



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de
segundo grado en una institución educativa de Huancavelica,
2022.**

AUTOR:

Ramos Casavilca, Cesar (orcid.org/0000-0002-1887-8271)

ASESORA:

Dra. Adrian Romero, Maribel Coromoto (orcid.org/0000-0001-9892-9261)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA — PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis progenitores por el apoyo que me
brindaron para el logro de mi tesis.

Agradecimiento

A la Universidad Cesar Vallejo y a la Escuela de Posgrado por la formación que me proporcionaron para el logro del estudio actual.

A mi asesora de tesis, por la guía que me brindó para el alcance de mis objetivos profesionales.

A la Institución Educativa, por las facilidades que me brindo para el acopio de información.

Índice de Contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	34
3.1 Tipo y diseño de investigación	34
3.2 Variables y operacionalización	34
3.3 Población, muestra y muestreo	36
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
3.5 Procedimientos	38
3.6 Método de análisis de datos	38
3.7 Aspectos éticos	38
IV. RESULTADOS	39
V. DISCUSIÓN	52
VI. CONCLUSIONES	55
VII. RECOMENDACIONES	57
REFERENCIAS	58
ANEXOS	65

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Baremación de gamificación y sus dimensiones	39
Tabla 2 Baremación de comprensión lectora y sus dimensiones	39
Tabla 3 Resultados descriptivos de la dimensión elementos del juego	40
Tabla 4 Resultados descriptivos de la dimensión recompensa	40
Tabla 5 Resultados descriptivos de la dimensión motivación	41
Tabla 6 Resultados descriptivos de la variable gamificación	42
Tabla 7 Resultados descriptivos de la dimensión comprensión literal	42
Tabla 8 Resultados descriptivos de la dimensión comprensión inferencial	42
Tabla 9 Resultados de la dimensión comprensión crítica	43
Tabla 10 Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora	45
Tabla 11 Resultados descriptivos de la variable gamificación y la variable comprensión lectora	45
Tabla 12 Resultados descriptivos de la variable gamificación y dimensiones de la variable comprensión lectora	45
Tabla 13 Prueba de normalidad de la variable gamificación y sus dimensiones	46
Tabla 14 Prueba de normalidad de la variable comprensión lectora y sus dimensiones	47
Tabla 15 Resultados de la hipótesis general	48
Tabla 16 Resultados de la primera hipótesis específica	49
Tabla 17 Resultados de la segunda hipótesis específica	50
Tabla 18 Resultados de la tercera hipótesis específica	51

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Diseño de investigación	38

Resumen

El Objetivo del estudio fue determinar la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de una institución Educativa. La metodología es aplicada y no experimental correlacional, la muestra fue de 43 estudiantes y se usó el cuestionario. Los resultados fueron: 48.8% de los educandos tuvo un nivel regular en la dimensión elementos de juego y 46.5% un nivel alto, 39.5% de los estudiantes tuvo un nivel alto en la dimensión recompensa y 51.2% un nivel regular, 55.8% de los educandos tuvo un nivel regular en la dimensión motivación y el 41.9% un nivel alto, 58.1% de los educandos tuvo un nivel regular de gamificación y el 41.9% un nivel alto, 48.8% de los estudiantes tuvo un nivel regular de comprensión literal y 46.5% un nivel alto, 51.2% de los educandos posee un nivel regular de comprensión inferencial al leer un texto y solo el 37.2% un nivel alto, 51.2% de los educandos poseen un nivel regular de comprensión crítica y solo el 34.9% un nivel alto y 60.5% de los estudiantes evaluados obtuvieron un nivel regular de comprensión lectora, mientras que el 37.2% un nivel alto. Concluyendo, que existe una relación alta, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022, pues la significancia de Rho de Spearman fue 0.000 con un coeficiente de correlación de 0.801.

Palabras clave: Gamificación, comprensión lectora, estudiantes.

Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between gamification and reading comprehension of students of an educational institution. The methodology is applied and not experimental correlational, the sample was 43 students and the questionnaire was used. The results were: 48.8% of the students had a regular level in the game elements dimension and 46.5% a high level, 39.5% of the students had a high level in the reward dimension and 51.2% a regular level, 55.8% of the students had a regular level in the motivation dimension and 41.9% a high level, 58.1% of students had a regular level of gamification and 41.9% a high level, 48.8% of students had a regular level of literal comprehension and 46.5 % a high level, 51.2% of the students have a regular level of inferential comprehension when reading a text and only 37.2% a high level, 51.2% of the students have a regular level of critical comprehension and only 34.9% a high level and 60.5% of the students evaluated had a regular level of reading comprehension, while 37.2% had a high level. Concluding that there is a high, direct and significant relationship between gamification and reading comprehension of second grade students in an educational institution in Huancavelica, 2022, since the significance of Spearman's Rho was 0.000 with a correlation coefficient of 0.801.

Keywords: Gamification, reading comprehension, students.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso importante y esencial para el éxito académico y los resultados de la vida futura. Sin embargo, solo alrededor de 617 millones de niños y adolescentes son competentes para la comprensión lectora, los estudiantes obtienen puntajes de comprensión de lectura iguales o menores al final del año académico (UNESCO, 2017). Por medio de estudios se determinó que los niños tienen dificultades en determinar la diferencia entre los detalles importantes y los menores de un pasaje, dificultades para conectar dos ideas diferentes dentro de un pasaje, o puede resumir lo que ha leído ni responder preguntas sobre los personajes, los eventos principales u otros elementos de la historia y puede leer muchas palabras, pero no entiende lo que significan (García & Mogollón, 2020).

En Colombia el 90% de una cantidad de 2.4 millones hicieron la prueba censal y calificaron que la comprensión lectora es apenas aceptable, indicando que la mayoría de estudiante no son capaces de entender o comprender un texto del mismo modo (Calcedo & Castro, 2020); además de evidenciar dificultades para comprender la lectura desde la observación, a pesar de que no se limitan a la lectura, sino una limitación de comprensión general. También denotaron casos de déficit de memoria, en el cual los procesos de la memoria de trabajo no son un factor causal importante en la creación de las dificultades de comprensión lectora (Borrás, 2015).

En Perú la instrucción de comprensión está destinada a aumentar la comprensión de los estudiantes de textos escritos u orales (Corrales, 2021). Esto incluye instrucción y práctica en el uso de estrategias de comprensión y demostración de habilidades de comprensión (De la Cruz et al., 2020). Ya que las actividades de comprensión generalmente siguen o se incorporan a la lectura o escucha de un texto conectado, en el segundo grado de primaria, el 58,6% en el proceso, el 3,8% de los estudiantes están en inicio de la lectura, y en el nivel satisfactorio el 37,6%; en tanto que, para el cuarto grado de primaria, estos son los resultados; el 4,9% anterior al inicio, 25% en inicio, 35,5% en proceso y 34,5% en satisfactorio (Sánchez, 2022).

A su vez, en la evaluación Censal de Estudiantes de segundo grado de secundaria con respecto a la comprensión lectora, para la región Huancavelica mostro un porcentajes de nivel satisfactorio con 4,0%, en proceso 12,6%, inicio

38,8% y se encuentra previo inicio un 43,6%, la gran mayoría no tiene la capacidad de comprender la diversidad de textos con la finalidad de aprender y poder emitir juicios basados en lo que leen, con el fin de mejorar a sociedad como ciudadanos constructivos (Castro & Espinoza, 2018).

En la I.E. N°142, se evidenció una gama de deficiencias que tiene relación con la comprensión lectora. Dichos problemas están relacionados, generando que los niños y niñas no tenga la capacidad de reconocer no puedan interpretar, no relacionando las ideas de información y no muestran interés (Landeo & Zuñiga, 2013).

Los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa N° 36813 de Lircay – Angaraes, demostraron puntos de inflexión con respecto al dominio del vocabulario actúa como un mediador de la influencia de la enseñanza de la lectura y el entorno familiar de alfabetización en la comprensión, además indica que la motivación lectora no actúa como mediador de la influencia de la enseñanza de la lectura y el entorno familiar de alfabetización en la comprensión de los problemas narrativos. (Hilario & Quispe, 2021). La competencia en lectura y escritura de los niños en todos los niveles de educación es un factor determinante para el éxito académico de los niños. Desafortunadamente, las habilidades de lectura y ciencias de los estudiantes de Huancavelica todavía están rezagadas con respecto a otras ciudades. En la Institución Educativa de Husnupata, existen un conjunto de causas que vienen determinando problemas referentes a comprensión lectora, se demostró que los niños de tercer grado tuvieron conflictos para inferir, interpretar, reflexionar, deducir e inferir (Ccencho, 2022).

La investigación propuesta estuvo planeada para promover el interés de los estudiantes por leer más que mejorar el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, a través de la implementación de estrategias y actividades exitosas de lectura de acuerdo con el niveles y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Estuvo enfocada a potenciar el desarrollo de la lectura, de la habilidad el cual cuenta con el apoyo de las autoridades, docentes y estudiantes de la institución de comprensión y mejorar la motivación de los estudiantes hacia la lectura, Por lo tanto, esta investigación benefició directamente a los estudiantes de segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa de Huancavelica, 2022.

El problema general de la investigación fue: ¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?; los específicos fueron: a) ¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?; b) ¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022? ; c) ¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?

La justificación teórica del estudio manifestó que la conceptualización profunda la influencia de la gamificación en la comprensión lectora, con la finalidad de demostrar que la gamificación expresó mejoras en las cualidades cognitivas al momento de entender un texto para los niños de segundo grado de primaria, y así aportar con la comunidad científica basada en la investigación educativa en base a las mejoras de la comprensión lectora con la implementación de la gamificación.

La justificación metodológica del estudio se basó en los aportes que tiene la gamificación para la comunidad científica. La gamificación es un medio por el cual se visualizan mejoras con respecto a la comprensión lectora, en la mayoría de aspectos este método se basa en la modernización de la enseñanza por medio del juego, por lo que en esta investigación se buscó reforzar la idea de este método, para ser utilizado en otras muestras con las mismas características y lograr las mejoras que se desean para futuras aplicaciones o investigaciones.

La justificación práctica del estudio refiere que las aportaciones a la sociedad. La implementación de la gamificación en niños de segundo grado de primaria, con el fin de mejorar su comprensión lectora aporta a la sociedad debido a que estos niños estuvieron verificando una nueva metodología de estudio, diferente a la tradicional, en la cual se califica como un medio moderno para el aprendizaje, ya que en muchos estudios se demostró que hay mejoras contundentes de los estudios que se basan en la planificación, y no solo es planteado para niños también es planteado para cualquier tipo de aprendizaje en una diversidad de materias.

El objetivo general de la investigación fue: Determinar la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una

institución educativa de Huancavelica, 2022; los objetivos específicos fueron; a) Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022; b) Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022; c) Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

La hipótesis general de la investigación fue: Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022; las hipótesis específicas fueron: a) Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022; b) Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022; c) Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, Guerra (2021) diseñó una propuesta pedagógica innovadora, por medio de la gamificación para fortalecer los niveles de interpretación y comprensión; para ello su análisis fue cualitativo y se obtuvo como resultado que, el juego permitió que los niños sean emocionalmente más expresivos, aprendan a comunicarse con sus padres u otras personas, tener más energía y a tener un mejor vocabulario. La diversidad de actividades permitió potenciar la imaginación. Concluyendo, que la propuesta pedagógica fortaleció la comprensión lectora de los tres niveles (crítico, inferencial y literal), de los alumnos gracias a gamificación. Asimismo, Aprilia et al. (2021) consiguieron descubrir diferencias significativas al aplicación de Kahoot, Quizziz y Google como medios de ejercicio en el aprendizaje en línea para mejorar el vocabulario del alumno.

A través, de un estudio cuasi-experimental a 32 estudiantes. De este modo, el resultado mostró que hubo correlación de 0.782 con una significancia de 0.000 y hubo diferencias significativas al usar Kahoot y Quizizz como medios de ejercicio para el vocabulario de los estudiantes, mientras que no hubo diferencias significativas al usar el formulario de Google. Concluyendo que, el uso de Kahoot y Quizizz mostró que hubo una diferencia significativa, y el uso de Google no mostró significancia variada con el estudio referente. Por otro lado, Calcedo y Castro (2020) lograron implementar estrategias pedagógicas de gamificación para contribuir el mejoramiento de comprensión lectora de estudiantes, aplicando un enfoque cuantitativo.

Ello identificó que la comprensión lectora literal mostro mejora, con respecto a reconocer los personajes principales y secundarios, pero desmejoraron al querer identificar párrafos de texto, aún así consiguieron reconocer ideas principales para reconstruir el significado del texto relacionando con la experiencia personal y hubo un aumento con respecto a la formulación de conjeturas e hipótesis y sacar conclusiones. Concluyendo, que la aplicación de la gamificación como una propuesta de pedagogía apoya significativamente en las mejoras de la comprensión lectora. Según García & Mogollón (2020) se mejoraron los niveles de competencia lectora. Aplicó una metodología mixta con un diseño concurrente.

Logrando identificar que los niveles de comprensión literal, lectora, inferencial y crítica demostrativa mostraron mejoras en la cognición, luego de la aplicación de la OVA. Concluyendo, que se mejoró la comprensión lectora por medio de la aplicación de la gamificación, partiendo de una OVA para fortalecer la comprensión lectora y procesos cognitivos en la variedad de niveles (García & Mogollón, 2020). De la Cruz et al. (2020) establecieron que la aplicación JClic Software como herramienta de gamificación en la comprensión de textos en inglés; a través, de un diseño pre experimental se demostró que un porcentaje de los alumnos alcanzaron un nivel de rendimiento sobresaliente y el resto un nivel de rendimiento esperado. Concluyendo, que la aplicación informática JClic como herramienta de gamificación, optimiza el nivel de la comprensión de textos en pasado simple en inglés. De los alumnos de tercer año de un colegio público, en el año 2019.

A nivel nacional, Calderon (2022) determinó la influencia de la aplicación de Kahoot como estrategia didáctica para el desarrollo basado en la comprensión lectora de texto. Aplicando una metodología de nivel explicativo y enfoque cuantitativo. Además, de emplear la prueba estadística U-Mann-Whitney con $p=0,000 < 0,05$, afirmando que la aplicación de Kahoot origina diversidad de efectos positivos en relación de la comprensión de los textos narrativos de los estudiantes de primaria; puesto que, se evidencio un U de Mann-Whitney a 3 y para el pos text un W de Wilcoxon de 531, y un valor z total de -609. Se rechaza la hipótesis nula por el resultado de $\text{Sig}=0,000 < 0.05$.

Calderon et al. (2022) analizaron la influencia de la gamificación en la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Para ello la metodología fue básicam y de nivel correlacional. De este modo, los resultados indicaron que la ramificación aporoto desde los analítico y técnico con respecto a las actividades mecánicas, dinámicas y a los componentes de lectura y su comprensión, centrado en el uso de la inferencia o el texto crítico con la finalidad de generar procesos de interpretación de estudiantes. Concluyendo, que la gamificación influye en la comprensión lectora digitalizada y ayuda a los procesos de aprendizaje-enseñanza en la formación de la comprensión lectora.

Sánchez (2022) motivó la lectura en estudiantes mediante un programa de gamificación. Empleando un análisis cuantitativo y cuasi experimental a 20 alumnos. El resultado indicó: la aplicación del programa de gamificación educativa genera resultados óptimos en la motivación basada en la lectura. Concluyendo, que se logró mejoras de la motivación extrínseca e intrínseca para la lectura resaltada en el desempeño de varones.

Arroyo (2021) determinó el grado de incidencia de la gamificación en la comprensión de los textos redactados en inglés, con un enfoque cuantitativo y con un tipo cuasi experimental. Los resultados demostraron que hubo una influencia alta de la gamificación en la variable comprensión lectora para los niveles crítico, inferencial y literal, concluyendo que la estrategia de la gamificación tiene incidencia significativa en la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de nivel secundaria de institución en estudio.

A nivel local, Pineda (2022) determinó como la comprensión lectora en idioma inglés fue influenciada por la gamificación. Con una metodología descriptiva, transversal y correlación causal. La población estuvo conformada por 70 estudiantes del nivel secundario. Los resultados demostraron que las pruebas de significancia de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk, basada en las dimensiones presentaron significancia menor a 0.05, presentando una distribución normal y las variables 0.300 y 2.826 con una significancia de 0.000 y 0.001. Concluyendo, que la comprensión lectora en inglés es influenciada de forma positiva media con un pseudo cuadrado de Nagelkerke de 0.300.

Meneses et al. (2022) describieron la influencia de la gamificación por medio de la estrategia didáctica por juegos digitales y los no digitales en la comprensión lectora de niños. Con metodología cualitativa para 18 estudiantes. Concluyendo, que la estrategia didáctica aplicada demostró mejoras en la comprensión lectora, indicando mejor motivación en los juegos no digitales, por el uso de avatares y la interacción familia.

Justo (2020) denotó en qué medida la aplicación móvil basada en aula invertida y gamificación favorece el aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en alumnos. Con una metodología cuantitativa. Demostrando que hubo motivación

en los encuestados y satisfacción, seguidamente por leer empujando juegos. Concluyendo, que la implementación por medio de la gamificación y del aula invertida incrementa los resultados de comprensión lectora en los colegios de estudios.

Es así que, se exponen los postulados teóricos de la gamificación y comprensión lectora:

La gamificación se define como “el uso de elementos de diseño de juegos, mecánicas de juego, estética y pensamiento de juegos para aplicaciones que no son juegos para motivar a los estudiantes”. Aunque no ha existido un término universal para gamificación, la mayoría de ellos comparten algunas características estándar. Últimamente, sin embargo, la gamificación se ha centrado en involucrar digitalmente a los estudiantes, utilizando plataformas o aplicaciones con el uso de dispositivos digitales como tabletas, teléfonos inteligentes o computadoras (Borrás, 2015).

Uno de los términos muy relacionados con la gamificación es el de juegos serios, en el que ambos tratan de hacer uso de algunos aspectos de los juegos para lograr algunos objetivos más allá del entretenimiento. Sus principales diferencias radican principalmente en cómo sus entornos se relacionan con el proceso educativo. En un juego serio, los objetivos educativos a menudo no son conocidos por los jugadores, el entorno no representa, aunque la realidad y su enfoque principal es motivar al estudiante a “jugar” el juego sin tener un límite en el número de mecánicas de juego. Por otro lado, en una aplicación gamificada, todos los objetivos de aprendizaje siempre son visibles y conocidos por los usuarios desde el primer momento. El entorno representa problemas y situaciones del mundo real, mientras que su propósito es aumentar los niveles de disfrute, satisfacción y motivación del jugador que interactúa con la aplicación utilizando una cierta cantidad de características del juego (Borrás, 2015).

En los juegos serios, el aprendizaje se ve afectado directamente ya que el contenido instructivo dentro de la aplicación provoca el aprendizaje. Sin embargo, en la gamificación, el aprendizaje se logra principalmente de manera indirecta “ya

que el objetivo de la gamificación es alterar el comportamiento o la actitud de un alumno contextual” (Cerde, 2021).

Todas las aplicaciones de gamificación tienen dos conjuntos de objetivos, los objetivos de aprendizaje que corresponden al contenido y los objetivos lúdicos relacionados con las experiencias del usuario que desencadenan, como el disfrute y la satisfacción. El contenido de la gamificación define los objetivos de aprendizaje, mientras que los objetivos lúdicos están vinculados con los elementos de diseño del juego implementados en la aplicación de gamificación, su poder motivacional, tipo y las necesidades psicológicas a las que corresponden. Los objetivos de aprendizaje y los objetivos lúdicos no son distintos (Contreras & Eguia, 2016).

Herrera (2017) menciona que El objetivo principal de la gamificación es afectar factores, como la motivación, para influir en un comportamiento relacionado con el aprendizaje, como el compromiso con el contenido educativo, y lograr un resultado de aprendizaje. Por lo tanto, el papel de la gamificación es “afectar los factores psicológicos que median los resultados del aprendizaje”. Sin embargo, la forma en que se presenta el contenido instructivo es igualmente importante en los resultados del aprendizaje, ya que puede conducir a una disminución en el desempeño o en la adquisición de conocimientos y habilidades a pesar del aumento en la participación y esfuerzo. Un entorno de aprendizaje gamificado debe diseñarse cuidadosamente, especialmente en torno a los elementos de juego que utiliza y tiene instrucciones limpias y claras. De lo contrario, los estudiantes podrían distraerse de los objetivos de aprendizaje.

Otra teoría que suele asociarse con la gamificación es la teoría del establecimiento de objetivos. Objetivos que sean sencillos, específicos, tengan sentido y no sean demasiado complicados para aumentar de manera efectiva el rendimiento y el compromiso. Según la teoría del establecimiento de metas, cuatro factores conectan las metas situadas con el desempeño del individuo. El compromiso de los individuos con su objetivo; la retroalimentación que recibió por su acción; la complejidad de la actividad que realizan; y las limitaciones situacionales relacionadas con sus tareas, como el límite de tiempo o la sobrecarga de roles.

Diseñar una aplicación de gamificación aplicando los principios de la teoría del establecimiento de objetivos que requieren la indicación del progreso, algunos desafíos, niveles de logro, un tipo de retroalimentación y algún tipo de competencia, además, otro concepto predominante que está muy relacionado con la gamificación es la teoría del flujo. Aunque la teoría del flujo es más un proceso que una teoría, también es un enfoque generalizado para describir los estudios relacionados con lo digital. La teoría del flujo describe condiciones y dimensiones en las que un estado psíquico y psicológico óptimo puede maximizar el disfrute y el compromiso (Gaviria, 2021).

El diseño de una teoría de subdesbordamiento de aplicaciones de gamificación requiere objetivos específicos y comprensibles, retroalimentación inmediata, indicador de progreso y desafíos adecuadamente equilibrados basados en el conjunto de habilidades generales de los usuarios con utilidad percibida para completarlos (Kapp, 2012). La gamificación se refiere a la aplicación de características de los juegos, como tablas de clasificación, competencia y refuerzo intermitente, para fines no relacionados con el juego. La gamificación se utiliza en aplicaciones que van desde tarjetas de sellos de lealtad de compras hasta contadores de pasos, que involucran mecanismos comunes a los juegos, como tablas de clasificación, competencia, logros medibles y recompensas (UTP, 2018).

Por tanto, la implementación de la gamificación en la educación ha atraído a muchos investigadores para aumentar el compromiso y lograr un aprendizaje más efectivo. La implementación de la tecnología en los planes de estudios de ciencias ha experimentado una afluencia masiva en los últimos años para detener la disminución de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las ciencias y promover el pensamiento científico (Herrera, 2017).

Además, la gamificación y las tecnologías digitales tienen un enorme potencial en el uso de herramientas de evaluación específicas, como los puntos de seguimiento en tiempo real y las cookies de Internet. Sin embargo, hasta donde sabemos, no se han realizado esfuerzos para medir el grado de implementación de la gamificación en la educación. Las aplicaciones de gamificación a menudo carecen de un proceso de diseño formal. No siempre siguen un marco teórico, y el

papel de los elementos de juego dentro de la aplicación gamificada no siempre tiene el efecto deseado (Gaviria, 2021).

La razón principal detrás de los esfuerzos por utilizar aplicaciones gamificadas ha sido su capacidad teórica para aprovechar el poder motivacional de los juegos. En consecuencia, en términos de teorías relacionadas con la gamificación, si bien se pueden vincular varias teorías, la más común asociada con su propósito fundamental, la motivación, es la teoría de la autodeterminación, es decir, la motivación extrínseca, la teoría de la autodeterminación engloba, en cierta medida, un enfoque más holístico e integral, incluidas las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas y las conexiones entre ellas (Borrás, 2015).

La autodeterminación postula alrededor de tres necesidades psicológicas básicas que todos los individuos tienen y se esfuerzan por cumplir, la relación, la autonomía y la competencia. Estas necesidades están conectadas y mejoran las motivaciones intrínsecas, es decir, actuar inherentemente por interés y disfrute, y la motivación extrínseca, es decir, actuar debido a una recompensa o incentivo (Cerdeña, 2021). Los juegos y las experiencias de gamificación no van a desaparecer. El compromiso logrado a través de los juegos significa que la gamificación es un concepto que debe ser parte de la caja de herramientas de todos los profesionales del aprendizaje. Los juegos brindan significado y contexto a los alumnos, brindan un conjunto de límites dentro de un entorno "seguro" para explorar, pensar y "probar cosas" (Gaviria, 2021).

La gamificación es el proceso ideal para crear entornos de aprendizaje atractivos. Los elementos del juego, como proporcionar a los alumnos permiso para fallar, alentar el pensamiento innovador y fomentar una sensación de control crean experiencias de aprendizaje ricas. La adición de elementos de juego además de los entornos de aprendizaje tradicionales es una forma de crear un aprendizaje que ayuda a la retención y es impactante. Los profesionales del aprendizaje, los gerentes y otros deben apropiarse del término "gamificación" y usarlo para mejorar el aprendizaje y el desempeño dentro de las organizaciones (Contreras & Eguía, 2016).

El uso de juegos en un entorno educativo no es algo nuevo; sin embargo, el concepto y la implementación de la gamificación en el sector educativo se han introducido muy recientemente. Varios investigadores en gamificación han indicado que muchos factores contextuales surgen de su uso en educación, incluido el contenido relacionado con la actividad gamificada y la población a la que se dirige y utiliza. Aunque la literatura sobre el aprendizaje basado en juegos se ha centrado más en la educación primaria y secundaria, la gamificación se ha centrado en la educación superior más que en la educación primaria o secundaria. Además, la mayoría de los estudios de implementación de gamificación relacionados con cursos de informática e información, aunque también se han investigado otros dominios como las matemáticas, la literatura y la ciencia (Ortiz et al., 2018).

La educación científica es una parte integral de la educación del siglo XXI, pero es necesario abordar varias cuestiones. Uno de los problemas más críticos que enfrenta la educación científica es la creación de emociones y experiencias negativas. Tienen dificultades para comprender los cursos de ciencias, lo que resulta en un aumento de las tasas de rechazo y deserción. La falta de interés de los profesores, el conocimiento del contenido relativo, la falta de pedagogía relacionada con la enseñanza de la ciencia y una experiencia generalmente negativa también pueden trasladarse a sus alumnos. Además, es fundamental mejorar la forma en que los estudiantes investigan y entienden los fenómenos y los conceptos, al mismo tiempo que promueven el pensamiento activo y científico (Herrera, 2017).

Por lo tanto, la integración de la gamificación en la educación científica se ha incrementado significativamente para mejorar el compromiso, la alegría y la motivación para apoyar actividades relevantes que contribuyan a la educación científica. La gamificación de las lecciones de ciencia mediante la implementación de mecánicas y elementos de juego puede eliminar los obstáculos que enfrenta la educación científica, aumentar la motivación, los logros cognitivos y metacognitivos y el disfrute de los estudiantes. A diferencia de un laboratorio escolar real, las aplicaciones de gamificación pueden proporcionar un entorno seguro y real para que los estudiantes experimenten sin peligro ni miedo a los accidentes (Rodríguez & Santiago, 2015).

Además, se alienta a los estudiantes a ser proactivos, probar nuevas formas y continuar tareas si así lo desean, siendo en el anonimato y reduciendo su miedo al fracaso. Además, la implementación de la gamificación a menudo se asocia con entornos de aprendizaje socialmente interactivos y constructivos. Los estudiantes que participan en un entorno gamificado se han vuelto más receptivos y dispuestos a participar en una enseñanza similar en el futuro (UTP, 2018).

Un juego es un sistema en el que los jugadores se involucran en un conflicto artificial, definido por reglas, que resulta en un resultado cuantificable. Incluso esta excelente definición debe modificarse para adaptarse a un contexto de aprendizaje, reemplacemos algunas palabras de su definición original y agreguemos el concepto de reacción emocional basado en la idea de diversión presentado por Raph Koster en su obra seminal. Un juego es un sistema en el que los jugadores se involucran en un desafío abstracto, definido por reglas, interactividad y retroalimentación, que resulta en una cuantificación del resultado capaz a menudo provocando una reacción emocional (Kapp, 2012).

El uso cada vez mayor de avatares, la creciente popularidad de los juegos de rol multijugador masivos en línea y la adición de sistemas de puntos, insignias y tablas de clasificación en ámbitos como la economía, las ventas minoristas y las finanzas están dando lugar a una proliferación de juegos colaborativos gamificados y técnicas de aprendizaje. Esta no es una tendencia menguante; más bien está ganando impulso y aceptación en más y más campos. Los profesionales del aprendizaje y el desarrollo deben seguir esa tendencia o quedarse atrás. Esto es especialmente cierto cuando se aplica a áreas que normalmente no se consideran materiales apropiados para "juegos" (Kapp, 2012).

Esto también es crucial porque los métodos tradicionales de aprendizaje están perdiendo popularidad, la mayoría de los módulos de aprendizaje electrónico que pasan páginas son aburridos para personas que han crecido jugando videojuegos durante un promedio de doce años. El tiempo y la atención de los alumnos son limitados, y los profesionales del aprendizaje deben centrarse en proporcionar una solución atractiva y orientada a objetivos para el dilema de la formación y la enseñanza. Un enfoque en la gamificación aumenta el compromiso,

la relevancia y la inmersión y ayuda con la transferencia del aprendizaje a la situación real (Cerdeira, 2021).

Se pedirá a los profesionales del aprendizaje que combinen diferentes estrategias de juego con diferentes tipos de contenido de aprendizaje para crear el resultado de aprendizaje adecuado. El profesorado universitario, los profesionales del aprendizaje y otras personas en el campo del aprendizaje y la educación deben adquirir conocimientos sobre cómo se pueden utilizar las técnicas de gamificación en una variedad de entornos para mejorar el aprendizaje, la retención y la aplicación del conocimiento. Los profesionales del aprendizaje y el desarrollo y los educadores se encuentran en una posición única para aprovechar la oportunidad de crear experiencias interactivas para empleados internos, estudiantes y clientes mediante la gamificación (Herrera, 2017).

Es así que, Kapp (2012) sustenta que la gamificación se basa en utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento de juego basados en juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas.

- a. Basado en juegos. Mediante la interacción entre jugadores se consigue desarrollar un sistema de desafíos que promueve la retroalimentación e interactividad desde el cumplimiento de reglas, las cuales son definidas por el mismo juego. De este modo, el menor invierte energía, tiempo y cerebro en cada una de las actividades designadas (Kapp, 2012).
- b. Mecánica. Permite desarrollo una dinámica mediante niveles y jerarquías, las cuales esquematizan un sistema de puntajes desde la limitación del tiempo que requiere para el logro de los objetivos (Kapp, 2012).
- c. Estética. No requiere de imágenes extravagantes o de la experiencia dirigida a gamificar, a razón de que el menor percibe la experiencia de una forma distinta, aceptando la gamificación (Kapp, 2012).
- d. Pensamiento de juego. Es e componente fundamental para que las personas consigan aprender y analizar las experiencias que denotan en su día a día, involucrando la narración, exploración, cooperación y competencia (Kapp, 2012).

- e. Motivar a la Acción. Es el impulso que direcciona y energiza el fin del comportamiento, consiguiendo motivar al logro de desafíos desde la participación en la gamificación (Kapp, 2012).
- f. Resolver problemas. Comprendido como el mejor potencial que consigue desarrollar el menor para; a través, de la naturaleza de los juegos y alcanzar sus metas para ganar (Kapp, 2012).

Kapp (2012) manifiesta también que la gamificación involucra actividad física con la intención de hacer ejercicio, debido a que estos juegos siguen los movimientos del cuerpo y las reacciones de los jugadores, evidenciando términos que abarcan juegos digitales que requieren movimiento para participar en el juego. Además, permite aprender y conocer las palabras y su significado básico, forma y uso en contexto, de manera receptiva y efectiva (UTP, 2018).

De este modo, el aprendizaje de los medios es una de las herramientas de enseñanza para que los maestros entreguen los materiales, mejore la creatividad de los estudiantes y pueda aumentar su atención en el proceso de aprendizaje. Mediante el uso de los medios de comunicación, los estudiantes estarán más motivados para aprender, se les animará a escribir, hablar y se estimulará su imaginación. Así, a través de los medios se puede crear un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz y eficiente y lograr una buena relación entre el docente y los alumnos. Además, el uso de medios en el proceso de aprendizaje puede superar el aburrimiento (Herrera, 2017).

Castillo et al. (2022) indica que la gamificación se basa en las siguientes teorías: Teoría de la autodeterminación; sustenta que el comportamiento se encuentra motivado de forma externa y puede convertirse en autónoma, la cual interioriza la motivación interna, externa y la motivación. Dicha teoría refiere que desde la motivación externa el actuar del menor se puede controlar y la motivación intrínseca permite que haya una autorregulación del actuar. Para ello se incorpora cinco sub teorías: a) teoría de evaluación cognitiva, los factores externos como los plazos, la recompensa y la retroalimentación limitan o promueve la autonomía del menor., b) teoría de la integración orgánica, la motivación se da durante su desarrollo y desde la base de la competencia, c) teorías de las necesidades psicológicas básicas, divide los requerimientos del infante en primarias de

autonomía, afinidad y competencia, permitiendo el desarrollo del bienestar, el desarrollo saludable, la motivación y el compromiso.

Sánchez et al. (2020) sustenta que la gamificación desde el enfoque pedagógico del aprendizaje logra ser una herramienta para satisfacer los requerimientos pedagógicos de las nuevas generaciones. Debido a que, es un método de enseñanza que permite alcanzar un nivel elevado de participación en los estudiantes y lograr que el aprendizaje adquirido por ello sea más representativo. A razón de que, integra factores conectivistas, constructivistas cognitivistas y conductistas dentro del desarrollo de juego para generar nuevos conocimientos en los niños y; además, de promover la motivación por querer aprender más o conocer más sobre lo que se indaga de forma dinámica. Es así que, que logra que los estudiantes denotan mucho interés por querer estudiar, por querer solucionar conflictos y por ser evaluados para identificar el nivel de conocimientos que adquirieron durante el desarrollo de la clase, a partir de la implementación de actividades dinámicas.

Zepeda et al. (2016) indica que la gamificación desde el aprendizaje activo permite que los niños consigan: a) captar la atención del estudiante por siete minutos, el cual es suficiente para explicarle la forma del juego, b) generar confianza y aumentar su autoestima, c) satisfacer las necesidades de logra que posee, d) aumentar el nivel de interés por querer aprender más, e) genera un reto personal, ocasionando el deseo por obtener más conocimientos, f) pertenencia social, compromiso con sus compañeros durante el desarrollo del juego, e) aprendizaje basado en problemas, desarrolla la habilidad por resolver problemas, f) aprendizaje colaborativo, incorpora el trabajo en equipo como herramienta para establecer soluciones, g) aprendizaje colaborativo, incorpora a la solución de problemas el aprendizaje previamente logrado, h) recompensa, desarrolla sentimientos y emociones de logro y bienestar.

Por tal razón, Kapp (2012) mencionada que la gamificación denota las siguientes dimensiones: elementos del juego, la recompensa y la motivación, los cuales contribuyen con el aprendizaje del educando.

Según Kapp (2012) los elementos del juego son las mecánicas de juego son partes centrales de la gamificación que generalmente representan los elementos de la aplicación, que se pueden encontrar en juegos como narraciones, insignias,

puntos, escaleras y avatares. La gamificación se caracteriza por integrar elementos de diseño o formatos de actividad asociados a los juegos en un contexto educativo, ya sea de forma digital o no. Una parte crucial del diseño de gamificación es reconocer, seleccionar y utilizar elementos de diseño de juegos para impactar el compromiso y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, hay muchos casos de aplicaciones de gamificación que no siguen un diseño de proceso formal (Kapp, 2012).

Siguen procedimientos e implementan elementos de manera ad hoc, como el uso de un sistema de clasificación, sin considerar otros factores, como las necesidades psicológicas y demográficas de los estudiantes. Estos enfoques ad hoc crean un problema importante, ya que dificultan la aplicación de procedimientos y características en otros estudios de casos. Por lo tanto, muchos investigadores han subrayado la importancia de categorizar e identificar las ventajas y desventajas, los efectos y el impacto general de los elementos del juego cuando se aplican en un entorno educativo y seleccionan los más beneficiosos de acuerdo con los procedimientos formales y objetivos específicos (Cerdeira, 2021).

- a. Preguntas. Cuestiones que se enfocan en la percepción sobre el tema para consolidar conocimientos del tema, empujando preguntas asociadas a frases y términos claves del texto. Lo cual verifica el grado de atención para luego ser valorada desde preguntas (Kapp, 2012).
- b. Niveles. Es la estructura que posee el juego para motivar al menor a continuar jugando para aprender, también, es comprendido como el grado de dificultad que establece el mismo jugador al iniciar la dinámica (Kapp, 2012)..
- c. Competición. Motiva a los jugadores a trabajar en equipo para conseguir el mismo objetivo (Kapp, 2012)..
- d. Colaboración. Es comprendido con el rol esencial para conseguir pasar de nivel y alcanzar los propósitos establecidos por el juego de forma colectiva (Kapp, 2012)..
- e. Jugador. Son todos los aprendices que participan en los procesos de la dinámica, denotando una motivación para alcanzar la meta final (Kapp, 2012)..

La recompensa en la gamificación denota ser significativo para mejorar las estrategias relacionadas a la resolución de conflictos, debido a su naturaleza de cooperación. Además, de que incorpora juegos que motiven, más a los jugadores con el único fin de alcanzar la meta (Ortiz et al., 2018).

- a. Puntos. Es el tipo de recompensa que se proporciona al educando para cuantificar el logro conseguido de forma cuidadosa e inteligente (Kapp, 2012).
- b. Logros. Son ñas metas conseguidas durante el desarrollo de la dinámica, que resaltan la importancia de reconocimiento para continuar promoviendo el mismo actuar en los menores (Kapp, 2012).

Los tipos de motivación intrínseca que comienza desde la motivación intrínseca continúa en los tres tipos de motivación extrínseca, las normas identificadas, las normas internar y las normas externas terminan con la motivación. Aunque la principal diferencia entre la motivación intrínseca y la extrínseca es el origen de cada tipo de motivación, desde dentro o fuera de la actividad prevista, las personas tienden a tratar de internalizar la motivación extrínseca para identificarla como propia y tener un gran parecido con la motivación intrínseca (Rodríguez & Santiago, 2015).

Aunque la motivación intrínseca y extrínseca puede conducir a mejoras en el rendimiento, solo la motivación intrínseca está directamente relacionada con una mejora significativa de la salud mental, la creatividad, los resultados del aprendizaje y la participación duradera en una actividad (Kapp, 2012). Un enfoque para aumentar la motivación para un ejercicio determinado podría ser aumentar su beneficio intrínseco, en otras palabras, aumentar el "factor divertido" del ejercicio o aumentar la sensación de logro que experimenta un individuo durante la realización del ejercicio. Una estrategia cada vez más popular que se puede incluir en esta categoría es la " gamificación ", donde los elementos del juego y las técnicas de diseño se aplican a los programas de capacitación y aprendizaje. Por ejemplo, una tendencia actual en rehabilitación es sustituir o complementar los ejercicios motores tradicionales con videojuegos que implican movimientos corporales similares (Cerde, 2021).

La suposición subyacente de este enfoque es que los videojuegos son más agradables y divertidos que los ejercicios tradicionales y, por lo tanto, se asocian

con una mayor motivación, frecuencia e intensidad del ejercicio. Otra implementación de la gamificación es construir elementos de los juegos que aumenten la motivación, por ejemplo, la elección, la competencia o las recompensas monetarias, en el programa de ejercicios sin cambiar el formato del ejercicio en sí. Si bien la gamificación generalmente se analiza en el contexto de la motivación intrínseca, observamos que, en algunos casos, dichos elementos del juego que aumentan la motivación también podrían servir como nuevos resultados instrumentales (Borrás, 2015).

- a. Dominio. La dirección y la energía que le da sentido al comportamiento de jugador para adquirir nuevos conocimientos. Además, de motivarlas a seguir con lo complejo y no dejarse llevar por la simpleza (Kapp, 2012).
- b. Propósito. Las metas que brindan a las personas la mayor energía y motivación sostenida son aquellas que tienen un significado personal o que están conectadas con un Propósito más amplio (Kapp, 2012).

En relación a la variable comprensión lectora, Sánchez y Reyes (2015) afirman que es la capacidad de entender palabras escritas y es diferente de la capacidad de reconocer palabras. Reconocer palabras en una página, pero no saber lo que significan no cumple con el propósito o meta de la lectura, que es la comprensión. Imagine, por ejemplo, que un maestro le da a un niño un pasaje para leer. El niño puede leer todo el pasaje, pero no sabe nada cuando se le pide que explique lo que leyó. La comprensión añade significado a lo que se lee. La comprensión de lectura ocurre cuando las palabras en una página no son solo palabras, sino pensamientos e ideas. La comprensión hace que la lectura sea agradable, divertida e informativa. Es necesario para tener éxito en la escuela, el trabajo y la vida en general (USAID, 2017). Es esencial para funcionar con éxito en nuestra sociedad. Prácticamente en todos los casos, el objetivo de la lectura es identificar el significado o el mensaje del texto en cuestión. Hacerlo implica la ejecución e integración de muchos procesos (Amaya, 2017).

del texto. Muchos factores pueden influir en la comprensión del texto por parte del lector, incluidos los otros componentes de la lectura competente y la instrucción que reciben. Las habilidades del lenguaje hablado de los niños

garantizan una base para una comprensión de lectura competente, pero, en ausencia de una instrucción eficaz, no son suficientes para desarrollar una alfabetización competente. El vocabulario, por ejemplo, es uno de los predictores más fuertes de la comprensión lectora. Los niños pueden tener las habilidades de decodificación necesarias para leer una palabra desconocida, pero si la palabra no forma parte de su léxico, es posible que no puedan asignar significado al texto decodificado. Por otro lado, si no pueden decodificar la palabra para empezar, sus habilidades de vocabulario no les ayudarán a entender lo que están leyendo (Roncal & Montepeque, 2011).

A razón de que, a menudo un desafío para muchos estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades de aprendizaje, que aún pueden estar adquiriendo habilidades de lectura, como la decodificación y la fluidez. La comprensión lectora es esencialmente un proceso de construcción de la comprensión del discurso escrito. Este proceso ocurre al emparejar o conectando esquemas de conocimiento y experiencia que han sido poseídos previamente con el contenido de la información en el discurso para que se forme la comprensión del discurso leído (Sanchez & Reyes, 2015).

Martínez (2014) afirma que la lectura es una de las habilidades más importantes para controlado por cada individuo. La lectura es una actividad que se hace con usar los sentidos de los ojos para ver y comprender el contenido de las palabras presentado por el autor. La lectura es el proceso llevado a cabo y utilizado por el lector para obtener el mensaje al ser transmitido por el autor a través de palabras o lenguaje escrito. La lectura es una de las actividades para entender el significado de lo que está escrito en el texto. La lectura es un proceso, lo que significa que la información del texto y el conocimiento que posee el lector tiene un papel importante en significado de la forma. La lectura es también una estrategia, lo que significa que el lector utilizar eficazmente una variedad de estrategias de lectura que sean apropiadas para el texto y contexto para construir significado al leer (Martinez, 2014).

A razón de que, leer es interactivo, es decir, el texto que lee el lector debe ser fácil de entender para que suceda la interacción entre el lector y el texto. La lectura es una habilidad que poco a poco se convertirá en un comportamiento de la vida diaria de uno. Los lectores tendrán cierta actitud al principio antes se forman

habilidades de lectura. Otros expertos argumentan que la lectura es una actividad interactiva para escoger y comprender el significado o significado contenido en el material escrito, la lectura se compone de actividades complejas ejerciendo un gran número de acciones que van por separado. Las actividades complejas incluyen comprender e imaginar, observar y recordar. La lectura es importante para el desarrollo de conocimiento porque el mayor porcentaje de transferencia de conocimiento se realiza a través de la lectura. Es una actividad que se lleva a cabo para comprender el significado contenida en un escrito. El objetivo principal de las actividades de lectura es obtener información de un libro (Carratalá & Rosúa, 2005).

La capacidad de lectura es la capacidad de comprender una información o discurso transmitido por el autor a través de la escritura. Leer para comprender es un tipo de lectura que pretende comprender estándares o normas literarias, reseñas críticas, obras de teatro escritas, y patrones ficticios. La comprensión es un proceso de adquisición de significado que implica activamente el conocimiento y experiencia que los lectores ya tienen y están asociados con contenido de lectura (Martinez, 2014).

Hay tres cosas principales en la comprensión de lectura, a saber.

- Conocimiento y experiencia ya poseídos sobre el tema.
- Conectar conocimiento y experiencia con el texto a leer.
- El proceso de adquisición es decir activamente de acuerdo con los puntos de vista sostenidos.

La comprensión lectora es la lectura cuyo propósito es obtener la comprensión. Se dice que una persona entiende bien la lectura cuando posee la capacidad de captar el significado de las palabras y expresiones utilizadas por el autor, la capacidad de captar el significado literal e implícito, y la capacidad sacar conclusiones (MINEDU, 2019).

La enseñanza de la lectura debe incluir una serie de estrategias de comprensión. Las estrategias de comprensión se pueden definir como los 'procesos mentales' que los lectores utilizan para comprender el texto. Estas estrategias necesitan ser enseñadas explícitamente para desarrollar lectores independientes que se comprometan significativamente con el texto. El proceso de comprensión comienza antes de que comencemos a 'leer' y continúa incluso después de terminar

la 'lectura'. Los buenos lectores usan estrategias previas a la lectura como pre visualizar el texto y usar estrategias posteriores a la lectura como resumir además de las muchas estrategias que utilizan para generar significado durante la 'lectura' misma. Dividiendo instrucción en pre-lectura, durante la lectura y post-lectura, los maestros pueden diseñar actividades para cada etapa que mejorarán la comprensión de los estudiantes y también proporcionarán oportunidades para que los maestros demuestren estrategias que los lectores pueden usar en cada pasantía (Martinez, 2014).

Amaya (2017) menciona que las estrategias deben introducirse y dominarse individualmente. Sin embargo, con el tiempo el niño debe desarrollar un repertorio de estrategias que pueda dibujar de forma independiente, encendido al leer. Por esta razón se deben desarrollar estrategias de comprensión desde los primeros niveles de la escuela primaria a través de una gama de géneros y modalidades. Los niños necesitan oportunidades para practicar y consolidar estas estrategias de manera transversal al currículo. Una variedad de textos de ficción y no ficción que incluyen (Amaya, 2017).

El Ministerio de Educación (2019) teoriza que la comprensión de lectura es el proceso de construir y extraer significado simultáneamente a través de la interacción y el compromiso con lo impreso. El éxito de un evento de comprensión depende de una buena combinación de habilidades de lectura, dificultad del texto y definición de la tarea. Las habilidades del lector de vocabulario y conocimientos previos son particularmente importantes. Las tareas se definen de manera diferente por las demandas de diferentes textos, por diferentes culturas y por diferentes disciplinas. Los enfoques para la enseñanza de la comprensión no pueden ignorar las habilidades básicas de lectura de palabras para los lectores con dificultades, pero pueden promover de manera útil la participación activa con textos variados, tanto en modo oral como alfabetizado, en la búsqueda de objetivos de aprendizaje auténticos (MINEDU, 2019).

Carratalá y Rosúa (2005) formula que es la capacidad de construir el significado del lenguaje hablado, o lenguaje de comprensión, requiere una mezcla compleja de diferentes habilidades, cada una algo dependiente del otro. Sin embargo, dos grandes dominios del conocimiento es necesario para el éxito. El primero es el conocimiento lingüístico, o conocimiento de las estructuras formales

de una lengua, el reconocer las palabras. El segundo es el conocimiento previo, o conocimiento del mundo, que incluye el contenido y el conocimiento procedimental adquirida a través de las interacciones con el entorno circundante. La combinación de estos dos nos permite hacer inferencias a partir del lenguaje. Más allá de la interpretación literal permitida por la competencia en el idioma, a las inferencias de lenguaje que se construyen en combinación con nuestro conocimiento del mundo (Carratalá & Rosúa, 2005).

El examen de comprensión lectora generalmente se lleva a cabo mediante la lectura de un párrafo y la respuesta a preguntas sobre el contenido. Se aplica una puntuación cuantitativa en función del número de respuestas correctas y se determina una estimación del nivel de comprensión lectora. Este procedimiento en sí mismo no refleja la miríada de factores que pueden contribuir a las dificultades de comprensión. El nivel de inversión puede ser un factor significativo. La motivación puede verse influida por el interés en el material fáctico presentado, así como por la inversión general en la lectura como modalidad de aprendizaje preferida (Martinez, 2014).

Sin estrategias para la decodificación de material de lectura desconocido o complejo, la adecuación de la comprensión se verá afectada. También hay una serie de habilidades cognitivas superiores que influyen en el rendimiento, incluyendo competencia lingüística, memoria, flexibilidad cognitiva y habilidades de organización semántica. Con el fin de determinar dónde se encuentran los problemas de comprensión en un continuo de factores contribuyentes, se han recomendado una serie de estrategias informales para aumentar el examen de comprensión de lectura (USAID, 2017).

El diagnóstico debe orientarse menos a la documentación de cualquier disparidad entre aptitudes y logros y más a la descripción multivariante de los procesos cognitivos subyacentes que contribuyen al deterioro de la lectura. Si bien el diagnóstico categórico sigue siendo un requisito para determinar la elegibilidad dentro de la mayoría de los sistemas de clasificación, el poder explicativo potencial de la evaluación no radica en el análisis de discrepancias, sino en la descripción detallada de múltiples variables de los procesos cognitivos constituyentes que sustentan la lectura (UTP, 2018).

El lector y lo que el lector aporta a la tarea de lectura son importantes para la comprensión. Pero seamos realistas, el lector tiene que ser leído algo para que ocurra la comprensión de lectura. El texto y la información en el texto también son importantes. Los lectores necesitan procesarla información en el texto. Esto se hace, en cierta medida, a través de la decodificación fluida y comprensión de palabras en el texto. La descripción implica que existen estrategias que los lectores utilizan para hacer conexiones (o interacción) entre el texto y su propio fondo de conocimientos o esquemas. Estas interacciones conducen a los nuevos esquemas (agregar al conocimiento previo de uno) o a mayores elaboraciones de esquemas existentes (haciendo modificaciones a lo que uno ya sabe). Cuando los esquemas se construyen o modifican como resultado de estos procesos interactivos de comprensión, nuevos aprendizajes o comprensiones tiene lugar en el desarrollo oral (USAID, 2017).

El desarrollo calificado como la optimización de lenguaje oral fundamental con el fin de potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora. El desarrollar el lenguaje oral aporta en la comprensión de los textos, entender y recordar son una parte crucial para dirigir a la comprensión a un punto más amplio de entendimiento de texto planteado, y medianamente aumentar la dificultad en la diversidad de casos (Carratalá & Rosúa, 2005).

Los buenos lectores mantienen un control consciente de su proceso de lectura al implementar estrategias para apoyar la comprensión mientras deconstruyen el texto (descifran) y reconstruyen el significado. Los estudiantes con necesidades especiales en lectura, en contraste con los buenos lectores, confían en estrategias más simples y menos eficientes y no implementan las estrategias que conocen de manera fluida y controlada (Roncal & Montepeque, 2011).

Estas estrategias se enfocan en la lectura de pasajes restringidos de dificultad conocida del nivel de grado con el examinador enfocándose en un número de preguntas directas que permiten un análisis informal de la tarea de posibles contribuciones a la falla de comprensión (Sanchez & Reyes, 2015).

- Se recomienda comenzar con la lectura oral de oraciones simples como punto de partida.
- Limitar la cantidad de información a asimilar restringe el grado en que se requiere memoria activa y habilidades de organización semántica,

lo que permite el acceso directo a problemas potenciales basados en la decodificación de información léxica.

- Se pueden determinar preguntas básicas sobre errores de reconocimiento de palabras, vocabulario funcional limitado y problemas para comprender la morfología y la sintaxis.
- Se pueden hacer demandas más sofisticadas, como resumir el contenido general del pasaje.
- Las respuestas se pueden evaluar en un continuo de literal a inferencial dependiendo de su nivel de complejidad.

La evaluación integral de las competencias de lectura requiere la utilización de diversas metodologías que normalmente involucran una amalgama de pruebas estandarizadas. Además de las pruebas de rendimiento académico, se requieren medidas de lenguaje que aprovechen la recuperación léxica, el conocimiento semántico, la memoria lingüística a corto plazo y la comprensión auditiva. Por lo que son necesarias las estrategias de comprensión. Estas estrategias incluyen enfoques de comprensión de lectura, como la adquisición de conocimientos previos, el auto cuestionamiento, las indicaciones de la idea principal, la gramática de la historia y las estructuras del texto, los resúmenes y el control de la comprensión (Sanchez & Reyes, 2015).

La metodología empelada para la lectura incorpora diversas operaciones mentales, que denotan el fin de abordar el texto con efectividad, dándole sentido al texto, reconociendo el contexto y evaluando esas intuiciones, reconocimiento de palabra familias, hojear, escanear, predecir, activar el conocimiento general, inferir y separar las ideas principales de la información específica que las sustenta (Roncal & Montepeque, 2011). Sobre la enseñanza de la lectura, se deben enseñar cinco estrategias para asegurar una buena lectura comprensión. Estos son: predicción, cuestionamiento, clarificación, imaginación y resumen En diversos grados, estas habilidades se basan en conocimientos lingüísticos y cognitivos recursos (UTP, 2018).

Los textos denotan características peculiares que impactan de forma significativa en la comprensión del menor, las cuales ocurren desde la extracción del significado de las frases del texto al momento de leer y comprender (Carratalá & Rosúa, 2005). De este modo, se obtienen representaciones del tema principal del texto (Martinez, 2014). Sin embargo, algunos textos denotan cierto grado de dificultad en base a los hechos inherentes que posee, generando conexiones entre

las habilidades y capacidades del lector con las acciones que implementa el mismo para lograr su comprensión (Roncal & Montepeque, 2011).

Cabe señalar, que la lectura se da con el fin de interpretar las nociones el autor sobre un tema en particular y para ello es prescindible procesar la información leída para incorporar en la mente los nuevos conceptos logrados. Antes de leer, un lector tiene un propósito, que puede ser impuesta externamente (por ejemplo, completar una tarea de clase) o generada internamente (queriendo programar una videgrabadora). El propósito está influenciado por un grupo de motivaciones variables, incluyendo el interés y el conocimiento previo (Amaya, 2017).

Los propósitos iniciales pueden cambiar como lee el lector. Es decir, un lector puede encontrar información que plantea nuevas preguntas que hacen que el propósito original sea incompleto o irrelevante. Cuando el propósito es un mandato externo, como en la instrucción, el lector puede aceptar el propósito y completar la actividad; por ejemplo, si la tarea es leer un párrafo para escribir un resumen, el estudiante cumplidor aceptará que propósito y participar en operaciones de lectura diseñadas para abordarlo (MINEDU, 2019).

Procesar el texto implica, más allá de la decodificación, un mayor nivel lingüístico y semántico. Basado en el procesamiento y seguimiento. Cada proceso es más o menos importante en diferentes tipos de lectura, incluyendo hojear (obtener sólo la esencia del texto) y estudiar (leer texto con la intención de retener la información por un período de tiempo). Finalmente, las consecuencias de la lectura son parte de la actividad. Algunas actividades de lectura conducen a un aumento en el conocimiento que tiene un lector (USAID, 2017).

El aprendizaje es un proceso importante para cambiar el comportamiento de todos e incluye todo lo que una persona piensa y hace. El aprendizaje juega un papel importante en el desarrollo de habilidades y moldear el carácter de los estudiantes. Algunos expertos han formulado el significado de aprendizaje. Es el proceso de esfuerzo llevado a cabo por una persona para obtener un cambio en el comportamiento un comportamiento completamente nuevo, como resultado de su propia experiencia en interacción con su entorno, el aprendizaje es un cambio en el comportamiento o apariencia con una serie de actividades. Por ejemplo, leyendo, observando, escuchando, imitando, etc. (USAID, 2017)

Aprender es cambiar una disposición o habilidad que una persona logra a través de la actividad. Esta disposición no se obtiene directamente del proceso de crecimiento de una persona. el aprendizaje es un actividad o proceso para adquirir conocimientos, mejorar habilidades, mejorar el comportamiento, las actitudes y fortalecer la personalidad. Mientras tanto, es un proceso de cambio de comportamiento, cambio Esto es causado por la interacción frecuente entre el estímulo y la respuesta (Carratalá & Rosúa, 2005).

El proceso y los resultados del aprendizaje están determinados en gran medida por los principios del aprendizaje, el principio de aprendizaje incluye el cambio de conducta, el aprendizaje es un proceso, y el aprendizaje es una experiencia. Cambios en el comportamiento como resultado del aprendizaje tiene las siguientes características. El aprendizaje es el proceso, lo que significa que el aprendizaje se produce porque es impulsado por las necesidades y los objetivos deseados. El aprendizaje es un proceso, lo que significa que es dinámico, constructivo y sistémico orgánico. Además, el aprendizaje es una forma de experiencia, es decir, la experiencia es básicamente el resultado de la interacción entre alumnos y alumnos ambiente (Martinez, 2014).

Los maestros a menudo usan preguntas de comprensión para evaluar si los estudiantes tienen entendido lo que han leído. Para evaluar adecuadamente la comprensión, estas preguntas deben estar coordinadas con el propósito de la lectura. Si el propósito es encontrar información específica, las preguntas de comprensión deben centrarse en eso en la información. Si el propósito es entender una opinión y los argumentos que apoyarlo, las preguntas de comprensión deben preguntar sobre esos puntos (USAID, 2017).

Carratalá y Rosúa (2005) menciono que en situaciones de lectura cotidianas, los lectores tienen un propósito para leer antes de comenzar. Es decir, saben qué preguntas de comprensión van a necesitar responder antes de empezar a leer. Para hacer una evaluación de lectura en el idioma. salón de clases más como leer fuera del salón de clases, por lo tanto, permita a los estudiantes revise las preguntas de comprensión antes de comenzar a leer el pasaje de prueba.

Finalmente, cuando el propósito de la lectura es el disfrute, las preguntas de comprensión no viene al caso. Como una forma más auténtica de evaluación, haga que los estudiantes hablen o escribir sobre por qué encontraron el texto agradable

e interesante (o por qué no). Con el fin de proporcionar una evaluación auténtica de la competencia lectora de los estudiantes, una publicación La actividad auditiva debe reflejar los usos de la vida real a los que los estudiantes podrían poner información que han obtenido a través de la lectura (Martinez, 2014).

La comprensión lectora es comprendida como el proceso que incorpora la extracción y construcción de significados mediante la participación e interacción del lector con la lectura (USAID, 2017).

- El lector que está haciendo la comprensión.
- El texto que se quiere comprender.
- La actividad en la que la comprensión forma parte.

Por tanto, el lector debe poseer la experiencia, los conocimientos, las habilidades y las capacidades que consigan aportar en su lectura. Ello facilitará su interpretación sobre leído (Carratalá & Rosúa, 2005). Desde estas tres dimensiones se consigue definir el contexto social, cultural y educativo del lector, identificando sus capacidades e identidad en base el contexto sociocultural que se desarrolla (USAID, 2017).

Entonces, el lector, la lectura y el texto denotan una asociación directa entre sí de forma dinámica. A razón de que, originan un principio de desarrollo que permite al lector generar nuevos conocimientos, en base a lo comprendido durante la lectura (Carratalá & Rosúa, 2005). Además, en el proceso de comprensión permite el desarrollo a nivel macro del lector, permitiendo su madurez cognitiva e incrementando su experiencia con la lectura (USAID, 2017).

Mukic y Larrañaga (2015) indica que la comprensión lectora se basa en tres principales elementos: a) noción de la comprensión, b) noción del lector y c) noción del texto. Dichos elementos permiten al estudiante comprende lo que lee. Por tanto, desde la teoría lineal, el leer refiere la transformación de las imágenes con significado, resaltando el reconocimiento de las palabras escritas y ello, ocasiona que la lectura sea directa, generando un código lingüístico que puede ser incorporado por el cerebro mediante el proceso del lenguaje. De esta forma el lector se identifica con los significados de las palabras, a partir de la codificación que realiza a los símbolos y gráficos del texto. Considerando que el texto siempre es una aportador de nuevos significados que denotan información semántica como fonológica.

La teoría interactiva, afirma que la comprensión del texto no se basa en comprender las frases ni en identificar las palabras, sino que se centra en identificar el sentido que motiva al lector para leer desde el proceso de la semántica, dicho de esta forma, el lector intenta identificar el sentido del texto que lee. Logrado identificar la capacidad que posee para interpretar y predecir los que lee, basándose en sus conocimientos previos emanados de su experiencia. A partir de lo descrito, define al texto como una unidad lingüística que posee un sentido al lector con el único propósito de generar nuevos conocimientos en él, incorporando la cognición y percepción (Makuc & Larrañaga, 2015).

La teoría literaria expone que la comprensión es el significado de valorar, disfrutar e imaginar de forma estética al texto, implicando la comparación de los personajes y el tema que relata; supone que la comprensión del texto se basa en la estrategia de estimular la imaginación y promover la identificación en los estudiantes. Esto para desarrolla la capacidad de relacionar las situaciones y sucesos que se dan en una obra textual con la propia experiencia del lector, generando compromiso, empatía y goce por leer en él. De esta forma, el texto consigue generar sentimiento de emoción, interés y motivación en el lector por querer leer más, a razón del entusiasmo y bienestar que le hace experimentar tal actividad (Makuc & Larrañaga, 2015). La teoría transaccional, refiere que la comprensión incorpora la capacidad de compartir el significado conseguido por el lector mediante la comunicación, esto permite que se relacione e interactúe con los demás con la finalidad de construir un significado. Para ello el texto debe estar transformado, reestructurado y comunicado por frases escritas u orales (Makuc & Larrañaga, 2015; Makuc, 2011).

Es así que, las dimensiones de la comprensión lectora vienen ser la comprensión literal, inferencial y crítica.

El primer nivel de comprensión lectora es la comprensión literal. Esta comprensión se obtiene al comprender el significado de las palabras, oraciones y párrafos en el texto. La capacidad de lectura literal es la capacidad del lector para reconocer y capturar los contenidos de las lecturas enumeradas de manera explícita. Es decir, lectores que captura sólo la información impresa literal (visible) en la lectura. En este entendimiento literal no hay profundización del entendimiento al contenido de la lectura (USAID, 2017).

La comprensión literal es la comprensión de la información y los hechos directamente establecidos en el texto. Se reconoce como el primer y más básico nivel de comprensión en la lectura. Los estudiantes pueden emplear habilidades de comprensión literal (palabras clave, lectura rápida y escaneo) para ubicar mejor la información de manera eficiente (Carratalá & Rosúa, 2005).

- Palabras clave. Son las palabras de contenido que tienen más significado en un texto. Los estudiantes pueden subrayar o resaltar las palabras clave.
- Idea principal. Lectura rápida de un texto para captar la idea principal. Los estudiantes pueden leer rápidamente mirando títulos y subtítulos, imágenes, diagramas, subtítulos, cualquier palabra en cursiva o negrita, y el primer y último párrafo del texto.
- Exploración. Lectura para localizar elementos particulares o detalles específicos en un texto, como conceptos clave, nombres, fechas o cierta información en respuesta a una pregunta. Los estudiantes pueden escanear mirando el texto para localizar palabras clave para encontrar la información específica rápidamente.

Cuando comprendes en este nivel puedes recordar/repetir lo que dice el texto: las cosas que realmente se dicen en el texto. Los lectores pueden identificar y/o recordar información relevante explícitamente indicada en la selección de lectura al (Martinez, 2014):

- Identificar una declaración u oración que mejor indique la idea principal de la selección.
- Identificar hechos declarados directamente.
- Identificar detalles tales como palabras clave, frases u oraciones que explícitamente indican información importante.
- Identificar opiniones expresadas directamente.

El segundo nivel es la comprensión inferencial, el significado inferencial implica determinar qué significa el texto. Comienza con la información indicada. Esta información luego se usa para determinar un significado más profundo que no se establece explícitamente. Determinar el significado inferencial requiere que pienses en el texto y saques una conclusión. Se puede explicar lo que significa el texto: El significado se extrae de las ideas enunciadas literalmente (USAID, 2017).

Carratalá y Rosú (2005) mencionaron que los lectores usan la información indicada en el texto como pistas para determinar lo que no se dice, sino lo que está implícito. Los lectores derivan significado por.

- Identificar relaciones implícitas (relaciones que no se establecen directamente) como causa y efecto, relaciones secuencia-tiempo, comparaciones, clasificaciones y generalizaciones.
- Predecir probables resultados o acciones futuras
- Inferir el significado no declarado de un autor sacando conclusiones basadas en hechos, eventos, imágenes, patrones o símbolos específicos que se encuentran en lecturas seleccionadas
- Inferir la idea principal de una selección cuando no se establece explícitamente
- Identificar razones no declaradas para acciones o creencias basadas en información explícitamente declarada (pistas).

El tercer nivel de comprensión lectora es la comprensión crítica. La lectura crítica es un nivel más alto de comprensión que las dos anteriores categorías. La lectura crítica es una actividad de lectura que al mismo tiempo leyendo el lector se ve mentalmente activo para manejar el material. Las actividades para manejar el material incluyen actividades para comprender críticamente, aplicar críticamente, sintetizar críticamente y evaluar críticamente crítico. Hasta que el lector obtenga una comprensión completa del contenido el cual se basa en la lectura a través de una serie de actividades (USAID, 2017).

En la lectura crítica, un lector no solo es capaz de comprender el contenido de la lectura literalmente e interpretación, el lector también es capaz de comprender el contenido de la lectura crítica, lo que significa que se requiere que el lector analice o examine profundamente y evalúa el contenido del texto que lee, la capacidad de lectura crítica es la capacidad de los lectores (Martínez, 2014).

Al leer material académico enfrenta a la interpretación y opinión del autor. Diferentes autores, naturalmente, tendrán diferentes inclinaciones. Siempre debe examinar críticamente lo que está leyendo y buscar limitaciones, omisiones, inconsistencias, descuidos y argumentos en contra de lo que está leyendo. La lectura crítica va más allá de estar satisfecho con lo que dice un texto, también

implica reflexionar sobre lo que describe el texto y analizar lo que realmente significa el texto, en el contexto de tus estudios (Carratalá & Rosúa, 2005).

Pensar críticamente, en el sentido académico, implica tener una mente abierta: usar el juicio y la disciplina para procesar lo que está aprendiendo sin dejar que su sesgo u opinión personal resten valor a los argumentos. El pensamiento crítico implica ser racional y consciente de sus propios sentimientos sobre el tema: ser capaz de reorganizar sus pensamientos, conocimientos previos y comprensión para acomodar nuevas ideas o puntos de vista. La lectura crítica y el pensamiento crítico son, por lo tanto, los cimientos mismos del verdadero aprendizaje y desarrollo personal (Martinez, 2014).

Por lo tanto, la gamificación se emplea cada vez más en entornos de aprendizaje como una forma de aumentar la motivación de los estudiantes y los consiguientes resultados de aprendizaje. Sin embargo, si bien la investigación sobre la efectividad de la gamificación en el contexto de la educación ha ido en aumento, existen puntos ciegos con respecto a qué tipos de gamificación pueden ser adecuados para diferentes contextos educativos (USAID, 2017).

La gamificación es una herramienta que potencialmente puede ser muy importante ayuda en el aula. Vivimos en un mundo donde los videojuegos y los dispositivos móviles las aplicaciones están a la orden del día y que cualquiera que esté en un ámbito educativo tiene acceso a un dispositivo electrónico inteligente. Por lo tanto, implemente estas herramientas para hacer más interactivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr la adherencia del estudiante a la tarea asignada es un gran logro y avance para el uso de la tecnología en el centro educativo, introducir la gamificación en la educación es muy útil para el aprendizaje (Martinez, 2014).

La gamificación en la educación siendo una tendencia reciente tiene poca experiencia en el uso de esta estrategia, es para ellos que al usar la gamificación, se trata de hacer mucho más la clase atractivo. Existe un creciente interés de la comunidad científica en la aplicación desde la gamificación hasta muchas áreas del conocimiento, por lo que mucha de las experiencias existentes puede tratar de ser exportado al dominio de la enseñanza de la comprensión lectora (MINEDU, 2019).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora es el procedimiento por el cual se transmiten conocimientos especiales, por lo que se

detalla según que las personas aprenden y asimilan conocimientos, realizando una serie de habilidades y valores, la formación de los individuos intelectual, emocional y social cambios. La enseñanza es vista como el resultado de una relación personal entre el maestro y el alumno, donde el docente aplica métodos, técnicas y estrategias para la estudiante para lograr un aprendizaje significativo (Martinez, 2014).

Las estrategias de gamificación contribuyen al desarrollo de habilidades tanto específicas como transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora; se utilizan para promover comportamientos que despiertan el interés de los estudiantes por aprender. Los elementos considerados para la elaboración de la estrategia de gamificación se clasifican en tres categorías: dinámica, mecánica y componente. Comprender y elaborar e interpretar los diversos hechos comunicativos, teniendo en cuenta no solo su significado explícito o literal (es decir, no se trata solo de lo que se dice, sino también las implicaciones) y el significado explícito o intencional (que implica lo que el emisor quiere decir o lo que el receptor quiere sentido) (USAID, 2017).

Cuando se habla de gamificación en la comprensión lectora, es necesario entender que se trata de una herramienta y no un fin y que su verdadero valor reside en su correcta utilización. Aplicar la gamificación es no solo introducir un juego en el aula para entretener y hacer pasar a los alumnos el tiempo, pero debe ser una acción encaminada a buscar la implicación del alumnado a favor de su desarrollo en los valores y contenidos que buscan promover un “aprender por hacer” que brinda a los docentes la posibilidad de evaluar competencias como la observación, resolución de problemas o toma de decisiones. La capacidad de llegar a comprender las cosas. El desarrollo de significados a través de la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas previamente adquiridas, son cualidades que son actualmente apoyadas por la gamificación (MINEDU, 2019).

III.METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Fue tipo aplicada, se desarrollan ideas para su aplicación. Los hallazgos o la información obtenida de esta manera a menudo se patentan, pero también se pueden mantener en secreto. es una investigación fundamental que se lleva a cabo para adquirir nuevos. (Hernández et al., 2014). Debido a que, se empleó el tipo de estudio descrito la información obtenida de las variables fue empleada en futuras investigaciones.

3.1.2. Diseño de investigación

Sobre el diseño, se empleó el diseño no experimental correlacional, se caracteriza por identificar la asociación existente variables (Espinoza, 2010). Sin manejar a las variables del estudio, pero sí mediante el análisis estadístico (Mejía, 2005). Por tanto, se identificó el grado de vínculo entre las variables.

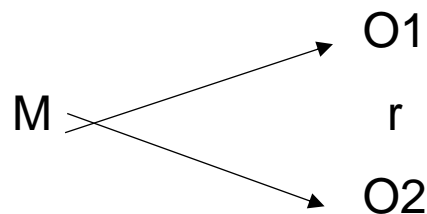


Figura 1

Diseño de investigación

M: Muestra

O1: Gamificación

r: Relación

O2: Comprensión lectora

3.2. Variables y operacionalización

V1: Gamificación

La definición conceptual: comprendido como el diseño de juegos en contextos de juego no relacionados, implica crear una estructura de recompensas que fomente los comportamientos deseados. En otras palabras, está diseñado para crear consecuencias positivas. A diferencia de los juegos tradicionales, la gamificación

utiliza elementos de juego con el propósito de incentivar a los usuarios a realizar tareas no relacionadas con un juego.

La definición operacional: es un sistema de diseño de mecanismos y elementos de juegos, que incluye una diversidad de objetivos basados en lograr actitudes deseadas por medio de premios o recompensas. Son creados para motivar a las personas a prender por medio de juegos para su común desarrollo de actividades que traten la gamificación.

Indicadores:

- Preguntas
- Competencias
- Niveles
- Puntos
- Logros
- Dominio
- Propósito

Escala de medición:

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

V2: Comprensión lectora

La definición conceptual: Es aquella actividad que requiere el entendimiento cognitivo de textos estructurados con oraciones, frase e ideas, con la finalidad de desarrollar los pensamientos críticos para su valoración referente a la calidad de texto y al mensaje que plasman los párrafos redactados, además sirve como medio verificador de las cualidades lingüísticas que debe tener la persona para comprender una diversidad de textos que se presenten en su día a día.

La definición operacional: Se basa en entender párrafos de textos estructurados y desarrollados con la finalidad de brindar un mensaje. Por lo que se utilizara la comprensión literal para el reconocimiento de la importancia, la inferencial para la determinación del significado y el crítico para el margen referencial del lector sobre el texto.

Indicadores:

- Reconoce ideas principales
- Reconoce los personajes principales

- Identifica los párrafos del texto
- Verifica el significado del texto relacionado con la experiencia persona
- Emite juicios y opiniones en base a lo leído

Escala de medición:

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Población: Es el número total de unidades o individuos cuyas características se van a estudiar. Y estas unidades se llaman unidades de análisis, y pueden ser personas, instituciones, cosas, etc., es todo el objeto de investigación. Si alguien quiere examinar un elemento que existe en el área de investigación, entonces la investigación es un estudio de población (Hernández et al., 2014). En este estudio se tuvo como población a todos los estudiantes del segundo grado; es decir, 43 escolares de 2° de primaria de la I.E. 36004 La Victoria de Ayacucho.

Criterios de inclusión

- Estudiantes del nivel primario
- Hijos de los padres que dieron su consentimiento para su participación en el estudio.

Criterios de exclusión

- Estudiantes del nivel inicial y secundario.

3.3.2. Muestra

Se menciona la muestra como parte del número y características que posee una población (Hernández et al., 2014). Se calculó como muestra un total de 43 estudiantes de 2° de primaria de la I.E. 36004 La Victoria de Ayacucho.

Fue no probabilístico, a razón de que consiente le elección del tamaño muestral según las necesidades que denota el estudio. Para ello se emplean criterios de específicos establecidos por el investigador (Hernández et al., 2014). La selección del tamaño muestral consideró criterios de inclusión y exclusión.

3.3.3. Unidad de análisis

Se evaluaron el pensamiento cognitivo basada en la comprensión lectora, el pensar crítico, literal e inferencial de los alumnos y como estos son mejorados con la gamificación.

3.4. Técnicas e instrumentos para recolección de datos

3.4.1. Técnicas

Fue la encuesta, pues incorpora afirmaciones sobre las variables del estudio o el tema elegido para analizarlo (Hernández et al., 2014).

3.4.2. Instrumentos

Se utilizó el cuestionario para evaluar las variables a la muestra elegida, los cuestionarios se basarán en la gamificación y la comprensión lectora en estudiantes.

Ficha técnica de instrumento 1:

Nombre: cuestionario sobre la gamificación en estudiantes.

Autor: Ramos Casavilca, Cesar

Dimensiones: Elementos del juego, recompensa y motivación.

Baremos: Baja, regular y alta.

Ficha técnica de instrumento 2:

Nombre: Cuestionario sobre la comprensión lectora.

Autor: Ramos Casavilca, Cesar

Dimensiones: Comprensión literal, Comprensión inferencial y Comprensión crítica.

Baremos: Baja, regular y alta.

3.4.3. Validez y confiabilidad

La validez de cada cuestionario fue obtenida mediante el juicio de cuatros expertos, quiénes denotaron ser especialistas en educación para un mayor análisis de cada ítem. A su vez, la confiabilidad fue determinado mediante el Alpha de Cronbach. Es así que, para determinar la fiabilidad del instrumento, se tomó una muestra piloto 20 estudiantes de 2°do de primaria.

Determinación del Alfa de Cronbach general para la variable gamificación

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.820	15

Fuente: Elaboración propia, en base al cuestionario aplicando el SPSS

El Alfa de Cronbach total del instrumento es de 0.820 lo que indica que la concordancia entre las observaciones es **BUENO**.

Determinación del Alfa de Cronbach general para la variable comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.874	15

Fuente: Elaboración propia, en base al cuestionario aplicando el SPSS

El Alfa de Cronbach total del instrumento es de 0.874 lo que indica que la concordancia entre las observaciones es **BUENO**

3.5. Procedimiento

Se tuvo el registro de alumnos del segundo grado de primaria del colegio en estudio, se verificaron que alumnos cumplen con los requisitos de inclusión, se determinaron los alumnos sometidos a la prueba y se tuvo una reunión con los padres o encargados para el consentimiento del estudio a sus hijos. Se evaluó con la prueba de pre test tomada de (Consejería de Educación Agencia Andaluza de Evaluación Educativa , 2012). Por tanto, una vez que aceptaron la participación en la investigación actual, se prosiguió con la aplicación de los cuestionarios. El primer cuestionario fue sobre la gamificación, el cual tomará 20 minutos para su desarrollo. Luego, se aplicó el cuestionario sobre la comprensión lectora, el cual tomó 30 minutos para su desarrollo. Es así que, se consiguió recaudar la información para proseguir con su procesamiento y análisis.

3.6. Método de análisis de datos

Se manejó el método descriptivo e inferencial, el primero se basó en gráficos de barras, diagramas de frecuencias, porcentajes y rangos, la segunda permitió usar la prueba estadística llamadas Rho de Spearman, obedeciendo la prueba de normalidad.

3.7. Aspectos éticos

Se tuvo la certeza de que esta investigación siguió todo aspecto ético de investigación, cumpliendo con la diversidad de pruebas de plagio para la verificación de su originalidad.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis inferencial

Este apartado describe los baremos usados para cada una de las variables al procesar la data lograda, luego de aplicar los instrumentos.

Tabla 1

Baremación de gamificación y sus dimensiones

	Baja	Regular	Alta
Elementos del juego	6-14	14-22	22-30
Recompensa	4-10	10-15	15-20
Motivación	5-11	12-18	19-25
Gamificación	15-35	35-55	55-75

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 1** expone la categorización que se dio a la variable gamificación y sus dimensiones. Es así que, se calificó como alta gamificación a las puntuaciones entre 55 a 75 puntos, como regular a las puntuaciones entre 35 a 55 puntos y como baja a las puntuaciones entre 15 a 35 puntos. Con respecto a la dimensión elementos del juego, se categorizó como baja desde 6 a 14 puntos, como regular desde 14 a 22 puntos y como alta desde 22 a 30 puntos. Para la dimensión recompensa, se consideró como baja a puntuaciones entre 4 a 10 puntos, como regular entre 10 a 15 puntos y como alta entre 15 y 20 puntos. Finalmente, la dimensión motivación se categorizó de la siguiente forma: alta a las puntuaciones entre 19 a 25 puntos, regular a las puntuaciones entre 12 a 18 puntos y baja a las puntuaciones entre 5 a 11 puntos.

Tabla 2

Baremación de comprensión lectora y sus dimensiones

	Baja	Regular	Alta
Comprensión literal	5-11	12-18	19-25
Comprensión inferencial	5-11	12-18	19-25
Comprensión crítica	5-11	12-18	19-25
Comprensión lectora	15-35	35-55	55-75

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 2** indica la baremación que se aplicó a la variable comprensión lectora y las dimensiones que posee. Por tanto, la variable comprensión lectora fue categorizada de la siguiente manera: es alta cuando existe una puntuación desde 55 puntos hasta 75 puntos, regular desde 35 puntos hasta 55 puntos y baja desde 15 puntos hasta 35 puntos. En relación a las dimensiones, comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica se puntuó como alto desde 19 puntos hasta 25 puntos, como regular desde 12 puntos hasta 18 puntos y baja desde 5 puntos hasta 11 puntos.

Descripción de la variable gamificación

Tabla 3

Resultados descriptivos de la dimensión elementos del juego

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	2	4.7
Regular	21	48.8
Alta	20	46.5
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Según la **Tabla 3** evidenciaron que, 48.8% de los educandos tuvo un nivel regular en la dimensión elementos de juego y 46.5% un nivel alto, lo cual reveló que casi todos los estudiantes respondieron de forma adecuada a la mecánicas establecidas para enseñar por parte del docente. Ello indicó que la aplicación de narraciones mediante el juego permitió diseñar las actividades lúdicas adecuadas para que los estudiantes comprendan mejor lo enseñado o leído por el docente. Ya que los elementos del juego permitieron a los estudiantes reconocer, seleccionar y utilizar los elementos del diseño de juego para impactar el compromiso y la motivación en los mismos para comprender los que leen mediante la ejecución de preguntas por parte de los estudiantes, la nivelación de la estructura de la dinámica de enseñanza, la competencia del estudiante como jugador dentro de la enseñanza lúdica, la colaboración de los educandos y el rol de jugadores del estudiante a raíz de la motivación originada durante el juego para ganar y aprender.

Tabla 4*Resultados descriptivos de la dimensión recompensa*

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	4	9.3
Regular	22	51.2
Alta	17	39.5
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Según la **Tabla 4** 39.5% de los estudiantes tuvo un nivel alto en la dimensión recompensa y 51.2% un nivel regular; tal resultado reflejó que casi todos los estudiantes reveló un resultado óptimo al ser recompensado durante el desarrollo de la enseñanza lúdica por parte del docente, puesto que generó en ellos la capacidad de solucionar problemas; a través, de la cooperación e incorporación de dinámicas que los motiven para aprender y comprender más. Esto desde la recompensa de puntos por los logros alcanzados durante el despliegue de metodologías lúdicas, resaltando la importancia de reconocimiento para continuar promoviendo el mismo actuar en los menores.

Tabla 5*Resultados descriptivos de la dimensión motivación*

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	1	2.3
Regular	24	55.8
Alta	18	41.9
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 5** indicaron que, 55.8% de los educandos tuvo un nivel regular en la dimensión motivación y el 41.9% un nivel alto. Tales hallazgos evidenciaron que casi todos los estudiantes desarrollaron un nivel promedio-alto de motivación intrínseca, generando en mejor resultado en su participación, aprendizaje y salud mental. Ya que permite que el educando desarrolle su creatividad y genere mejores resultados mediante las actividades y metodologías lúdicas impartidas durante la enseñanza docente – alumno. Por lo tanto, un estudiante con un nivel alto o regular de motivación durante la enseñanza logra dominar la energía y la dirección que da un sentido a sus comportamientos durante el juego para lograr adquirir nuevos

conocimientos y lograr establecer propósitos para optimizar su energía y motivación por aprender más.

Tabla 6

Resultados descriptivos de la variable gamificación

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	0	0.0
Regular	25	58.1
Alta	18	41.9
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 6** manifestaron lo siguiente: 58.1% de los educandos tuvo un nivel regular de gamificación y el 41.9% un nivel alto. Esto reveló que la gran mayoría de los estudiantes del 2°do grado nivel primario asimiló un proceso didáctico, innovarlo y lúdico que generó un aprendizaje significativo al leer un texto. A razón de que, fomentó un pensamiento innovador, una sensación de control y el permiso a que puedan fallar, lo cual generó diversas experiencias significativas en ellos y; por ende, motivo a los estudiantes a generar una afición por leer de forma dinámica y lúdica. Entonces, casi todos los evaluados reflejaron un entendimiento óptimo mediante la gamificación, generando un rendimiento, un compromiso y una mejor comprensión del texto.

Descripción de la variable comprensión lectora

Tabla 7

Resultados descriptivos de la dimensión comprensión literal

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	2	4.7
Regular	21	48.8
Alta	20	46.5
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 7** mostraron que 48.8% de los estudiantes tuvo un nivel regular de comprensión literal y 46.5% un nivel alto, esto señaló que la gran mayoría de los educandos posee la capacidad de entender el significado de los párrafos, las oraciones y las palabras del texto que lee; es decir, pueden capturar y reconocer el

contenido textual visible de forma explícita pero no llegar a profundizar el contenido del texto. Ya que suelen emplear ciertas habilidades que contribuyen con ello como, resaltar las palabras clave de un párrafo, emplear una lectura rápida centrándose en los títulos, subtítulos, imagen, etc. para identificar la idea principal y la exploración de información, fechas y nombres. De este modo, los mencionados consiguen identificar las oraciones, frases o palabras claves que mejor indique la idea principal, los hechos declarados directamente y las opiniones expresadas directamente en el texto por el autor.

Tabla 8 Resultados descriptivos de la dimensión comprensión inferencial

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	5	11.6
Regular	22	51.2
Alta	16	37.2
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 8** revelaron que, 51.2% de los educandos posee un nivel regular de comprensión inferencial al leer un texto y solo el 37.2% un nivel alto. Este hallazgo manifiesta que, el educando luego de efectuar una lectura expresa la capacidad que tiene para darle un sentido con mayor profundidad a las palabras del texto; es así que, logra proporcionar un significado explícito hasta llegar a la conclusión final de lo entendido. Por tanto, se afirma que un poco más de la mitad de los educandos del 2°do grado nivel primario pueden identificar las razones no declaradas para las acciones expuestas en un texto, basándose en el análisis de la información explícita del texto, inferir la idea primordial y el significado del contenido que no está de forma explícita, identificar las asociaciones implícitas y secuenciales del texto y, finalmente predecir acciones o los resultados más probables o esperados según lo analizado.

Tabla 9 Resultados de la dimensión comprensión crítica

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	6	14.0
Regular	22	51.2
Alta	15	34.9
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En base a los hallazgos de la **Tabla 9** se identificó que 51.2% de los educandos poseen un nivel regular de comprensión crítica y solo el 34.9% un nivel alto. A partir de esto, se afirma que la mitad de los estudiantes del 2°do grado nivel primario posee un nivel más elevado de comprensión del texto que lee pues evidencian tener una capacidad para entender de forma crítica la información y las palabras de un texto, haciendo uso de una valoración, uso de su propio juicio y una síntesis crítica disciplinada de lo entendido. Lo cual le permite comprender de forma integral el contenido y; además, interpretar con sus propias palabras e ideas tal contenido, señalando que el educando analiza de forma consciente y racional el texto que lee, reorganizando sus conocimientos previos y pensamientos.

Tabla 10

Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Baja	1	2.3
Regular	26	60.5
Alta	16	37.2
Total	43	100.0

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 10** señalaron lo siguiente: 60.5% de los estudiantes evaluados dentaron un nivel regular de comprensión lectora, mientras que el 37.2% un nivel alto. Dicho resultado indica que los estudiantes evidenciaron que más de la mitad de los educandos del 2°do grado nivel primario posee una la capacidad de comprender y reconocer de forma regular las palabras escritas, más no tienen la capacidad de entender el significado de ellas. Esto señaló que los estudiantes leen de forma regular, pero no generan un pensamiento o ideas a partir de ellas, lo cual no permite que logren comprender lo que leen de forma a razón de que no conectan los esquemas de conocimientos que poseen con el significado que poseen las palabras del texto.

Descripción de la relación entre gamificación y comprensión lectora

Tabla 11 Resultados descriptivos de la variable gamificación y la variable comprensión lectora

		Gamificación					
		Baja		Regular		Alta	
		% de N		% de N		% de N	
		Recuento	columnas	Recuento	columnas	Recuento	columnas
Comprensión lectora	Baja	0	0.0%	1	4.0%	0	0.0%
	Regular	0	0.0%	23	92.0%	3	16.7%
	Alta	0	0.0%	1	4.0%	15	83.3%
Total		0	0%	25	100%	18	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según la **Tabla 11**, el 83.3% de los estudiantes que denotaron un nivel alto de gamificación, revelaron un nivel alto de comprensión lectora; a su vez, se identificó que el 92% de los educandos que manifestaron un nivel regular de gamificación, evidenciaron un nivel regular de comprensión lectora. Lo cual señaló que el nivel en que se desarrolle la gamificación en estudiantes permitirá incrementar el nivel de comprensión lectora en ellos. Es decir, mientras el docente consiga desarrollar técnicas, dinámicas y componentes lúdicos al momento de expresar una lectura para que motive a sus alumnos a leerla, los mismo conseguirán comprender en un mejor nivel la lectura, ya que la gamificación es una estrategia de enseñanza que emplea dinámicas para captar la atención y motivar a los educandos por aprender sobre el tema impartido por el docente. Entonces, mientras haya un nivel elevado de gamificación dentro del aula, habrá un nivel elevado de comprensión lectora en los estudiantes, confirmando la vinculación entre la gamificación y comprensión lectora.

Tabla 12 Resultados descriptivos de la variable gamificación y dimensiones de la variable comprensión lectora

		Gamificación					
		Baja		Regular		Alta	
		% de N		% de N		% de N	
		Recuento	columnas	Recuento	columnas	Recuento	columnas
Comprensión literal	Baja	0	0.0%	2	8.0%	0	0.0%
	Regular	0	0.0%	18	72.0%	3	16.7%
	Alta	0	0.0%	5	20.0%	15	83.3%
	Baja	0	0.0%	4	16.0%	1	5.6%

Comprensión inferencial	Regular	0	0.0%	17	68.0%	5	27.8%
	Alta	0	0.0%	4	16.0%	12	66.7%
Comprensión crítica	Baja	0	0.0%	6	24.0%	0	0.0%
	Regular	0	0.0%	17	68.0%	5	27.8%
	Alta	0	0.0%	2	8.0%	13	72.2%
Total		0	0%	25	100%	18	100%

Fuente: Elaboración propia.

La **Tabla 12** indicó que el 83.3% de los estudiantes que denotaron un nivel alto de gamificación, evidenciaron un nivel alto de comprensión literal; el 68%, que reveló tener un nivel regular de gamificación, manifestó tener un nivel regular de comprensión inferencial y el 72.2% que expuso tener un nivel alto de gamificación, reveló un nivel alto de comprensión crítica. Tales resultados permiten asumir que mientras los estudiantes desarrollen un nivel alto de técnicas lúdicas con elementos dinámicos para comprender una lectura, desarrollaron un nivel alto de comprensión literal. Asimismo, tales estrategias permitirán que desarrollen una comprensión inferencial del texto leído al usar tales dinámicas y logren esquematizar una comprensión crítica sobre el contenido principal y secundario de la lectura. Por lo tanto, existe una asociación directa entre la gamificación y las dimensiones de comprensión lectora, a razón de que la gamificación incide forma directa en los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica.

4.2 Análisis inferencial

Las variables estudiadas fueron gamificación y comprensión lectora, las cuales son de tipo nominal. El objetivo de la investigación es determinar la vinculación entre la variable gamificación y las dimensiones comprensión lectora. Para esto se aplicó el estadístico correspondiente, el cual fue elegido en base a los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. La cual fue empleada a las variables y sus dimensiones respectivamente. Es así que, se aplicó el Coeficiente Correlación de Spearman, porque la distribución de los datos de las variables y sus dimensiones no denotaron normalidad.

Tabla 13*Prueba de normalidad de la variable gamificación y sus dimensiones*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Elementos del juego	0.732	43	0.000
Recompensa	0.768	43	0.000
Motivación	0.700	43	0.000
Gamificación	0.627	43	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14*Prueba de normalidad de la variable comprensión lectora y sus dimensiones*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión literal	0.732	43	0.000
Comprensión inferencial	0.780	43	0.000
Comprensión crítica	0.790	43	0.000
Comprensión lectora	0.691	43	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, para el desarrollo de la prueba de hipótesis se aplicaron los siguientes procedimientos:

- a. Fijar la hipótesis a comprobar y determinar las hipótesis estadísticas.

$$H_0 \rightarrow \rho > 0.05$$

$$H_1 \rightarrow \rho \leq 0.05$$

- b. Establecer el nivel de significancia o riesgo $\alpha = 0.05$
- c. Mencionar el estadístico de prueba.
- d. Regla de decisión.
- e. Análisis estadístico.
- f. Conclusión estadística.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

- a. Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

H0: No existe relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho > 0.05$$

H1: Sí existe relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho \leq 0.05$$

b. Nivel de riesgo $\alpha = 0.05$

c. Rho de Spearman

Tabla 15

Resultados de la hipótesis general

			Comprensión lectora
Rho de Spearman	Gamificación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.801 0.000

Fuente: Elaboración propia.

d. Regla de decisión : Si $\rho \leq 0.05$ se rechaza la H0.

e. Análisis estadístico:

Según la **Tabla 15**, el nivel de significancia de Rho de Spearman fue 0.000, siendo menor a 0.05. Ello evidencia que es pertinente aceptar la H1. Por lo tanto, existe una vinculación alta, directa y significativa, pues el coeficiente de correlación fue 0.801 de signo positivo.

f. Conclusión estadística:

En base a los resultados de la hipótesis general formulada se evidencia que, existe una relación alta, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

Primera hipótesis específica

a. Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

H0: No existe relación entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho > 0.05$$

H1: Sí existe relación entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho \leq 0.05$$

b. Nivel de riesgo $\alpha = 0.05$

c. Rho de Spearman

Tabla 16

Resultados de la primera hipótesis específica

			Comprensión literal
Rho de	Gamificación	Coeficiente de correlación	0.625
Spearman		Sig. (bilateral)	0.000

Fuente: Elaboración propia.

d. Regla de decisión : Si $\rho \leq 0.05$ se rechaza la H0.

e. Análisis estadístico:

Según la

Tabla 16, el nivel de significancia de Rho de Spearman fue 0.000, siendo menor a 0.05. Ello evidencia que es pertinente aceptar la H1. Por lo tanto, existe una vinculación moderada, directa y significativa, pues el coeficiente de correlación fue 0.625 de signo positivo.

f. Conclusión estadística:

En base a los resultados de la hipótesis general formulada se evidencia que, existe una relación moderada, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

Segunda hipótesis específica

a. Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

H0: No existe relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho > 0.05$$

b. H1: Sí existe relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho \leq 0.05$$

c. Nivel de riesgo $\alpha = 0.05$

d. Rho de Spearman

Tabla 17

Resultados de la segunda hipótesis específica

			Comprensión inferencial
Rho de Spearman	Gamificación	Coeficiente de correlación	0.486
			Sig. (bilateral)
			0.001

Fuente: Elaboración propia.

e. Regla de decisión : Si $\rho \leq 0.05$ se rechaza la H0.

f. Análisis estadístico:

Tabla 17, el nivel de significancia de Rho de Spearman fue 0.000, siendo menor a 0.05. Ello evidencia que es pertinente aceptar la H1. Por lo tanto, existe una vinculación baja, directa y significativa, pues el coeficiente de correlación fue 0.486 de digno positivo.

g. Conclusión estadística:

En base a los resultados de la hipótesis general formulada se evidencia que, existe una relación baja, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

Tercera hipótesis específica

a. Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

H0: No existe relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho > 0.05$$

b. H1: Sí existe relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.

$$\rho \leq 0.05$$

c. Nivel de riesgo $\alpha = 0.05$

d. Rho de Spearman

Tabla 18

Resultados de la tercera hipótesis específica

			Comprensión crítica
Rho de Spearman	Gamificación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0.669 0.000

Fuente: Elaboración propia.

e. Regla de decisión : Si $\rho \leq 0.05$ se rechaza la H0.

f. Análisis estadístico:

Según la

Tabla 18 Error! No se encuentra el origen de la referencia., el nivel de significancia de Rho de Spearman fue 0.000, siendo menor a 0.05. Ello evidencia que es pertinente aceptar la H1. Por lo tanto, existe una vinculación moderada, directa y significativa, pues el coeficiente de correlación fue 0.669 de signo positivo.

g. Conclusión estadística:

En base a los resultados de la hipótesis general formulada se evidencia que, existe una relación moderada, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022

V. DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio revelaron la existencia de una concordancia alta, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión lectora, este hallazgo coincidió con los resultados hallados por Guerra (2021), Aprilia et al. (2021), Calcedo y Castro (2020) y García & Mogollón (2020), los cuales revelaron que una propuesta pedagógica innovadora mediante la gamificación permitió fortalecer el grado de comprensión e interpretación de un texto y apoyó de forma significativa en la optimización de la comprensión, debido a que la estrategia de gamificación le permitió a los estudiantes efectuar un análisis cualitativo y mejorar su comprensión crítica, inferencial y literal. Ello permitió que los educandos desarrollen su creatividad al momento de leer un texto y relacionarse con los demás, influyendo de forma significativa en el incremento de su vocabulario y de conocimientos.

Además, el hallazgo descrito concuerda con los postulados teóricos de Martínez (2014), USAID (2017) y Ministerio de Educación (2019), los cuales afirman que la gamificación es una estrategia innovadora que se emplea en el ámbito educativo para mejorar el espacio de aprendizaje del educando para entender un texto, ya que motiva al estudiante a querer aprender más y a investigar de forma autónoma diversas formas de comprender el texto, esto siempre y cuando se considere las particularidades de los educandos para emplear las dinámicas oportunas con el fin de captar el interés del estudiante y lograr que mejoren su comprensión lectora a nivel crítico, inferencial y literal. Es así que, la gamificación considera imperante el uso de herramientas lúdicas para solidificar la relación directa entre enseñanza-aprendizaje dentro de las dinámicas lúdicas que imparte el docente para leer.

Con respecto a la gamificación y la comprensión literal, se identificó que existe una relación moderada, directa y significativa entre ellas, tal resultado se confirma con los postulados teóricos de Martínez (2014) y el Ministerio de Educación (2019), los cuales afirman que la gamificación es una estrategia pedagógica que permite a los docentes efectuar una clase más atractiva dirigida a los educandos para lograr que comprendan el contenido literal de un texto. A razón de que, al emplear dinámicas lúdicas al leer un texto facilita que los educandos comprendan las palabras tal cual las leen, asimilando nuevos conocimientos sobre el significado que les dan. Lo cual permite al estudiante elaborar, interpretar y comprender los diversos

sucesos que se dan en un texto, considerando el significado intencional del autor literario.

Asimismo, el resultado detallado coincide con los hallazgos logrados por De la Cruz et al. (2020), Calderon (2022) y Calderon et al. (2022), los cuales revelaron que la gamificación contribuye con el incremento de la comprensión literal de un texto en un estudiante, porque la metodología que se emplea mediante la gamificación favorece y optimiza la capacidad de analizar las palabras que visualiza el estudiante en un párrafo. Puesto que, permite al estudiante usar la inferencia crítica de las palabras que lee para darle un significado literal, promoviendo un aprendizaje significativo en él. Lo cual ayuda al proceso aprendizaje – enseñanza durante la formación de la comprensión lectora.

Sobre la gamificación y la comprensión inferencial, se halló una vinculación baja, directa y significativa entre ambas, este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Sánchez (2022), Pineda (2022) y Arroyo (2021), los cuales develaron que el uso de la gamificación para mejorar la comprensión inferencial de un texto motiva de forma intrínseca y extrínseca al educando a analizar y establecer relaciones entre los componentes y partes de las oraciones de un párrafo que no se encuentran escritos con el propósito de inferir ideas, nueva información y llegar a una conclusión sobre lo que desee comunicar o transmitir el autor literario en el texto, a partir de las experiencias y saberes previos que posee el estudiante.

Además, dicho hallazgo se corrobora con la teoría postulada por Herrera (2017) y el Ministerio de Educación (2019), la cual manifiesta que el uso de la gamificación para fomentar la comprensión lectora en estudiantes contribuye de forma significativa con el desarrollo de la capacidad de comprender de modo inferencial el contenido que se lee. Pues la implementación de la gamificación en la educación logra un aprendizaje más efectivo en los estudiantes, promoviendo el pensamiento científico – inferencial y nuevas formas para continuar las tareas si así lo desean, reduciendo su miedo al fracaso. De este modo, promueve en el educando la capacidad de determinar un significado más profundo a las palabras, la idea principal, las razones no declaradas de un texto que no se establece explícitamente, logrando predecir acciones futuras del mismo texto.

En relación a la gamificación y la comprensión crítica, se halló que existe una relación moderada, directa y significativa entre estas, lo cual se asemeja con los

hallazgos obtenidos por Pineda (2022), Meneses et al. (2022) y Justo (2020), los cuales revelaron lo siguiente: el uso de la gamificación para fomentar y lograr la comprensión de un texto en estudiantes promovió el desarrollo de la comprensión crítico del texto leído. Pues la gamificación influyó, mediante metodologías didácticas, el desarrollo de un análisis basado en la valoración y formación de un juicio propio por parte del educando, desde cualidades probables, aceptables y exactos. Ello, relacionando sus anteriores conocimientos con las respuestas subjetivas del autor, de los personales y del contenido literario.

Finalmente, el resultado detallado se comprueba con la teoría descrita por Martínez (2014), Herrera (2017) y Ministerio de Educación (2019), la cual expone que la implementación de la gamificación consigue transmitir conocimientos especiales a través de un análisis crítico y minucioso de lo comprendido y leído en un párrafo. Ya que contribuye en el desarrollo de habilidades transversales durante el proceso enseñanza – aprendizaje, incentivando la valoración de las competencias: toma de decisiones, solución de conflictos y la observación. Esto con el fin de comprender mejor el texto y el contenido del mismo desde la síntesis, evaluación y crítica de los componentes y hechos del texto, reorganizando sus pensamientos, conocimientos previos y comprensión para acomodar nuevas ideas o puntos de vista.

VI. CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una relación alta, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022, pues la significancia de Rho de Spearman fue 0.000 con un coeficiente de correlación de 0.801. Asimismo, el 83.3% de los estudiantes que denotaron un nivel alto de gamificación, revelaron un nivel alto de comprensión lectora. Es decir, mientras el docente consiga desarrollar técnicas, dinámicas y componentes lúdicos al momento de expresar una lectura para que motive a sus alumnos a leerla, los mismo conseguirán comprender en un mejor nivel la lectura.
2. Se estableció que existe una relación moderada, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión literal de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022, ya que la significancia de Rho de Spearman fue 0.000 con un coeficiente de correlación de 0.625. Además, el 83.3% de los estudiantes que denotaron un nivel alto de gamificación, evidenciaron un nivel alto de comprensión literal. Esto reveló que mientras los estudiantes desarrollen un nivel alto de técnicas lúdicas con elementos dinámicos para comprender una lectura, desarrollaron un nivel alto de comprensión literal.
3. Se estableció que existe una relación baja, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022, porque la significancia de Rho de Spearman fue 0.000 con un coeficiente de correlación de 0.486. Asimismo, el 68%, que reveló tener un nivel regular de gamificación, manifestó tener un nivel regular de comprensión inferencial. Entonces, la implementación de métodos lúdicos mediante la gamificación permite el desarrollo de una comprensión inferencial del texto leído.

4. Se estableció que existe una relación moderada, directa y significativa entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022, puesto que la significancia de Rho de Spearman fue 0.000 con un coeficiente de correlación de 0.669. A su vez, el 72.2% que expuso tener un nivel alto de gamificación, reveló un nivel alto de comprensión crítica. En consecuencia, si los educandos despliegan un nivel alto de técnicas lúdicas con elementos dinámicos para comprender una lectura, logran esquematizar una comprensión crítica sobre el contenido principal y secundario de la lectura.

VII. RECOMENDACIONES

1. A la Institución Educativa, se recomienda promover el uso de estrategias y metodologías lúdicas como la gamificación para lograr una mejor comprensión lectora en los educandos. Esto permitirá captar el interés y generar una motivación intrínseca en ellos por querer entender lo que leen.
2. A las autoridades de las Instituciones Educativas, se recomienda evaluar los resultados del estudio actual para emplear la gamificación como estrategia pedagógica para promover el desarrollo de la comprensión literal de textos en los alumnos de los niveles de primaria y secundaria, logrando que consigan entender las palabras, oraciones y frases tal como las visualizan en el texto.
3. A los docentes, se recomienda investigar sobre nuevas metodologías didácticas como la gamificación que consigan promover el desarrollo de la comprensión inferencial para aplicarlas en sus clases de comprensión lectora, con el fin de mejorar la capacidad inferencial de sus estudiantes, relacionando los saberes previos con la nueva información del texto.
4. A los docentes en formación, se recomienda efectuar más estudios sobre la gamificación para establecer una metodología pedagógica específica para promover el progreso de la comprensión crítica, incorporando un esquema valorativo propio desde la perspectiva del educando.

REFERENCIAS

- Encuesta Censal de Estudiantes. (27 de febrero de 2016). Gestion. Obtenido de Resolver problemas de matemáticas sigue siendo el punto flojo de alumnos peruanos: <https://gestion.pe/economia/resolver-problemas-matematicas-sigue-siendo-punto-flojo-alumnos-peruanos-152159>
- Evaluación Censal de Estudiantes. (Abril de 2017). Ministerio de Educación. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Alfaro, L. (2016). Uso del Software JCLIC en la Comprensión Lectora de los Alumnos de Segundo Grado de la I.E. Cesar Vallejo de Trujillo-2015. Lima: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Amaya, M. (2017). Comprensión lectora en clave intercultural: una revisión del presente; perspectivas de futuro. Santiago: CELEI.
- Aprilia, E., Anwar, J., & Marifah, U. (2021). Aplicación de la gamificación en línea como medio de aprendizaje en línea para Mejorar el vocabulario de los alumnos. Revista de enseñanza de inglés, literatura y lingüística aplicada, 1-7.
- Arroyo, A. (2021). Aplicación de gamificación en la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del VII ciclo de institución educativa en Ate, 2021. 2021: Universidad César Vallejo.
- Asociación IbnFirnás. (2 de agosto de 2012). Creación de Actividades Educativas Multimedia en JClíc. Guía de referencia rápida. Obtenido de http://clíc.xtec.cat/docs/JClíc_referencia.pdf
- Ayvar, R. (2015). Aplicación del Software Educativo Geoplán, en la Solución de Problemas de Geometría Plan, de los Estudiantes del Séptimo Ciclo de la Institución Educativa Mariscal Ramón Castilla, de San Juan de Miraflores, Lima 2015. Huancayo: Universidad Peruana los Andes.
- Baldor, J. A. (1992). Aritmetica. Teoría y práctica. México: Publicaciones cultural.
- Behar Riveros, D. S. (2008). Metodología de la investigación. Halom.
- Behar, D. S. (2008). Metodología de la Investigación. Shalom.
- Bernal, T. A. (2014). Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y Ciencias Sociales. Tercera Edición. Colombia: PEARSON.

- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Briggs, M. (1985). Gimnasio de Aritmetica. Banca y Comercio S.A.
- Cacheiro, M. (2014). Educación y tecnología: estrategias didácticas para la. Madrid: EUNED.
- Cachuay, Y., & Jorge, Z. (2013). Aprendizaje de Funciones Exponenciales y Logarítmicas Utilizando el Software Educativo Derive en Estudiantes de Quinto de Secundaria-Huancayo. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Calcedo, S., & Castro, W. (2020). La gamificación como estrategia pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Buenaventura: Universidad de Santander.
- Calderon, M. (2022). Aplicación de la estrategia Kahoot en el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de primaria, SJM, 2021. Lima: Universidad César Vallejo.
- Calderon, M., Flores, G., Ruiz, A., & Castillo, S. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. Revista de Ciencias Sociales, 36-74.
- Calle, A. (2016). Programa JCLIC y el Pensamiento Crítico y Lógico Matemático en Niños y Niñas de Grado Primero de la Institución Educativa Distrital República de Mexico, Bogotá 2015. Lima: Universidad Privada Norbert Wiener.
- Carratalá, F., & Rosúa, M. (2005). Comprensión lectora y expresión escrita. Madrid: B.O.C.M.
- Castillo, M., Escobar, M., Barragán, R., & Cárdenas, M. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. Pol. Con.
- Castro, F., & Espinoza, H. (2018). Comprensión lectora en estudiantes del segundo grado en la institución Educativa "1° de mayo" ccochaccasa -Lircay. 2018: Universidad Nacional de HUancavelica.
- Ccencho, I. (2022). La comprensión lectora a través de la estrategia interrogación de textos en estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa N° 36357 de Husnupata, Huancavelica. Lima : Universidad Católica Sedes Sapientiae.

- Cebrián, Sánchez, Ruiz, & Palomino. (2009). El impacto de las tic en los centros. España, 137.
- Cerda, G. (2021). GAMIFICACIÓN Como estrategia correctiva para la interferencia lingüística del español en la producción escrita del inglés. Guayaquil-Ecuador: Grupo Compas .
- Ceron, D., & Rojas, N. (2011). Aplicación Informática jclíc como Herramienta Didáctica para el Aprendizaje de la Operación Adición. Florencia: Universidad de la Amazona .
- Consejería de Educación Agencia Andaluza de Evaluación Educativa . (2012). Mis lecturas 1º y 2º. Sevilla.
- Contreras, R., & Eguia, J. (2016). Gamificación en aulas universitarias. Barcelona: Institut de la Comunicació.
- Corrales, R. (2021). Aplicación móvil basado en la metodología de gamificación para apoyar la comprensión lectora en estudiantes del 2º año de secundaria en un Colegio de Lambayeque. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Magrovejo.
- De la Cruz, K., Franco, L., & Luza, K. (2020). Gamificación para la comprensión de textos en inglés para estudiantes en una escuela pública en Perú. Internacional de investigación para el desarrollo, 41787-41791.
- Duarte, A. (2015). El Software Educativo JCLIC, como Herramienta Didáctica para el Aprendizaje del Bloque Geométrico y Medida, de los Estudiantes del Decimo Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Anexa a la Universidad Nacional de Loja, periodo 2013-2014. Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Espinoza, C. (2010). Metodología de investigación tecnológica. Huancayo: Imagen gráfica SAC.
- Fariñas, I. (2005). Jclíc, software educativo. Observatorio tecnológico.
- Fidias Arias, G. (2016). El proyecto de investigación; introducción a la metodología científica (Septima ed.). Venezuela: Episteme.
- García, M., & Mogollón, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. Colombia : Revista Científica Multidisciplinaria.
- Gaviria, D. (2021). Pedagogía de la Gamificación . Colombia: Creative commons.

- Gentile, E. R. (1985). Aritmetica elemental. Lumbreras.
- Gran diccionario de la lengua española. (2016). Larousse.
- Guerra, A. (2021). Propuesta de innovación para optar al título profesional de licenciado en español e inglés. Bogotá: Universidad Pedagógica .
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). Metodología de la investigación (6 ed.). (S. D. C.V, Ed.) Mexico: McGRAW - HILL interamericana.
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Mexico: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hernandez, S. R. (2014). Metodología de la Investigación. México.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. International House.
- Hilario, M., & Quispe, C. (2021). Método dolorier en el desarrollo de la Comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de la i.e. nº 36813 de Lircay - Angaraes. Huancaveica: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Hostetler, R. P., & Larson, R. E. (2001). Algebra intermedia. México: McGraw Hill.
- Huerta, R., & Luna, D. (2016). El Software Educativo JCLIC y su Influencia en el Desarrollo de las Capacidades en el Área de Historia, Geografía y Economía en los Estudiantes del Primer Grado de Secundaria de la I.E. Silva Ruff de Huari-2013. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Jara, D. (2015). Software Educativo para la Asignaturade Matemática para los Estudiantes del Séptimo Año de Educación General Básica de la Escuela DR. Edison Calle Loaiza de la Provincia de Loja, Periodo 2014-2015. Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Justo, L. (2020). Aplicación móvil basada en gamificación y aula invertida para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de primaria. Lima: Universidad Cesar Vallejo.
- Kapp, K. (2012). The gamificatio of learning and onstruction. San Francisco: Pfeiffer.
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction. San Francisco: Published by Pfeiffer.
- La Cruz, S. (2014). Aplicacion del Software Educativo JCLIC como Herramienta Didáctica en el Desarrollo de Capacidades Cognitivas en Estudiantes con Síndrome de Down. Lima: Universidad San Martín de Porres.

- Landeo, Y., & Zuñiga, H. (2013). "La comprensión lectora, en ni nos - y n-i nas - de - 5 anos de la I. E. N° 142-. Huancavelica". Huancavelica: Universidad Nacional de wo.
- Lesh, R., & otros. (2010). Modeling Students. Mathematical Modeling. Dordrecht: Springer Publishing.
- Limache, B., & Paitan, M. (2014). Software Jclíc en el Aprendizaje de la Adición en Estudiantes del 2º Grado de la Institucion Educativa nº 36009 Huancavelica-2014. Huancavelica: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Lorenzo Lledó, G. (12 de abril de 2009). Educación y nuevas tecnologías. Obtenido de Como aplicar las nuevas tecnologías dentro del campo de la educación: <https://blogs.ua.es/gonzalo/2009/04/12/%C2%BFque-es-jclíc/>
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. Estudios Pedagógicos .
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. Revista Signos. Estudios de Lingüística.
- Malla, C. (2015). Uso del JCLIC Author como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento del Aprendizaje sobre Trabajo, Potencia y Energia del Segundo Año de Bachillerato General Unificado, del Colegio Pío Jaramillo Alvarado de la Ciudad de Loja, Periodo 2015-2016. Ecuador: Unniversidad Nacional de Loja .
- Martinez, M. (2014). Comprensión lectora y su tratamiento en los libros de texto. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Meneses, M., & Artunduaga, L. (2014). Software Educativo para la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en el Grado 6º. Huila: Universidad Católica de Manizales.
- Meneses, R., Avella, M., & Lizcano, A. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria1. Educación Pedagogía, 109-123.
- MINEDU. (2019). Comprensión lectora . Lima: MINEDU.

- Ministerio de Educación. (24 de diciembre de 2007). Aspectos metodológicos en el aprendizaje de. Obtenido de http://sistemas02.minedu.gob.pe/archivosdes/fasc_mat/04_mat_d_s2_f1.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Rutas del aprendizaje, 1° y 2° grados de educación secundaria. En M. E. Zalarayan Aduato, P. D. Collanqui Díaz, M. I. Díaz Maguiña, W. B. Monteza Ahumada, N. G. Rodríguez Cabezudo, G. K. Piscocoya Rojas, & L. Puente de la Vega. Lima: Quad/Graphics.
- Morote, L., & Rojas, Y. (2014). Método de Problemas en el Aprendizaje de Matemáticas en Estudiantes de Educación Primaria en los Planteles de Aplicación Guamán Poma de Ayala del Distrito de Ayacucho. Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Parían, Y. (2015). Estilos de Aprendizaje y Nivel de Rendimiento Académico del Área de Matemática en Estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de Colegios Públicos del Distrito de Ayacucho, 2014. Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Perez, R. (2014). El Software JCLIC para Mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes del Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Miguel Ángel Buonarroti, del Distrito el Porvenir, Trujillo, 2013. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Pineda, R. (2022). "Gamificación en la Comprensión Lectora en Idioma Inglés en una institución educativa privada, Huacho, 2021. Lima: Universidad César Vallejo.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. (10 de febrero de 2016). Mundo. Obtenido de Los países de América Latina "con peor rendimiento académico": http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). Gamificación. Como motivas a tu alumno y mejorar el clima en el aula. Barcelona: Grupo Oceano.
- Romero Trenas, F. (2009). El programa JClic una aplicación didáctica en el aula de apoyo. revista digital para profesionales de la enseñanza, 5.

- Roncal, F., & Montepeque, S. (2011). Aprender a leer de forma comprensiva y crítica. Guatemala: Editorial Saqil Tzij,.
- Salazar, H. J. (2013). Manual de la Metodología de la Investigación.
- Sánchez, C., García, E., & Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. Digital Publisher CEIT.
- Sanchez, H., & Reyes, C. (2015). Prueba de comprensión lectora para el nivel primario NEP.SR, Formas A y B. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, V. (2022). Programa de gamificación educativa en la motivación por la lectura en estudiantes del VII ciclo, Lima 2021. Lima: Universidad César Vallejo.
- Santos , A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías para alumnos con. Madrid: Delatorre.
- UNESCO. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. Instituto de Estadística Unesco, 1-26.
- USAID. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora. Guatemala: MINEDUC.
- UTP. (2018). Congreso nacional de tecnología y educación. Pereira: Universidad Tecnología de Pereira.
- Zepeda, S., Abascal, R., & López, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. RA XIMHAI.
- Zonaclíc. (4 de Junio de 2009). Recurso digital didáctico, en Español. Obtenido de Telemática educativa Catalina: <http://clíc.xtec.cat/es/>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título:							
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable 1: Gamificación				
¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?	Determinar la relación entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	Existe una relación significativa entre la gamificación y la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Elementos del juego	- Preguntas - Competencias Niveles	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre	Baja Regular Alta
			Recompensa	- Puntos Logros	7, 8, 9 y 10		
			Motivación	- Dominio Propósito	11, 12, 13, 14 y 15		
Problemas Específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2: Comprensión lectora				
¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión lirica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?	Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión lirica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	Se evidencia influencia significativa de la gamificación en la comprensión lirica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Comprensión literal	- Reconoce ideas principales - Reconoce los personajes principales Identifica los párrafos del texto	1, 2, 3, 4 y 5	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre	Baja Regular Alta
¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?	Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	La gamificación influye significativamente en la comprensión inferencial de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	Comprensión inferencial	- Verifica el significado del texto relacionado con la experiencia persona	6, 7, 8, 9 y 10		

¿Cuál es la relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022?	Establecer la relación entre la gamificación y la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022.	La gamificación influye significativamente en la comprensión crítica de estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022	Comparación crítica	- Emite juicios y opiniones en base a lo leído	11, 12, 13, 14 y 15		
Diseño de investigación:		Población y Muestra:	Técnicas e instrumentos:		Método de análisis de datos:		
Enfoque: Cuantitativo Tipo: Aplicada Método: Científico Diseño: Pre experimental		Población: 43 estudiantes Muestra: 43 estudiantes	Técnicas: Evaluación Instrumentos: Prueba de comprensión lectora		Descriptiva: SPSS y Excel Inferencial: SPSS		

Anexo 2. Tabla de operacionalización de variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Variable 1 Gamificación	Se define como el uso de elementos (y diseño) de juegos en contextos de juego no relacionados, implica crear una estructura de recompensas que fomente los comportamientos deseados. En otras palabras, está diseñado para crear consecuencias positivas. A diferencia de los juegos tradicionales, la gamificación utiliza elementos de juego con el propósito de incentivar a los usuarios a realizar tareas no relacionadas con un juego (Cerde, 2021).	Es el uso de un sistema de diseño de mecanismos y elementos de juegos, que incluye una diversidad de objetivos basados en lograr actitudes deseadas por medio de premios o recompensas. Son creados para motivar a las personas a aprender por medio de juegos para su común desarrollo de actividades que traten la gamificación.	Elementos del juego	- Preguntas - Competencias - Niveles	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
			Recompensa	- Puntos Logros	
			Motivación	- Dominio Propósito	
Variable 2 Comprensión lectora	Es aquella actividad que requiere el entendimiento cognitivo de textos estructurados con oraciones, frase e ideas, con la finalidad de desarrollar los pensamientos críticos para su valoración referente a la calidad de texto y al mensaje que plasman los párrafos redactados, además sirve como medio verificador de las cualidades lingüísticas que debe tener un personas para comprender una diversidad de textos que se presenten en su día a día (Amaya, 2017).	Se basa en entender párrafos de textos estructurados y desarrollados con la finalidad de brindar un mensaje. Por lo que se utilizara la comprensión literal para el reconocimiento de la importancias, la inferencial para la determinación del significado y el crítico para el margen referencial del lector sobre el texto.	Comprensión literal	- Reconoce ideas principales - Reconoce los personajes principales - Identifica los párrafos del texto	1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
			Comprensión inferencial	Verifica el significado del texto relacionado con la experiencia persona	
			Comparación crítica	Emite juicios y opiniones en base a lo leído	

Anexo 3. Instrumento/s de recolección de datos

**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
E ESCUELA DE POSGRADO**

CUESTIONARIO SOBRE LA GAMIFICACIÓN EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE HUANCABELICA, 2022.

SEXO:

FECHA:

Instrucciones: A continuación, califique usted las afirmaciones que considere, marcando X en la casilla que corresponda.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN - ELEMENTOS DEL JUEGO		1	2	3	4	5
1	Los juegos que se desarrolla para leer un texto, te permiten identificar el tema del texto mediante preguntas					
2	Los juegos que emplean en tu salón para leer un texto permiten que subas de nivel al comprender el tema principal del texto					
3	Entiendes el tema del texto al compararla con tus experiencias previas					
4	Los juegos para leer te permiten desarrollar tus habilidades para comprender el tema del texto					
5	Los juegos permiten que colabores con tus compañeros para entender el texto					
6	Se usan juegos para que puedas entender mejor los textos que lees					
DIMENSIÓN - RECOMPENSA		1	2	3	4	5
7	Cuando comprendes el tema del texto, tu profesor te recompensa con puntos adicionales					
8	Tu profesor reconoce cuando entiendes el texto					
9	Tu profesor valora tu desempeño al leer un texto					
10	Te felicitan cuando respondes las preguntas de comprensión lectora					
DIMENSIÓN - MOTIVACIÓN		1	2	3	4	5
11	Sientes motivación por leer y entender lo que lees					
12	Participas en los juegos que se usan para leer un texto					
13	Te gusta jugar mientras lees un texto					
14	Tu profesor establece metas cuando inicia la lectura de un texto					
15	Te sientes bien cuando entiendes lo que lees					

Hemos terminado. Muchas gracias por tu colaboración

UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO
ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIO SOBRE LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA DE HUANCAMELICA, 2022.

SEXO:

FECHA:

Instrucciones: A continuación, califique usted las afirmaciones que considere, marcando X en la casilla que corresponda.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

DIMENSION COMPRENSION LITERAL		1	2	3	4	5
1	Comprendes la información y los hechos que suceden en el texto cuando tu profesor implementa juegos para leer					
2	El juego que emplea tu profesor para leer, te ayuda a entender la idea principal del texto					
3	El juego que emplea tu profesor para leer, te permite entender las palabras claves, oraciones o frases del texto					
4	El juego que emplea tu profesor para leer, te facilita opinar sobre lo que entendiste del texto					
5	El juego que emplea tu profesor para leer, te ayuda a comprender el texto de forma literal					
DIMENSION COMPRENSION INFERENCIAL		1	2	3	4	5
6	Los juegos que usa tu profesor para mejorar la comprensión de texto, te ayudan a identificar las ideas implícitas del texto					
7	Los juegos que usa tu profesor para mejorar la comprensión de texto, te permite predecir las acciones futuras que van a suceder en la historia del texto					
8	Puedes inferir la idea que plasma el texto; a través, de una lectura dinámica					
9	Inferes la idea principal que no se detalla explícitamente en el texto					
10	Puedes identificar las ideas no expuestas en el texto					
DIMENSION COMPRENSION CRITICA		1	2	3	4	5
11	Puedes dar tu opinión de un texto leído en clase					
12	Sintetizas tus opiniones sobre el tema entendido al leer un texto					
13	Evalúas el contenido del texto, cuando lo entiendes					
14	Interpretas la opinión del autor cuando entiendes el texto leído					
15	Puedes reorganizar tus pensamientos y acomodar los nuevos al entender el texto					

Hemos terminado. Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 4. Validación de instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ELEMENTOS DEL JUEGO							
1	Los juegos que se desarrollan para leer un texto, te permiten identificar el tema del texto mediante preguntas.	x		x		X		
2	Los juegos que emplean en tu salón para leer un texto permiten que subas de nivel al comprender el tema principal del texto.	X		x		X		
3	Entiendes el tema del texto al compararla con tus experiencias previas.	X		X		X		
4	Los juegos para leer te permiten desarrollar tus habilidades para comprender el tema del texto.	X		X		X		
5	Los juegos permiten que colabores con tus compañeros para entender el texto.	X		X		X		
6	Se usan juegos para que puedas entender mejor los textos que lees.	X		X		x		
	DIMENSIÓN 2 RECOMPENSA							
7	Cuando comprendes el tema del texto, tu profesora te recompensa con puntos adicionales.	X		x		X		
8	Tu profesora reconoce cuando entiendes el texto	X		X		X		
9	Tu profesora valora tu desempeño al leer un texto	X		X		X		
10	Te felicitan cuando respondes las preguntas de comprensión lectora	x		X		x		
	DIMENSIÓN 3 Motivación							
11	Sientes motivación por leer y entender lo que lees	X		x		X		
12	Participas en los juegos que se usan para leer un texto	X		X		X		
13	Te gusta jugar mientras lees un texto	X		X		X		
14	Tu profesora establece metas cuando inicia la lectura de un texto	X		X		X		
15	Te sientes bien cuando entiendes lo que lees.	x		X		x		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Comprensión literal							
1	Comprendes la información y los hechos que suceden en el texto cuando tu profesora implementa juegos para leer	X		x		X		
2	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a entender la idea principal del texto	X		X		X		
3	El juego que emplea tu profesora para leer, te permite entender las palabras claves, oraciones o frases del texto	X		X		X		
4	El juego que emplea tu profesora para leer, te facilita opinar sobre lo que entendiste del texto	X		X		X		
5	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a comprender el texto de forma literal	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te ayudan a identificar las ideas implícitas del texto	X		x		X		
7	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te permite predecir las acciones futuras que van a suceder en la historia del texto.	X		X		X		
8	Puedes inferir la idea que plasma el texto; a través de una lectura dinámica.	X		X		X		
9	Infieres la idea principal que no se detalla explícitamente en el texto	X		X		X		
10	Puedes identificar las ideas no expuestas en el texto.	x		X		x		
	DIMENSIÓN 3 comprensión crítica	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Puedes dar tu opinión de un texto leído en clase	X		x		X		
12	Sintetizas tus opiniones sobre el tema entendido al leer un texto	X		X		X		
13	Evalúas el contenido del texto, cuando lo entiendes	X		X		X		
14	Interpretas la opinión del autor cuando entiendes el texto leído	X		X		X		
15	Puedes reorganizar tus pensamientos y acomodar los nuevos al entender el texto.	x		X		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dra.: Maribel Adrián Romero
CE: 002684351

Especialidad del validador: Innovaciones Educativas

6, de Julio del 2022

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ELEMENTOS DEL JUEGO							
1	Los juegos que se desarrollan para leer un texto, te permiten identificar el tema del texto mediante preguntas.	X		X		X		
2	Los juegos que emplean en tu salón para leer un texto permiten que subas de nivel al comprender el tema principal del texto.	X		X		X		
3	Entiendes el tema del texto al compararla con tus experiencias previas.	X		X		X		
4	Los juegos para leer te permiten desarrollar tus habilidades para comprender el tema del texto.	X		X		X		
5	Los juegos permiten que colabores con tus compañeros para entender el texto.	X		X		X		
6	Se usan juegos para que puedas entender mejor los textos que lees.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 RECOMPENSA	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando comprendes el tema del texto, tu profesora te recompensa con puntos adicionales.	X		X		X		
8	Tu profesora reconoce cuando entiendes el texto	X		X		X		
9	Tu profesora valora tu desempeño al leer un texto	X		X		X		
10	Te felicitan cuando respondes las preguntas de comprensión lectora	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Motivación	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Sientes motivación por leer y entender lo que lees	X		X		X		
12	Participas en los juegos que se usan para leer un texto	X		X		X		
13	Te gusta jugar mientras lees un texto	X		X		X		
14	Tu profesora establece metas cuando inicia la lectura de un texto	X		X		X		
15	Te sientes bien cuando entiendes lo que lees.	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Comprensión literal							
1	Comprendes la información y los hechos que suceden en el texto cuando tu profesora implementa juegos para leer	X		X			X	
2	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a entender la idea principal del texto	X		X			X	
3	El juego que emplea tu profesora para leer, te permite entender las palabras claves, oraciones o frases del texto	X		X			X	
4	El juego que emplea tu profesora para leer, te facilita opinar sobre lo que entendiste del texto	X		X			X	
5	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a comprender el texto de forma literal	X		X			X	
	DIMENSIÓN 2 comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te ayudan a identificar las ideas implícitas del texto	X		X		X		
7	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te permite predecir las acciones futuras que van a suceder en la historia del texto.	X		X		X		
8	Puedes inferir la idea que plasma el texto; a través de una lectura dinámica.	X		X		X		
9	Infieres la idea principal que no se detalla explícitamente en el texto	X		X		X		
10	Puedes identificar las ideas no expuestas en el texto.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 comprensión crítica	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Puedes dar tu opinión de un texto leído en clase	X		X		X		
12	Sintetizas tus opiniones sobre el tema entendido al leer un texto	X		X		X		
13	Evalúas el contenido del texto, cuando lo entiendes	X		X		X		
14	Interpretas la opinión del autor cuando entiendes el texto leído	X		X		X		
15	Puedes reorganizar tus pensamientos y acomodar los nuevos al entender el texto.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

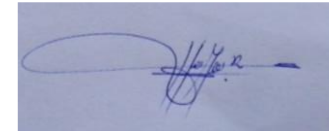
Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Hugo Mendoza Ramos. DNI: 23275292

Especialidad del validador Innovaciones Educativas

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

6, de Julio del 2022



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ELEMENTOS DEL JUEGO							
1	Los juegos que se desarrollan para leer un texto, te permiten identificar el tema del texto mediante preguntas.	X		X		X		
2	Los juegos que emplean en tu salón para leer un texto permiten que subas de nivel al comprender el tema principal del texto.	X		X		X		
3	Entiendes el tema del texto al compararla con tus experiencias previas.	X		X		X		
4	Los juegos para leer te permiten desarrollar tus habilidades para comprender el tema del texto.	X		X		X		
5	Los juegos permiten que colabores con tus compañeros para entender el texto.	X		X		X		
6	Se usan juegos para que puedas entender mejor los textos que lees.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 RECOMPENSA	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando comprendes el tema del texto, tu profesora te recompensa con puntos adicionales.	X		X		X		
8	Tu profesora reconoce cuando entiendes el texto	X		X		X		
9	Tu profesora valora tu desempeño al leer un texto	X		X		X		
10	Te felicitan cuando respondes las preguntas de comprensión lectora	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 Motivación	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Sientes motivación por leer y entender lo que lees	X		X		X		
12	Participas en los juegos que se usan para leer un texto	X		X		X		
13	Te gusta jugar mientras lees un texto	X		X		X		
14	Tu profesora establece metas cuando inicia la lectura de un texto	X		X		X		
15	Te sientes bien cuando entiendes lo que lees.	X		X		X		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Comprensión literal							
1	Comprendes la información y los hechos que suceden en el texto cuando tu profesora implementa juegos para leer	X		X		X		
2	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a entender la idea principal del texto	X		X		X		
3	El juego que emplea tu profesora para leer, te permite entender las palabras claves, oraciones o frases del texto	X		X		X		
4	El juego que emplea tu profesora para leer, te facilita opinar sobre lo que entendiste del texto	X		X		X		
5	El juego que emplea tu profesora para leer, te ayuda a comprender el texto de forma literal	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2 comprensión inferencial							
6	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te ayudan a identificar las ideas implícitas del texto	X		X		X		
7	Los juegos que usa tu profesora para mejorar la comprensión de texto, te permite predecir las acciones futuras que van a suceder en la historia del texto.	X		X		X		
8	Puedes inferir la idea que plasma el texto; a través de una lectura dinámica.	X		X		X		
9	Infieres la idea principal que no se detalla explícitamente en el texto	X		X		X		
10	Puedes identificar las ideas no expuestas en el texto.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3 comprensión crítica							
11	Puedes dar tu opinión de un texto leído en clase	X		X		X		
12	Sintetizas tus opiniones sobre el tema entendido al leer un texto	X		X		X		
13	Evalúas el contenido del texto, cuando lo entiendes	X		X		X		
14	Interpretas la opinión del autor cuando entiendes el texto leído	X		X		X		
15	Puedes reorganizar tus pensamientos y acomodar los nuevos al entender el texto.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Magno Gutiérrez Jurado **DNI: 23261790**

Especialidad del validador: Innovaciones Educativas

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

6 de Julio del 2022



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN - INCA
DIRECCIÓN DE ASesoría PEDAGÓGICA
Dr. Magno Gutiérrez Jurado
RESPONSABLE REGIONAL AL PP III - PREVIO

Firma del Experto Informante.

Anexo 6. Declaración jurada de consentimiento

DECLARACIÓN JURADA

Yo, César RAMOS CASAVILCA, de nacionalidad peruano con DNI N° 23265596, estudiante del Programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la Universidad César Vallejo – Lima Los Olivos; con código N° 7002634740, natural del departamento y provincia de Huancavelica.

Declaro bajo juramento que:

Los representantes de los estudiantes del 2° "A", "B", de la I.E. N° 36004 "La Victoria de Ayacucho" del distrito de Ascensión-Huancavelica dieron consentimiento para la aplicación de los instrumentos en la ejecución del trabajo de investigación titulado: La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una Institución Educativa de Huancavelica, 2022

Me afirmo y ratifico en lo expresado, en señal de lo cual firmo el presente documento en la ciudad de Huancavelica, a los 17 días del mes de julio del año 2022.



DNI 23265596



Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, RAMOS CASAVILCA CESAR estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica,2022.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
CESAR RAMOS CASAVILCA DNI: 23265596 ORCID: 0000-0002-1887-8271	Firmado electrónicamente por: CRAMOSCA70 el 03- 08-2022 07:15:53

Código documento Trilce: TRI - 0388547