes mencionados: literal, inferencial y crítico.

El nivel literal se desarrolló en base a preguntas y respuestas centradas en ideas explicitadas en el texto, es decir, respondían a una lectura básica o elemental. El siguiente nivel, el inferencial, requirió de los estudiantes un considerable grado de abstracción. En él cada uno de ellos necesitó relacionar lo leído con conocimientos ya dominados con antelación, así como formular hipótesis y nuevas ideas, y desarrollar sus propias conclusiones para, finalmente, ascender al nivel, evaluativo/crítico. Ya en este último necesitó emitir un juicio sobre lo leído.

En un segundo momento de la recopilación de datos, se aplicó una encuesta para obtener información sobre la percepción de los estudiantes acerca de la gamificación, sobre la actitud y habilidades para el juego desarrolladas en los alumnos. Es decir, se pretendía conocer cuán abonado o no se hallaba el terreno estudiantil para la introducción de la gamificación en las clases.

A partir de ella se recopilaron datos acerca del uso y percepción de los estudiantes sobre la utilización de recursos de gamificación en su diario vivir y, en específico, en las aulas, con destaque acerca de la importancia de esa herramienta como factor que ayuda al proceso de comprensión lectora. Asimismo, en ella se concebía determinar la actitud y habilidades para el juego desarrolladas en los alumnos, y su disposición para emplear la gamificación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, con estos instrumentos de investigación se pretendía determinar cuán abonado o no se hallaba el terreno estudiantil para mantener la ya iniciada introducción de la gamificación en las clases.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado de la aplicación a los estudiantes del cuestionario y la encuesta antes mencionados se determinó lo siguiente. Referente al proceso de comprensión lectora, como antes se apuntó, los resultados fueron evaluados en base a los niveles: literal, inferencial y juicio crítico-valorativo. En el primer nivel, el literal, se detectaron

importantes variaciones en las habilidades lectoras de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría, el 70% de los estudiantes no fue capaz de reconocer la idea, el concepto, la narración implícita en el texto. El 30% restante osciló entre cierta y una media capacidad de lograrlo.

En cuanto al nivel inferencial -implica comparar ideas, buscar información, extraer ideas y justificar opiniones, formular hipótesis, sacar conclusiones-, ninguno de los estudiantes fue capaz de cumplir con la calidad mínima requerida los ejercicios a resolver. Idéntica situación presentó el siguiente nivel, último, el de juicio crítico-valorativo. Lejos de ello, se observó una visión restringida, en nada coincidente con el desarrollo ni con la conclusión teórica del texto.

Los recursos didácticos más utilizados por los docentes en las aulas son Quizizz y Kahoot, los mejor manejados por los estudiantes. Un 90% de los estudiantes indicó que al utilizar Quizizz y Kahoot, le da igual si en la interacción lo hacen solos o acompañados de sus compañeros de clase. El 100% de los estudiantes manifestó sentirse motivado por su docente al utilizar gamificación en clases, incluso recalcó que la nota como compensación es muy importante, así como el nivel de dificultad posible de presentarse las actividades. El 100% consideró una fortaleza de la asignatura el uso de la gamificación pues "la hace más interesante y nos permite evaluar el nivel de conocimiento".

Por último, los recursos didácticos menos utilizados por los docentes son Mindomo, Mentimeter y Genially. Con menor frecuencia de uso aún aparecen Padlet y Popplet.

Como desventajas para el empleo de la gamificación los estudiantes plantearon:

1. la falta de recursos económicos para la adquisición de saldo (85%),
2. la velocidad ínfima del internet (50%),
3. celular no actualizado (75%),
4. constantes problemas de conectividad en diferentes sectores como Flor de Bastión, Florida, Monte Sinaí, Perimetral, Entrada de la 8 y otros (100%).

CONCLUSIONES

El análisis en la bibliografía localizada acerca de las bondades del empleo de la gamificación en las aulas de clases universitarias permite sugerir se mantenga la inclusión de la misma en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil.

Los instrumentos aplicados en la investigación permiten afirmar que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio más allá de muy bajos, no se corresponden con los exigidos por el nivel universitario.

En los estudiantes se halló predisposición favorable para profundizar y ampliar el empleo de la técnica de gamificación en las aulas de clases.

La situación antes descrita sobre las bondades del empleo de la gamificación en las aulas de clases universitarias, los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio y la favorable predisposición de estos para el empleo de la técnica de gamificación en las aulas de clases, hacen que esta autora recomiende una exploración más profunda en cuanto a la posibilidad y el cómo emplear dicha gamificación en aras del desarrollo de los niveles de comprensión lectora de esos estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune and Stratton.

Boccio Zúñiga, K., & Gildemeister Flores, R. (2018). *Programa Leer es estar adelante: evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal*. IEP Ediciones.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Sol, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad: revista de educación*, 4(2), 20-33.

Contreras Espinosa, R., & Eguia, J. L. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. InCom-UAB.

El Comercio. (2021). *Ecuador, con bajo desempeño en lectura*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/ecuador-bajo-desempeno-lectura-ninos.html>

Gallego Aguilar, A. F., & Ágredo Ramos, A. F. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Kepes*, 13(14), 61 - 81.

Macay-Zambrano, M., & Véliz-Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(3), 401-415.

Mayorga Albán, A. L., Navas, Y., & Pacheco Mendoza, S. (2014). Desafíos pedagógicos ante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior del Ecuador. *Yachana Revista Científica*, 3(2).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *La cultura, un bien público mundial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382082_spa

Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>

Pinzas, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.

Smith, C.B. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), 1-13.

Teixes-Argilés, F. (2014). Gamificación: motivar jugando. Editorial UOC.

Valencia, A. (2017). *Práctica en psicología educativa basada en evidencia*. UNAM.