

23

GAMIFICACIÓN

**COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA
LECTURA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN**

GAMIFICACIÓN

COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN

GAMIFICATION AS A TEACHING STRATEGY TO PROMOTE READING IN EDUCATION STUDENTS

Nancy Paola García-Cárdenas¹

E-mail: nancy.garcia@ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7720-1650>

Ana Zulema Castro-Salazar¹

E-mail: azcastros@ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-314X>

¹ Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García-Cárdenas, N. P., & Castro-Salazar, A. Z. (2024). Gamificación como estrategia didáctica para fomentar la lectura en estudiantes de la carrera de Educación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 242-253.

RESUMEN

El presente artículo se abordó con el objetivo de implementar la gamificación como estrategia didáctica para fomentar la lectura en estudiantes de la carrera de educación, para lo cual se empleó un enfoque epistemológico empírico, un alcance de tipo descriptivo, bajo una investigación aplicada cuasi experimental. La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, categorizada en dos grupos, 40 estudiantes dentro del grupo de control y 40 estudiantes para el grupo de intervención. Los resultados del post test, al contrastarlos con las pruebas previas tanto entre el grupo de control y el grupo de intervención, reflejaron avances importantes en cuanto al interés de los estudiantes por la lectura, el incentivo a leer textos de interés y también se generó un mayor fomento de la lectura entre los alumnos que fueron instruidos con las estrategias de gamificación. Desde los datos obtenidos y que posteriormente fueron contrastados a través de la prueba T Student, se identificó un valor P de 0,000 siendo posible concluir que la aplicación de las estrategias de gamificación contribuye favorable en los hábitos de lectura de los participantes que formaron parte del grupo de intervención.

Palabras clave:

Educación, educación de adultos, enseñanza superior, metodología, lectura, lectura oral.

ABSTRACT

This article was approached with the aim of implementing gamification as a didactic strategy to promote reading in students of the education career, for which an empirical epistemological approach was used, a descriptive scope, under quasi-experimental applied research. The study population consisted of students from the Education program at the Catholic University of Cuenca, categorized into two groups, 40 students in the control group and 40 students in the intervention group. The results of the post-test, when contrasted with the previous tests between both the control group and the intervention group, reflected important advances in terms of students' interest in reading, the incentive to read texts of interest and also generated a greater promotion of reading among students who were instructed with gamification strategies. From the data obtained and later contrasted through the Student T test, a P value of 0.000 was identified, being possible to conclude that the application of gamification strategies contributes favorably to the reading habits of the participants who were part of the intervention group.

Keywords:

Education, adult education, higher education, methodology, reading, oral reading.

INTRODUCCIÓN

El cambio de paradigma que ha experimentado el sector educativo en las últimas décadas, ha dejado en evidencia que los modelos tradicionales se han vuelto obsoletos y, por lo tanto, no permiten responder satisfactoriamente a las necesidades y requerimientos de las sociedades contemporáneas (Vázquez & Escamilla, 2020). En este sentido, las metodologías tradicionales se han caracterizado por ser esencialmente expositivas, es decir que se basan en reproducción y transferencia de la información desde el docente hacia los estudiantes, generando aprendizaje a través de la memorización; consecuentemente, son incompatibles con el contexto actual en el que se requiere formar a estudiantes con habilidades de pensamiento crítico, capaces de generar nuevos conocimientos a partir del análisis de la información que reciben de su entorno y a través de los diversos procesos cognitivos que realicen.

Este escenario ha dado lugar al desarrollo de metodologías activas con enfoque innovador en las que se coloca al estudiante como el eje central del proceso educativo, dejando de lado los modelos expositivos y receptivos, para pasar a un modelo constructivo del aprendizaje (Altamirano et al., 2022). En el ámbito de la educación superior, se requiere adoptar la innovación desde una perspectiva orientada hacia el cambio permanente, en el que los gestores de los sistemas de enseñanza puedan tomar decisiones que favorezcan la adopción de prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que favorezcan al aprendizaje significativo (Macanchí et al., 2020).

Actualmente, se han desarrollado diversas metodologías con enfoque innovador, muchas de las cuales aprovechan las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], que se encuentran disponibles para generar mejores resultados. Dependiendo de las condiciones del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los educadores pueden optar por una variedad de métodos de enseñanza, algunos de los más aplicados a la fecha son: Flipped classroom o aula invertida, el aprendizaje basado en problemas [ABP], el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, la gamificación, entre otros (Vargas & Daveziez, 2022). Sin embargo, es indispensable que los docentes conozcan a profundidad las características y los alcances de cada una de las metodologías a fin de que puedan adaptarlas adecuadamente.

Zambrano et al. (2020), sostienen que la gamificación surgió como un modelo innovador en el que se propone el uso de juegos para motivar a los usuarios a involucrarse y aprender en la medida en la que avance en el juego, incentivándolos a lograr metas específicas. Si bien, en un inicio se planteó un debate con respecto a la factibilidad de incorporar los juegos didácticos como parte de las metodologías de enseñanza en educación superior, ya que existían posturas sustentadas en el prejuicio que asocia a los juegos con el esparcimiento, también hubo autores

que argumentaron que el uso de este tipo de estrategias puede constituirse en una alternativa para la motivación de los estudiantes incitándolos a involucrarse activamente en su propio aprendizaje, lo cual no solo favorecería al desarrollo integral, sino que además sería determinante para promover el autoaprendizaje y el aprendizaje significativo (Martínez & Ríos, 2019).

En este contexto, es preciso señalar que lograr la motivación de los estudiantes es un factor fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que puede favorecer al desarrollo de los procesos cognitivos que tienen lugar en la formación universitaria. Según el estudio publicado por Poveda et al. (2023), el participar en juegos puede generar la liberación de dopamina, la cual se asocia con emociones positivas que pueden predisponer a las personas a ser más receptivas con la información que reciben de su entorno, es decir que puede facilitar la adquisición y procesamiento de nuevos conocimientos. Consecuentemente, es posible lograr mejores resultados de los procesos educativos, ya que la gamificación colocará al estudiante como actor principal del proceso de aprendizaje y favorecerá al desarrollo de otras habilidades esenciales, como la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la autorregulación, entre otras.

La gamificación tiene como principal propósito el de direccionar las conductas de los usuarios, en este caso los estudiantes, al participar en el juego que se haya propuesto; esto permite atraer su interés e involucrarlos en las actividades propias del juego para que puedan poner en práctica sus conocimientos, desarrollar y fortalecer sus habilidades para alcanzar los resultados esperados. No obstante, para atraer al usuario es indispensable que los juegos cuenten con un diseño innovador, razón por la cual en muchos casos se hace uso de diversas herramientas TIC para la implementación de estrategias didácticas de enseñanza basadas en este enfoque (Zambrano et al., 2020).

Considerando que actualmente se pretende impulsar la creación de sociedades del conocimiento, es indispensable que los educadores se comprometan a innovar la práctica pedagógica por medio de la incorporación de las TIC y la implementación de metodologías que puedan aprovechar las diversas funcionalidades que ofrecen este tipo de recursos para incentivar a los estudiantes al aprendizaje. La gamificación es una alternativa viable para lograr este propósito, tal es el caso que hasta la fecha se han registrado experiencias favorables con respecto al uso de este tipo de estrategias de enseñanza. Por ejemplo, en Croacia se propuso implementar la gamificación en la formación universitaria, dando como resultado un incremento en la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje autorregulado; en Estados Unidos, desde el año 2017, se empezó a observar una tendencia orientada hacia el uso de estrategias basadas en juegos de roles y disimulación con los que se buscaba

atraer el interés de los universitarios mediante la asignación de un sistema de puntuación en la medida en la que avanzaban en los niveles del juego y generaban un mayor aprendizaje (Carbajal et al., 2022).

Así mismo, se han identificado investigaciones en las que se ha explorado la viabilidad de implementar estrategias de gamificación para incentivar a los estudiantes a practicar la lectura; en uno de los estudios que se han realizado al respecto, se destaca la importancia de hacer uso integral y de manera complementaria de las metodologías activas y de la estrategia de la gamificación para impulsar a los estudiantes a realizar una lectura crítica que les permita resolver los diversos problemas que se presentan en la medida en la que avanzan en el juego; en este sentido, se recomienda aprovechar el componente motivacional y atractivo que ofrecen los juegos para fomentar el aprendizaje en los estudiantes (Curay et al., 2021).

En países como Colombia se ha considerado también particularmente estrategias como la gamificación para contribuir a la lectura de los estudiantes, tal es el caso del estudio que así lo refleja desarrollado por Montes et al. (2023), quienes identificaron que la problemática de muchos establecimientos rurales en localidades del departamento de Casanare experimentan debilidades en el proceso de comprensión lectora inclusive en estudiantes de grados previos a culminar la primaria y pasar a la universidad, lo que alguna manera generó una alerta sobre la necesidad de reforzar sus habilidades de lectura y así mitigar las deficiencias que de lo contrario jugaría en contra al desenvolverse a nivel universitario por el tipo de tareas que se les solicita a los estudiantes. Al final de este estudio, los autores reconocieron que de los estudiantes expuestos a estrategias como la gamificación como por ejemplo la retroalimentación y búsqueda previa de los temas abordados, presentaron un mejor desempeño a nivel de lectura.

La gamificación también se ha empleado como alternativa para incrementar la motivación y el compromiso general de los estudiantes, por este motivo, ha sido fundamental desarrollar estrategias educativas que acompañen el uso de las nuevas tecnologías para mantener el interés de los alumnos en aspectos que podrían considerarse como básicos, tales como la lectura, especialmente cuando existe evidencia de la baja cultura lectora y la deficiente habilidad crítica que se obtiene desde esta de parte de los estudiantes (Chans & Portuquez, 2021). Una de las características de la gamificación es que permite a los estudiantes poder relacionarse con la tarea que el docente va a tratar previamente, solicitándoles que revisen la información desde sus hogares para poder abordar al día siguiente todo lo relacionada a la misma, esto de alguna manera invita a los alumnos a prepararse para participar activamente en lo que el maestro pregunte o requiera que se resuelva en relación a un tema trazado. Un ejemplo de esto sería, planificar previas tareas, que consistan en una

lectura a la clase de un libro, cuento o caso en particular, para que así los alumnos puedan resolver ejercicios sencillos Y demostrar desde conocimiento básico al inicio de la clase y más avanzado conforme esta evolucione.

De acuerdo a la literatura revisada, aunque se están llevando a cabo actividades de gamificación para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes en entornos de aprendizaje a sobre varias áreas temáticas, aún se necesita significativa participación de los alumnos y una mejor preparación de los maestros a fin de que las implementen oportunamente. Los estudios además reflejan que la integración de la gamificación en los cursos a distancia con reducida planificación por parte de los profesores puede ser insuficientes, por lo que la planificación de las actividades y la participación de los profesores es fundamental para incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes (Barrera et al., 2020).

En el contexto ecuatoriano, es posible identificar que dado a los cambios generados desde los currículos educativos, el sistema busca constantemente mejorar los procesos de enseñanza en todos los aspectos, con lo que de una u otra manera se garantice que en cada nivel de aprendizaje los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para los futuros grados, así como los prepara para el ámbito profesional de forma directa e indirecta, donde cada vez tiene mucho más peso los conocimientos que va adquiriendo el ser humano. Cabe mencionar que el Ecuador no ha sido ajeno a experimentar niveles de lecto escritura con un bajo rendimiento, esto con base a lo expuesto desde investigaciones como la efectuada por Posligua et al. (2022), quienes, a partir de un análisis cuasi experimental y revisión documental en conjunto, identificaron que estrategias como la gamificación han sido fundamentales para mejorar los niveles de lectura de los estudiantes de educación básica.

En otras investigaciones como la realizada por Calle & Castro (2022), quienes tuvieron la necesidad de identificar la forma en la que influye la gamificación como estrategia de apoyo en los procesos de lecto escritura, partiendo de una situación en común que afecta a muchos países de la región, en la que los niveles de lectura denotan insuficiencia de parte de los estudiantes, lo cual se replica no solo en alumnos de niveles primario y secundario, sino también es una problemática que se evidencia desde alumnos de carreras universitarias, lo que precisa de la atención de las autoridades, debido a que los resultados del artículo Calle & Castro (2022), reflejaron que la falta de cultura lectora que es incluso generacional, es la que más daño ha hecho en la juventud del país, siendo pertinente proponer estrategias mediante las cuales se genere una previa familiarización de los materiales para fomentar la lectura tales como libros, cuentos, revistas, investigaciones, etc. Y segundo, debe existir el direccionamiento desde los padres y madres de familia en conjunto con los docentes para generar este acercamiento

hacia la lectura, empleando alternativas con las que no se genere la sensación de obligación por leer debido a que esto pueden enlazarlo como algo negativo, sino por el contrario, incentivar desde los beneficios y las competencias que se obtendrán a partir del hábito por la lectura.

Por lo tanto, dentro del presente artículo se abordó ampliamente un estudio mediante el cual sea posible analizar de qué manera la gamificación es aplicable como estrategia didáctica para el fomento la lectura en estudiantes de la carrera de educación, esto debido a que las pedagogías digitales se direccionan a un aprendizaje personalizado y adaptativo en un contexto donde existe mucha influencia de elementos digitales; de igual manera, los nuevos diseños deben crear entornos innovadores de enseñanza y aprendizaje que mejoren las experiencias y los resultados de los estudiantes. Estas pedagogías incluyen estrategias que promueven el aprendizaje activo, involucrando a los estudiantes en la resolución de problemas de la vida real, donde además exista la motivación por el constante autoaprendizaje y autosuperación, siendo preciso realizar una evaluación amplia respecto a las variables que intervendrían en el proceso de recolección de datos posterior al establecimiento de la ruta metodológica.

La importancia de la investigación que se presenta en este artículo, radica en que la propuesta innovadora a socializarse, la mismo que es totalmente adaptable a diversas disciplinas y áreas temáticas. Además, este formato se puede emplear en diversos contextos (presencial o semipresencial) que requieran mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes de la carrera de educación. Como contribución, los resultados de este estudio será de utilidad para docentes, diseñadores instruccionales, diseñadores curriculares y otras personas interesadas en la gamificación, precisamente porque se posibilitará medir el impacto en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los instrumentos y estrategias pedagógicas empleadas pueden ser efectivas también en varias asignaturas a las que son expuestos los estudiantes. No menos importante, este estudio se visualiza también innovador por la sencillez de la adaptación, y dado a que se propondrán estrategias de gamificación fáciles de implementar que los docentes pueden utilizar frente a desafíos como la falta de tiempo y el desconocimiento de propuestas que ayuden a mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Es importante señalar que, a lo largo de los años, diversos autores han buscado teorizar los efectos relacionados con la implementación de un enfoque basado en la gamificación para el desarrollo de los procesos pedagógicos en diferentes niveles de formación académica; una de las investigaciones abordada por Valenzuela, sugiere una asociación con la teoría del flujo de aprendizaje propuesta por el psicólogo Mihály Csikszentmihalyi en el año 2008, quien argumentó que el aprendizaje se logra cuando una persona desarrolla diversas actividades propias

de su vida cotidiana, en las que concentra su total atención para ejecutarlas, especialmente aquellas que involucran un mayor grado de creatividad.

De acuerdo con esta teoría, para mantener el flujo es preciso que exista un equilibrio entre la dificultad que involucra la tarea y las habilidades que posee cada persona para realizarla; además, se destaca el hecho de que existen componentes inherentes al flujo que pueden favorecer el desarrollo de destrezas, como el definir objetivos y tareas concretas a ejecutar, enfocarse en la actividad, obtener una retroalimentación e involucrarse en tareas que no demanden demasiado esfuerzo coadyuvan a mejorar la experiencia individual para el aprendizaje, en cuyo caso la gamificación puede ser viable ya que cumple con varios de estos componentes y a su vez motiva la participación de los estudiantes en las actividades propuestas.

A nivel teórico, se ha sustentado que la gamificación guarda una estrecha relación con la motivación y el aprendizaje, es por ello que en investigaciones como la de Vásquez (2021), se profundiza en el análisis de las corrientes de pensamiento que se encuentran relacionadas de forma más significativa con esta estrategia pedagógica. La teoría del diseño instruccional gamificado, se perfila como la más relevante, puesto que resalta los procesos psicológicos y cognitivos mediante los que se puede aprovechar la dinámica y los componentes que ofrecen los juegos para fomentar el aprendizaje en un contexto ludificado. Desde esta perspectiva, se establece que el uso de la narrativa que ofrecen los juegos puede ser útil para promover conductas favorables hacia el aprendizaje, o en su defecto para establecer retos u objetivos que contribuyan a mejorar la actividad metacognitiva que realizan los estudiantes. En este sentido, se habla de dos procesos vinculados con dichas conductas, los primeros conocidos como procesos mediadores que inciden de forma directa sobre el aprendizaje, mientras que los segundos se corresponden con los procesos moderadores que influyen en la efectividad de los resultados que se obtengan al establecer directrices instruccionales.

Para ejemplificar esta teoría, se puede argumentar que, si se implementan elementos del juego en los procesos de enseñanza para promover un aumento en el desarrollo de la metacognición en los estudiantes, esto debería generar una incidencia sobre su aprendizaje. No obstante, es imperativo considerar que la motivación y la adopción de conductas positivas hacia la instruccionalidad por sí solas no van a generar una mejora sobre el aprendizaje, ya que se requiere de otros componentes complementarios como una adecuada elección del material; sin embargo, sí va a generar un cambio sobre su actitud, permitiéndole involucrarse activamente sobre el desarrollo de las actividades propuestas incentivándolo a aprovechar las habilidades, destrezas, competencias y conocimientos que posee para cumplir con el reto que se ha propuesto a través de la gamificación.

Otra de las teorías que analizó Vásquez (2021), en su estudio fue la de la fijación de metas, la cual sustenta que la declaración de objetivos claros incita a la acción, permitiéndole a los estudiantes centrar sus esfuerzos en el desarrollo de las actividades de mayor relevancia para el cumplimiento de sus objetivos y dejando de lado aquellas que no lo son; además, argumenta que las metas que son más complejas de alcanzar son aquellas que pueden generar mayor motivación en las personas, aplicada en la gamificación, esta teoría sugiere que el uso de mecanismos del juego como el avance por niveles, puede favorecer a los resultados que se obtengan en el marco del rendimiento y el aprendizaje autorregulado.

Por otra parte, Carbajal et al. (2022), señalaron que la teoría del conductismo propuesta por Jhon Watson y la teoría del cognitivismo son dos de los enfoques de pensamiento que pueden sustentar la implementación de la gamificación en el campo pedagógico. Según lo indica la primera teoría, las personas responden a los estímulos que reciben de su entorno, lo que a su vez genera una consecuencia que se ve reflejada a partir de su comportamiento, esto implica que dependiendo de los estímulos que se le proporcione a un estudiante es posible incidir hasta cierta medida sobre su comportamiento dando lugar al aprendizaje.

En cuanto a la segunda teoría, profundiza sobre el porqué se generan dichos comportamientos ante los diferentes estímulos, lo que implica comprender cómo se desarrollan los procesos cognitivos asociados a la recepción de los mismos y cómo las personas son capaces de percibir las recompensas que se plantean de forma intrínseca o extrínseca para motivarse. La gamificación toma especial atención a la motivación de los estudiantes, para establecer la estrategia sobre la que se desarrollará el juego, permitiendo personalizar la enseñanza a fin de generar mejores resultados que favorezcan al aprendizaje significativo.

Para Ardila (2019) la gamificación se define como una estrategia especialmente útil para influir sobre las actitudes o comportamiento de los estudiantes, a través de los estímulos que se proporcionan mediante las mecánicas y de los elementos del juego, lo cual se puede sustentar con base en el modelo de "paternalismo libertario" propuesto por Thaler y Sunstein en el año 2008, el cual básicamente señala que los estudiantes tienen la libertad de tomar decisiones que les permitan avanzar en la actividad propuesta, sin embargo, siguen rigiéndose por las reglas estipuladas para el juego y el seguimiento que realicen los docentes, así como la retroalimentación que puedan proporcionarles para ayudarles a mejorar y a desarrollar sus habilidades y destrezas.

De igual manera en el ámbito de la lectura, hay varias teorías importantes que han influido en la comprensión de este proceso. Algunas de las teorías más destacadas incluyen la Teoría del Procesamiento de la Información, la

Teoría de la Lectura Global y la Teoría del Esquema. Estas teorías se centran en describir de manera amplia, cómo el ser humano procesa la información al leer, cómo reconoce palabras de manera global y cómo utiliza esquemas mentales para comprender el texto (García y Mogollón, 2020).

La Teoría del Procesamiento de la Información en el contexto educativo se enfoca en cómo las personas procesan, almacenan y recuperan información. De igual manera, permite determinar desde un enfoque amplio, todo lo que realiza la mente como un procesador activo de datos, similar a una computadora. Algunas características clave de esta teoría incluyen la atención selectiva, la memoria a corto y largo plazo, y la resolución de problemas.

Los beneficios de esta teoría incluyen una comprensión más profunda de cómo piensa, recuerda y solucionan problemas los seres humanos, lo que puede ser útil en la educación, la psicología y otras áreas relacionadas con el comportamiento humano. La Teoría de la Lectura Global se centra en la idea de que, al leer, reconocemos palabras completas en lugar de letras individuales. Este enfoque permite procesar el texto de manera más rápida y eficiente, ya que nuestro cerebro reconoce patrones de palabras en su totalidad, se destaca que, al leer, no solo identificamos letras individuales, sino que reconocemos palabras completas como unidades y muestra cómo nuestro cerebro reconoce palabras completas en lugar de letras individuales al leer (Sánchez et al., 2020).

El mayor desarrollo de las habilidades lectoras en el ámbito de la tecnología de la lectura se caracteriza principalmente por un aumento de la velocidad de lectura. La influencia significativa de la velocidad de lectura en la lectura de significado a nivel de texto disminuye en la escuela secundaria. El uso de la lectura se desarrolla desde el nivel de "identificación de palabras y oraciones a nivel de texto pasando por la lectura elemental a nivel de texto -coherencia local hasta la lectura compleja a nivel de texto.

- **Nivel de competencia I: Identificación de palabras y oraciones a nivel de texto:** En este nivel, los estudiantes leen textos sencillos. Pueden comprender el significado de palabras individuales u oraciones individuales y extraer información aislada del texto. Sin embargo, no se puede vincular el significado de varias frases.
- **Nivel de competencia II:** Lectura elemental a nivel de texto: Los estudiantes pueden vincular el contenido de varias frases y pueden crear conexiones. El texto debe contener sólo unos pocos elementos que puedan distraer la atención de la información relevante. Sólo se pueden establecer conexiones obvias entre lo leído y el conocimiento cotidiano comúnmente conocido.
- **Nivel de competencia III: Lectura compleja a nivel de texto:** Los estudiantes pueden captar el mensaje general del texto, desarrollar información que no se

da explícitamente en el texto, sacar conclusiones y reflexionar sobre el texto. Son cada vez más capaces de manejar información que compite de manera relativamente notable. Al referirse al propio conocimiento del mundo y del idioma, el mensaje de texto se abre y procesa de tal manera que el nuevo conocimiento se puede aplicar y transferir. En términos de contenido y forma, se pueden procesar textos cada vez más desconocidos, más complejos y más largos.

El desarrollo de la técnica de lectura y el uso de la lectura a nivel de texto depende en gran medida de determinadas funciones corporales y factores contextuales. Las habilidades cristalinas que abarcan el conocimiento del mundo, conocimiento del idioma y conocimiento de estrategias, tienen aquí una importancia excepcional. El conocimiento de la lengua se compone de vocabulario (habilidades léxicas) y conocimiento de estructuras gramaticales (habilidades sintáctico-morfológicas). Conocimiento de estrategias significa el conocimiento de estrategias de lectura y cómo se puede extraer información de diferentes tipos de texto. Por supuesto, la atención, la memoria a corto plazo y la recuperación de la memoria a largo plazo siguen desempeñando un papel.

A medida que aumenta la complejidad del texto, el pensamiento fluido (razonamiento, hacer inferencias y monitorear el propio proceso de comprensión) se vuelve cada vez más importante y se va afinando en la persona, sin embargo, para esto también demanda de la constante práctica sobre esta área. Cuando se trata de factores contextuales, la motivación del lector, el concepto de sí mismo, el entorno de aprendizaje escolar y extracurricular y la provisión de recursos son igualmente importantes (Ardilla, 2019).

El modelo de cuatro campos de adquisición del lenguaje escrito de acuerdo a Sánchez et al. (2020) tiene en cuenta tanto los aspectos comunicativos como técnicos de la lectura y la escritura. Por lo tanto, el modelo de cuatro campos ofrece la posibilidad de representar de forma estructurada las habilidades de lectura y escritura de un niño. Las áreas lingüísticas pragmática, vocabulario, gramática, fonología influyen en los diferentes campos (uso de la escritura, uso de la lectura, técnica de escritura, técnica de lectura). Su interacción constituye la base para la adquisición exitosa del lenguaje escrito.

De igual manera, dentro de estas teorías se menciona que influye mucho algunas funciones corporales sobre el desarrollo de las habilidades de lectura, estas se complementan con las funciones sensoriales de oír y ver, por lo que para el desarrollo de las habilidades de lectura se consideran además, la conciencia fonológica, memoria a corto plazo, habilidades cristalinas que hacen alusión (alcance y profundidad del conocimiento adquirido, generalmente representado lingüísticamente, por ejemplo, conocimiento léxico y gramatical) y no menos importante lo referente al almacenamiento y recuperación a largo

plazo de los conocimientos léxicos y gramaticales de la memoria a largo plazo (Vásquez, 2021).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo se abordó desde un enfoque epistemológico mixto, dada la necesidad de disponer de información sobre los hábitos lectores de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, para lo cual se precisó de la aplicación primaria de un estudio para obtener los datos suficientes que permitan conocer cuál es la relación de los estos alumnos sobre la lectura, identificando además si en la actualidad reciben el correcto direccionamiento docente para cultivar o fortalecer este hábito como cuasi profesionales que se enfrentarán a un entorno ampliamente competitivo y precisan de habilidades y aptitudes profesionales.

Se establece un alcance de tipo descriptivo, ya que este permitió disponer de información detallada sobre la unidad de análisis; es decir, de los estudiantes de la carrera de Educación y sus hábitos de lecturas, siendo consecuentemente fundamental para comprender cuan arraigada tienen esta actividad no solo en la actualidad sino también comprender si han existido indicios previos que los han motivado para mantenerse cautivos por la lectura hasta la actualidad.

El tipo de investigación aplicada fue cuasi experimental, teniendo en consideración la necesidad de disponer de información directamente desde los participantes, es decir en este caso, de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca para evaluar los hábitos lectores, aplicándose para esto una técnica de recolección primaria como fue el caso de la encuesta, desde la cual se lograría identificar diversos aspectos para cumplir consecuentemente con el objetivo trazado para el presente estudio. Se determinó además que la cohorte de la investigación particularmente fue transversal, teniendo en consideración que la recolección de la información se dio en un momento único, para lo cual fue preciso establecer el formato de aplicación de la técnica de recolección, es decir, definiendo si el estudio se realizó InSitu en la Universidad Católica de Cuenca, o si se emplearía otra alternativa para facilitar la participación de los estudiantes objeto de esta investigación.

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, en primer lugar, se identifica que, en la actualidad existe un registro de 28.460 estudiantes matriculados en esta institución universitaria Universidad Católica de Cuenca, 2022. Se determina que para el presente artículo la población a considerar fue categorizada en dos grupos, el primero hace referencia al grupo de control quienes fueron expuestos a pruebas diferenciadas en relación al segundo grupo denominado de intervención.

En este caso, debido a que no existe un registro actualizado del número total de estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, debido al contexto del estudio, se consideró a un número de 80 estudiantes, y destinándose 40 estudiantes dentro del grupo de control y 40 estudiantes para el grupo de intervención. Para esto, se precisó previamente aplicar un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que fue posible considerar a los estudiantes de la carrera de Educación con la predisposición de participar en el estudio realizado.

De lo previamente explicado, se determinó que la muestra se obtuvo a partir de la aplicación de un tipo de muestreo por bola de nieve, el mismo que permitió identificar a los potenciales participantes a partir de la referencia previa que otros estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca otorgaron para encontrar a estudiantes con las características ideales para llevar a cabo el presente artículo y así evaluar sus habilidades lectoras. La investigación se desarrolló por medio de la aplicación del método analítico-sintético, considerando que, para abordar los antecedentes de estudio, se realizó un análisis de cada una de los elementos asociados con el problema de investigación; en este caso, la gamificación como variable independiente y la lectura en estudiantes de la carrera de Educación como variable dependiente. En este sentido, se llevó a cabo una revisión documental para explorar acerca de los aportes teóricos que se han realizado en lo que respecta a la implementación de esta estrategia en el campo educativo y, por otra parte, se profundizó acerca de las teorías que sustentan la forma en que se desarrollan los procesos de lectura.

A partir del análisis de los elementos del tema, se realizó un análisis generalizado por medio del cual se argumentó sobre la posible incidencia de la implementación de la gamificación como estrategia para la promoción del hábito de la lectura, desde los hallazgos descritos en diferentes investigaciones de referencia. Por otra parte, se aplicó el método inductivo; puesto que, para llevar a cabo la investigación se seleccionó una población de estudio en particular conformada por los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca; en cuyo caso, si bien los resultados que se obtengan permitieron describir una realidad en específico, su aplicación puede ser extrapolada para describir fenómenos similares que se suscitan en otras instituciones educativas en las que se haya identificado la misma problemática o en las que se analice la implementación de la estrategia de la gamificación para incentivar la lectura. Es importante destacar que, para garantizar el cumplimiento de los criterios éticos exigidos para el desarrollo de este tipo de investigaciones con intervención aplicada, se notificó a los participantes de la prueba piloto y a los estudiantes que conformaron la población de estudio sobre el objetivo del trabajo y su carácter no lucrativo, así como también se les solicitó su consentimiento informado al ser mayores de

edad. En este caso, para llevar a cabo el levantamiento de la información se empleó como instrumento la encuesta, por lo tanto, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas, cuya valoración se basó en una escala de Likert y de opción múltiple.

Considerando que la investigación se basa en un enfoque cuantitativo, se realizó un procesamiento estadístico de los datos que se obtengan, los cuales fueron analizados de forma descriptiva para extraer la frecuencia relativa y absoluta; así como también se llevó a cabo un análisis inferencial, mediante el cual se realizó la prueba de chi cuadrado para determinar la posible correlación entre el uso de la estrategia de gamificación y el interés de los estudiantes de la carrera de Educación por la lectura. Para este propósito se hizo uso de la herramienta de Microsoft Excel desde la cual se creó la base de datos que posteriormente se exportó la herramienta SPSS con la que se llevó a cabo los procedimientos de análisis. Para el desarrollo del cuasi experimento, se seleccionó una muestra conformada por 80 estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, posteriormente se dividió en dos grupos de participantes: el grupo de control conformado por 40 personas a quienes se les proporcionaría la instrucción sin la aplicación de las estrategias de gamificación; y el grupo de intervención integrado por los 40 participantes restantes con quienes sí se trabajó mediante la aplicación de las estrategias formuladas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la finalidad de obtener un diagnóstico inicial, se realizó un pre-test con el cual se identificaron aspectos relacionados con los hábitos de lectura y su percepción acerca de las acciones ejecutadas por la universidad o por el personal docente para promover su interés en la lectura. Para garantizar la fidelidad del instrumento, se analizó el Alfa de Cronbach considerando una muestra aleatoria de 20 participantes que fueron seleccionados de forma aleatoria y fueron parte de la prueba piloto que se ejecutó previo al desarrollo del cuasiexperimento en cuyo caso se obtuvo como resultado un valor de 0,910. Así como también se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk sobre la distribución de los datos, en cuyo caso se establecieron las siguientes hipótesis para su comprobación: H1: La gamificación como estrategia didáctica sí fomenta la lectura en estudiantes de la carrera de educación. H0: La gamificación como estrategia didáctica no fomenta la lectura en estudiantes de la carrera de educación.

Se presentan los resultados obtenidos de la evaluación inicial y posterior, tomando en consideración que fue necesario conocer la perspectiva de 80 estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca habiendo sido partícipes de la aplicación de estrategias de gamificación entre el grupo de intervención compuestos por 40 estudiantes, y el grupo de control a quienes no

se les brindó instrucción mediante ningún tipo de estrategia, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 1. Interés por la lectura Resultados pretest.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	0	0,0%
Alto	15	18,8%
Medio	20	25,0%
Bajo	22	27,5%
Muy bajo	23	28,8%
Total	80	100,0%

Resultados postest

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	0	0,0%
Alto	38	47,5%
Medio	34	42,5%
Bajo	8	10,0%
Muy bajo	0	0,0%
Total	80	100,0%

Según se muestra en la tabla 1, en la etapa del pre-test la mayoría de estudiantes mostraban un interés muy bajo (28,8%) y bajo (27,5%) en la lectura, fueron pocos los participantes tanto del grupo de control como del grupo de intervención que reconocieron tener un interés medio y alto. En cuanto al post test, se evidencia que el interés por la lectura de los estudiantes fue mayor (47,5%), dato en el que se observó mayor frecuencia de los alumnos que pertenecen al grupo de intervención al haber sido expuestos a estrategias de gamificación; apenas se evidenció un interés bajo de parte del 10% de los participantes de esta evaluación.

Por otra parte, en el pre-test también se identificó que en la mayoría de hogares (32,5%) casi nunca se les ha fomentado la cultura lectora, solo en el 5,0% de los hogares se ha incentivado siempre este hábito. Sin embargo, en el post test se evidenció que, en los hogares de los estudiantes pertenecientes al grupo de intervención, posterior al proyecto se evidenció un leve incremento en el fomento de la lectura volviéndose más ocasional (45,0%).

Acerca de las preferencias individuales en el pre-test, se identificó que un 33,0% tiene interés en la lectura referente a temas relacionados con la tecnología, y un 37,0% tiene interés en otros contenidos. En lo que respecta al post test, los tipos de lectura que más atraen la atención de los participantes, se evidenció un incremento de aquellas relacionadas con la ciencia y la educación en un (37,5%), y aquellas relacionadas con la tecnología ocuparon un segundo lugar (32,5%) en cuanto a las preferencias de los alumnos.

En el pre-test sobre el tiempo que dedican los participantes a la lectura durante la semana, se identificó que el 48,8% no dedica ninguna hora a practicar este hábito, mientras que un 28,8% dedica entre una a tres horas para la lectura. Mientras que en el post test se evidenció además que las horas que suelen destinar ahora los estudiantes, también se evidenció que entre el (40,0%) incrementó entre una a tres horas a esta actividad, y un (17,5%) aunque destina menos de una hora, permitió identificar que existió mayor compromiso por retomarla en contraste con la evaluación inicial.

Con respecto a la cantidad de libros que leen en un mes, se identificó que el 56,3% no lee ninguno, mientras que un 16,3% lee un libro, esto en la etapa del pre-test. Mientras que en el post test, los libros que han leído estos alumnos, posterior al desarrollo de las estrategias de gamificación, se encontró que entre el (47,5%) se leen entre dos a tres libros de extensión corta y regular, siendo un dato significativo en contraste con el dato pre test.

Tabla 2. Incentivo a leer textos de interés en la carrera.

Resultados pre-test

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	11,3%
Casi siempre	10	12,5%
Ocasionalmente	16	20,0%
Casi nunca	6	7,5%
Nunca	39	48,8%
Total	80	100,0%

Resultados post test

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	22	27,5%
Casi siempre	30	37,5%
Ocasionalmente	22	27,5%
Casi nunca	6	7,5%
Nunca	0	0,0%
Total	80	100,0%

Como se muestra en la tabla 2 referente al incentivo a leer textos de interés en la carrera, en el pre-test se identificó que, según la percepción de los participantes, el 48,8% indicó que nunca se incentiva la lectura de textos de su interés en la carrera, mientras que un 20,0% indicó que ocasionalmente sí se promueve este hábito. En lo que respecta a los resultados post teste, el 37,5% indicó que desde que se implementó el proyecto entre el grupo de intervención hubo mayor presión para que los docentes incentivarán a destinar la lectura desde recursos que resultasen interesantes para el alumnado en general, lo que de alguna manera sirvió de motivación para los

estudiantes que no precisamente tuvieron la oportunidad de ser partícipes de las estrategias didácticas.

Por otra parte, también se consultó a los estudiantes si los docentes fomentan la lectura en el aula, de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Docente fomenta la lectura.

Resultados pre-test

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0,0%
Casi siempre	15	18,8%
Ocasionalmente	20	25,0%
Casi nunca	6	7,5%
Nunca	39	48,8%
Total	80	100,0%

Resultados post test

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	20,0%
Casi siempre	28	35,0%
Ocasionalmente	28	35,0%
Casi nunca	8	10,0%
Nunca	0	0,0%
Total	80	100,0%

Los resultados de la tabla 3, en el pre-test, se evidencian que el 48,8% de los participantes consideran que el docente nunca ha fomentado en el aula de clase su interés por la lectura, sin embargo, un 25,0% señaló que ocasionalmente si se les fomenta este hábito. En cuanto al post test, se identificó además que el docente jugó un papel importante, debido a que posterior a la aplicación de las estrategias entre el grupo de intervención, los maestros casi siempre (35,0%) y ocasionalmente (35,0%) comenzaron a incentivar la lectura, dato que es relevante y favorable si se lo contrasta con los resultados del pre test.

También en el pre-test se identificó que el 31,3% de participantes estuvo en desacuerdo en señalar que la estrategia didáctica aplicada ha sido determinante para incentivar su interés por la lectura, ante la octava interrogante un 22,5% se mantuvo neutral. Mientras en el post test el 32,5% y el 42,5% de los estudiantes mencionaron además que las estrategias didácticas aplicadas si han sido determinantes para incentivar el interés por la lectura; En el pre-test, el 30,0% señaló que nunca les es posible concentrarse en la lectura, mientras que un 26,3% indicó que casi nunca pueden concentrarse. Sin embargo, en el post test el 47,5% indicó que estas estrategias les permitieron aplicar ejercicios para concentrarse mejor para dedicar tiempo para esta actividad,

Según la percepción de la mayoría de los participantes en el pre-test (46,3%) a través de los videos interactivos se podría fomentar el interés por la lectura, un 30,0% indicó que le interesaría participar en un plan de recompensas y el 23,8% indicó que le agradaría que se realicen competencias y desafíos relacionados con este hábito. Sobre la importancia de que el docente planifique actividades en las que exista la oportunidad de revisar una lectura previa para la resolución de ejercicios, el 33,8% indicó que es moderadamente importante y el 26,3% señaló que es importante. Además, se identificó inicialmente cuáles serían las actividades en las que estarían interesados en participar, destacándose el club de lectura (53,8%) y los eventos literarios (12,5%). Sin embargo, en el post test manifestaron que acciones como las recompensas (42,5%) o realizar competencias y desafíos (32,5%) serían importantes de seguir las aplicando incluso mejorar la forma en la que se participa en clases, y que, en el caso de existir clubes de lectura, existe una predisposición del 35% de los estudiantes por participar en estas. Obtenidos los resultados del pre y post test, se procedió a realizar posteriormente la prueba T-Student, lo que permitió determinar si existió diferencias estadísticamente significativas entre la media de los resultados del pre y post test:

Tabla 4. Prueba T Student correlaciones.

		N	Media	Sig. (bilateral)
Par 1	Cómo califica su interés por la lectura pre-test & Cómo califica su interés por la lectura posttest	80	1,038	,000
Par 2	Qué tipo de lecturas atraen su interés pre-test & Qué tipo de lecturas atraen su interés posttest	80	,838	,000
Par 3	El docente fomenta la lectura en el aula de clase de forma constante pre-test & El docente fomenta la lectura en el aula de clase de forma constante posttest	80	1,512	,000

En este caso, es posible observar que, al efectuar el contraste entre los datos del pre-test y post test, se logró determinar que si existen diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación previa efectuada sobre los hábitos de lectura en los participantes, y una vez proporcionada la instrucción tanto entre el grupo de control (sin estrategias de gamificación) y el grupo de intervención (con quienes si se aplicaron las estrategias de gamificación), dando como resultado un valor P de 0,000 lo que quiere decir que esta significación bilateral no supera a la media del valor alfa que es 0.05. Por lo tanto, se determina que la aplicación de las estrategias de gamificación contribuye favorable en los hábitos de lectura.

Propuesta

En este caso, se procede a describir el proceso bajo el cual se llevó a cabo la aplicación de las estrategias de gamificación direccionadas particularmente entre los estudiantes del grupo de intervención previo a la etapa del post test. Se presenta a continuación de manera simplificada lo que abarcó todo el desarrollo de la propuesta:

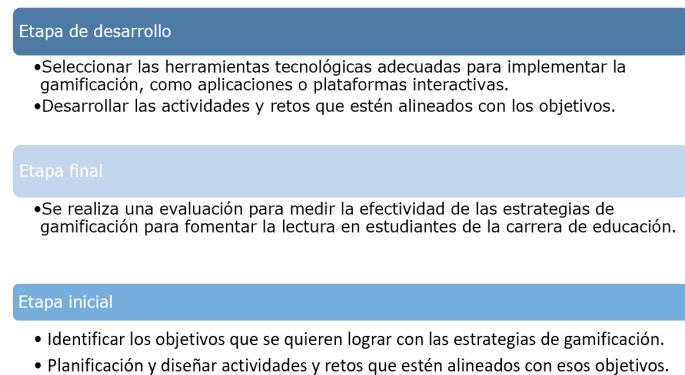


Figura 1. Etapas del de la propuesta.

CONCLUSIONES

De los resultados del post test, al contrastarlos con las pruebas previas tanto entre el grupo de control y el grupo de intervención, los datos reflejaron avances importantes en cuanto al interés de los estudiantes por la lectura, el incentivo a leer textos de interés y también se generó un mayor fomento de la lectura entre los alumnos que fueron instruidos con las estrategias de gamificación. En cuanto al grupo de control, si bien reflejaron algunas mejoras sobre sus hábitos de lectura, esta no fue tan significativa, lo cual estaría atribuido a que las estrategias de gamificación de alguna manera combinan una serie de recursos que se vuelven interesantes entre los estudiantes, como por ejemplo el uso de tecnologías o juegos que les permite relacionar esta actividad con el entretenimiento.

Desde los datos obtenidos y que posteriormente fueron contrastados a través de la prueba T Student, se identificó un valor P de 0,000 lo que quiere decir que esta significación bilateral no supera a la media del valor alfa que es 0.05, siendo posible concluir que la aplicación de las estrategias de gamificación contribuye favorable en los hábitos de lectura de los participantes que formaron parte del grupo de intervención, esto dado a que las acciones consideradas incluyeron retos, juegos y el uso de recursos tecnológicos que al demandar del cumplimiento de varios niveles, incentivaba a que los estudiantes tuvieran más apreciación por la lectura para lograr cada uno de los retos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, D., López, D., Ojeda, E., Tunja, D., Paredes, M., Sánchez, N., & Gómez, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo Del Conocimiento*, 7(2), 1419–1430. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3654>
- Barrera, E., García, D., Mena, S., & Erazo, J. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *CIENCIAMATRIA*, 6(16), 464-484. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342>
- Calle, A., & Castro, A. (2022). Desarrollo de la lectoescritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digita*, 6(4), 116-136. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2339>
- Carbajal, P., Rodríguez, J., Palacios, J., & Ávila, G. (2022). Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 484-496. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.351>
- Chans, G., & Portuguese, M. (2021). La gamificación como estrategia para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes de química de la educación superior. *Computadoras*, 10(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/computers10100132>
- Curay, X., Ramón, L., & Fernández, D. (2021). La gamificación como estrategia para motivar el aprendizaje de la lectura críticoreflexiva. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2562-2575. <https://ojs.southflorida-publishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/369>
- Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000100396
- Martínez, G., & Ríos, J. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 115-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Montes, A., Barrios, D., & Parra, M. (2023). Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia. *Uniminuto*, 18(23), 1-16. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.72-85>
- Posligua, M., Espinel, J., Posligua, J., & Jiménez, S. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Unidades EPISTEME*, 9(2), 231-243. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8477237.pdf>

- Poveda, D., Cifuentes, J., & Limas, S. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1), 1-8. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Sánchez, C., García, E., & Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. . *Digital Publisher CEIT*, 4(5), 47-55. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>
- Universidad Católica de Cuenca. (2022). La Universidad Católica de Cuenca presentó informe de rendición de cuentas. <https://www.ucacue.edu.ec/la-universidad-catolica-de-cuenca-presento-informe-de-rendicion-de-cuentas/>
- Vargas, M., & Daveziez, W. (2022). Metodologías de enseñanza universitaria: un reto para el docente universitario. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(26), 11-33. <https://doi.org/10.56469/rcti.vol20n26.704>
- Vásquez, J. (2021). *Gamificación en educación: una revisión del estado actual de la disciplina*. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8293878.pdf>
- Vázquez, J., Escamilla, A., & Guzmán, R. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *ARM*, 42(2), 132-137. <https://doi.org/10.35366/95373>
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., & Lucas, A. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>