



Artículo científico / Research paper

Experiencias Aprendizaje-Servicio en intervenciones para el mejoramiento de las habilidades lectoras en escolares de Unidades Educativas de la ciudad de Cuenca

Service-Learning experiences in interventions to improve the reading skills in schoolchildren of Educational Units of Cuenca City

Steeven Santiago Marín-Balcázar , **Gabriela del Rocío Atamaint-Torres** 

Facultad de Psicología, Universidad, Cuenca, Ecuador.

Autores para correspondencia: steevens.marin@ucuenca.edu.ec, gabriela.atamaint@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 18 de marzo 2022 - Fecha de aceptación: 25 de mayo 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo describir las experiencias Aprendizaje-Servicio de trece estudiantes de Prácticas de Servicio Comunitario II (PSC II) sobre el proceso de intervención en escolares con dificultades lectoras de las unidades educativas del cantón Cuenca, así mismo se enfocó en evaluar la percepción de los estudiantes-tutores acerca de las dificultades lectoras de los niños y las herramientas de gamificación más utilizadas en el proceso de intervención. La investigación tuvo un alcance descriptivo con diseño no experimental - transversal. Los resultados obtenidos se analizaron mediante el software SPSS lo que permitió distinguir que los estudiantes PSC II concluyen que el entrenamiento académico recibido por parte del proyecto universitario ha sido oportuno para su vida académica y profesional. Por otra parte, se ha observado que las herramientas de gamificación más utilizadas durante la teleasistencia fueron: Genially y Presentaciones de PowerPoint. En conclusión, se propone continuar realizando proyectos que involucren el aprendizaje-servicio para la preparación preprofesional de los estudiantes universitarios, de igual manera realizar estudios con poblaciones más grandes.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, lectura, escolares, intervención, psicología, gamificación.

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the Service-Learning experiences of thirteen students of the Community Service Practices II (PSC II) on the intervention process in schoolchildren with reading difficulties in the educational units of the Cuenca canton. In addition, the research focused on evaluating the perception of student-tutors about children's reading difficulties and the most used gamification tools in the intervention process. The study had a descriptive scope with a non-experimental cross-sectional design. The results obtained were analyzed using the SPSS software, which made it possible to distinguish that the PSC II students conclude that the academic training received by the university has been appropriate for their academic and professional life. On the other hand, the most used gamification tools observed during telecare were: Genially and PowerPoint Presentations. In conclusion, we proposed to continue carrying out projects that involve learning-service for the pre-professional preparation of university students and to carry out studies with larger populations.

Keywords: Service-Learning, reading, schoolchildren, intervention, psychology, gamification.

1. INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, la carrera de Psicología – Rediseño según la malla curricular, en sexto ciclo se requiere obligatoriamente tomar la asignatura de Prácticas de Servicio Comunitario II (PSC II). La cátedra tiene como objetivo desarrollar habilidades y estrategias de promoción en contextos sociales. Así mismo, se enfoca en generar un acercamiento conceptual e interpretativo propio de la psicología, además de identificar los problemas o necesidades en los

contextos sociales y diseñar una propuesta de intervención social bajo el enfoque de promoción. De esta manera, en la Facultad de Psicología se cuenta con proyectos de vinculación que tienen por objetivo servir a la comunidad para promover el bienestar biopsicosocial. Por lo cual, se desarrolló el proyecto de vinculación “Apoyo en el desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional en unidades educativas” con la finalidad de brindar atención para el mejoramiento de las habilidades lectoras y de inteligencia emocional a través de teleasistencia para estudiantes, educadores y familias (Facultad de Psicología, 2021).



El proyecto realizado se enfoca en el aprendizaje-servicio (APS), definida según Puig & Palos (2006) como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61). De esta manera, brinda al estudiante un amplio espectro de posibilidades de aprendizaje, puesto que constituye un proceso que va más allá de la enseñanza de aula tradicional, lo cual implica poner en práctica los conocimientos que posee y a su vez actualizarlos o adquirir nuevos. El deber del aprendizaje-servicio busca implementar métodos de enseñanza y aprendizaje que genere competencias para la vida cotidiana (Mayor Paredes, 1969).

Entre las grandes ventajas que presenta el APS es importante mencionar el desarrollo de varias competencias, entre las cuales Paredes (2018) destaca las siguientes: competencias personales, competencias para el pensamiento (reflexivo, crítico y creativo), competencias para la realización de proyectos, competencias sociales y para la transformación social, competencias vocacionales y profesionales. Cabe mencionar que a pesar de que el estudiante es el primero en recibir los beneficios en este tipo de aprendizaje, no se debe olvidar que la comunidad también obtiene ganancias, ya que al formar parte del proyecto adquiere un papel importante en la resolución de sus problemáticas o necesidades. Otro actor que se beneficia de este proceso es la institución, pues como Ganga-Contreras *et al.* (2020) expone, estas “pueden generar contactos y contribuir a la comunidad, mejorando la imagen en el compromiso social, el vínculo con la comunidad y los logros por medio de los servicios comunitarios” (p.53). Por último, se resalta la importancia del APS, ya que deja ver como práctica amplia que permite a los participantes transmitir y adquirir cualidades que se expresan en las prácticas y que los individuos aprenden (Martín-García *et al.*, 2020).

Por esta razón, desde la metodología APS el proyecto de vinculación, ha abordado la intervención con una población de niños de cuatro instituciones: Manuela Cañizares, Remigio Romero, Isabel Moscoso y Ricardo Muñoz Chávez del sector urbano. La finalidad fue favorecer las habilidades lectoras mediante la teleasistencia, en las que se destacó la importancia de la lectura como medio de aprendizaje. Dentro del marco del proyecto, los estudiantes universitarios cumplieron el rol de tutores de los escolares, lo que permite que generen competencias de un conjunto de valores que los destaca, como: el altruismo – cooperación, la participación ciudadana y el aprendizaje transformador (Martín-García *et al.*, 2020). La labor de cada uno se centraba en el uso de la gamificación como estrategia didáctica, diseñada para balancear la información de un determinado curso relacionada con jugar y la habilidad de los estudiantes de retener y aplicar la materia en el mundo real, en un ambiente de aprendizaje basado en tomar acciones, experimentar consecuencias y trabajar por objetivos (Morera-Huertas & Mora-Román, 2019). Adicionalmente, al implementar la gamificación en la educación genera beneficios ya que, permite que los escolares aumenten la motivación para un mejor desenvolvimiento en el aprendizaje (Muntean, 2020).

La gamificación incluye mecánicas, estética y pensamiento de juego para motivar acciones, aprendizajes y la resolución de conflictos, es decir, en la educación

busca crear experiencias en el estudiante con la sensación de jugar, mientras aprende (Fardo, 2012). En la actualidad, la mayoría de los estudiantes pasan tiempo libre en los videojuegos, es por ello, que Oliva (2016) menciona desde la perspectiva del estudiante algunas ventajas del uso de la gamificación:

- Busca premiar y reconocer el empeño académico que pone el estudiante durante el abordaje de su proceso formativo.
- El uso de la gamificación ayuda al estudiante a identificar fácilmente sus avances y progresos de su propio aprendizaje.
- Cuando no existe suficiente esmero y empeño en el rendimiento académico, la gamificación ayuda a mejorar el desempeño mediante el acercamiento de tecnologías y dinámicas integradoras.
- La gamificación como estrategia metodológica intenta proponerle al estudiante una ruta clara sobre cómo puede mejorar la comprensión de aquellas materias académicas que dificultan en mayor medida, debido al cambio de paradigma que supone desarrollar clases gamificadas.

Así mismo, es significativo describir que la gamificación se divide en dos niveles, el estructural y de contenido. Sin embargo, en el marco del proyecto se trabajó en las intervenciones mediante el nivel estructural, que consiste principalmente en utilizar juegos. El estudiante supera niveles conforme domina la habilidad e involucra la ganancia de insignias. De esta forma, se ejecuta el trabajo para el desarrollo de las capacidades lectoras ya que, permite adquirir aprendizaje para el incremento en el rendimiento de los escolares. Actualmente, esta mecánica se trabaja en el ámbito educativo. Por lo que se debe considerar que gamificar no es jugar; es un proceso complejo que requiere una planificación y diseño riguroso que mide de forma objetiva el impacto en los ambientes de aprendizaje (Fardo, 2012; Villagrasa *et al.*, 2014; Castro, 2016).

A nivel educativo, la gamificación involucra que el estudiante modifique y tenga otra experiencia de aprendizaje, para así enriquecer el conocimiento, al caracterizarse por ser lúdica y una estrategia didáctica es utilizada en diferentes áreas de aprendizaje, como en la comprensión lectora que involucra el uso de la gamificación debido a que permite abordar la lectura de manera más experiencial para promover el gusto por la misma y fortalecer los procesos lectores lo que implica ser una actividad de aprendizaje (Arias *et al.*, 2021). Según Reyes (2014) existen espacios virtuales de educación gamificados entre ellos están: Duolingo, ClassDojo, GoalBook y Moodle que permiten la realización de actividades, la organización, la publicación de materiales y la comunicación entre los involucrados, ya sea coordinadores, profesores, estudiantes y apoderados.

Dichas herramientas no son las únicas ya que, existen otras, por ejemplo: Genially, Wordwall y otras que se adaptan a las características que involucra la gamificación como las presentaciones de PowerPoint que son con las que se ha trabajado en las intervenciones con los escolares de las respectivas unidades educativas. Las herramientas permitieron crear contenidos creativos y animados de manera fácil y sencilla. Cada una de las herramientas buscaba cumplir con los elementos de la gamificación en la que debe tener, *dinámicas* que son los deseos o motivaciones internas que cada persona tiene a la hora de

asumir un juego, por otro lado, también contiene las *mecánicas*, que son procesos básicos que hacen progresar la acción y que llevan al jugador a que se involucre, por último, los *componentes del juego*, que son elementos base que dan estructura a un juego y representan las formas más específicas y concretas dentro del sistema gamificado (Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Werbach & Hunter, 2012).

De esta forma, partimos que las habilidades lectoras se deben reforzar y desarrollar desde la infancia debido a que el ser humano desde el nacimiento desarrolla un proceso de adquisición del lenguaje. Este se realiza a través de las influencias neurológicas y ambientales obtenidas de las experiencias entre el niño y el cuidador. Como seres biopsicosociales existe una interrelación con el entorno; por lo mismo es de gran relevancia mencionar que el lenguaje no se lo adquiere únicamente cuando el niño o niña se integra al ámbito escolar sino al contrario, desde los primeros años de vida, desde el desarrollo del habla prelingüística que abarca sonidos como: balbuceo, gorjeos, llantos, imitaciones accidentales, hasta el habla lingüística donde las manifestaciones verbales adquieren conciencia. Cabe recalcar que el habla prelingüística no es un lenguaje real, puesto que no comunica ningún significado, pero con el avance del tiempo se acerca más a las palabras (Papalia & Martorell, 2017).

Es así, que se debe considerar el desarrollo de las habilidades orales mencionadas anteriormente, en suma con la maduración de elementos fonológicos, cognitivos y lingüísticos; entre los cuales se puede destacar el reconocimiento de palabras, la conversión grafema – fonema, el léxico auditivo, la memoria operativa, el sistema semántico y el reconocimiento de denominación (Cuestos, 2010), los cuales permitirán al infante comprender, recordar y empezar a usar nuevas palabras, expresando así pensamientos de palabra orales y escritas, y adquiriendo la velocidad de comprensión necesaria para seguir el ritmo de explicaciones e instrucciones verbales típico de cualquier clase (Levine, 2002).

Así mismo, para que un niño se convierta en un lector hábil, Uta Frith, citado en Cuestos (2010), propone que se requiere el paso de 3 etapas:

- *Logográfica*: reconocimiento de las palabras familiares según su contexto y forma de contorno.
- *Alfabetica*: división de las palabras en unidades mínimas de lenguaje, así también se da el proceso de asociación grafema-fonema.
- *Ortográfica*: almacenamiento de representaciones léxicas de nuevas palabras para su posterior identificación.

De acuerdo con Brenes & de los Ángeles (2013) este modelo “implica una interacción permanente entre el desarrollo del sistema ortográfico y las representaciones fonológicas, en las cuales las estructuras implícitas se hacen explícitas en respuesta a las demandas creadas por la estructura ortográfica” (p.16). Papalia & Martorell (2017) afirman que “Aprender a leer y escribir, una meta importante de la currícula de la primaria, libera a los niños de las restricciones de la comunicación cara a cara y les permite acceder a las ideas e imaginación de personas de tiempos remotos y de tierras distantes. Una vez que los niños pueden traducir las marcas de una página en patrones de sonido y significado, tienen la posibilidad de desarrollar estrategias cada vez más complejas para

entender lo que leen y de utilizar palabras escritas para expresar ideas, pensamientos y sentimientos” (p. 281).

En este sentido para desarrollar un correcto proceso de intervención se trabajó en cinco dominios del proceso de lectura que se detalla a continuación:

- *Codificación y decodificación*. La codificación consiste en utilizar las reglas de un código para empaquetar el mensaje que posteriormente será decodificado por un receptor (Hinestrosa, 2014). Mientras que la decodificación hace referencia a aquel proceso inverso donde el código es desestructurado para entender el mensaje (Papalia & Martorell, 2017). Cabe recalcar que dentro de este apartado se encuentran subprocesos como: conciencia fonológica, división y organización de palabras.
- *Procesos cognitivos*, constan de memoria operativa, atención – concentración e inteligencia fluida. La *memoria operativa* definida por Baddeley (1990) como “un sistema de almacenamiento con capacidad limitada, que nos permite manipular las informaciones, facilitando el cumplimiento de varias tareas cognitivas de modo simultáneo” (Portellano, 20056). La *atención* de acuerdo con Luria es “el proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegible y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos” (Hernandez, 2012). La *concentración* como el conjunto de recursos que se dedican a una actividad mental (Londoño, 2009). Y la *inteligencia fluida* que constituye la “eficiencia mental; capacidades no verbales fundamentadas en el desarrollo del cerebro” (Woolfolk, 2010).
- *Fluidez verbal*. Para Papalia y Martorell (2017) la fluidez verbal hace referencia a la “recuperación de palabras de la memoria a largo plazo”, en suma (Gómez Zapata *et al.*, 2011).
- *Comprensión de oraciones y estructuras gramaticales*. Dado que el proceso de lectura no termina únicamente con la asociación de grafema – fonema, sino que se extiende a la comprensión de oraciones, es necesario el desarrollo de componentes sintácticos y semánticos (Cuestos, 2010).
- *Comprensión del discurso de lectura y escucha*. De acuerdo a Cuestos (2010) los lectores jóvenes deben aprender a desarrollar un modelo mental de lo que están leyendo, por lo que se debe trabajar en habilidades como: capacidad de graduación de información, capacidad de realizar inferencias, sistema conceptual complejo, predicción de información y estrategias metacognitivas.

Para trabajar cada uno de los dominios planteados anteriormente, en el proceso de intervención que ya se mencionó fue la gamificación, las cuales aplica los mecanismos y pensamientos de los juegos a contextos ajenos a los mismos, con el objetivo de crear un ambiente apto para el aprendizaje de ciertos comportamientos, superando así las tareas de la enseñanza tradicional (Ramírez, 2014). La gamificación en suma con la teleasistencia ha permitido obtener buenos resultados, que no solo sirven como datos numéricos sino también son resultados circunstanciales para la vida del intervenido y su núcleo familiar. Además, dejaron huella en los interventores ya que, al encontrarse en un proceso de

formación, estas experiencias contribuyeron en su aprendizaje como profesionales de la psicología.

Finalmente, la presente investigación tiene como objetivo general describir las experiencias de aprendizaje-servicio de los estudiantes de Prácticas de Servicio Comunitario II sobre el proceso de intervención en los escolares con dificultades lectoras de las unidades educativas del cantón Cuenca. Así mismo, como objetivos específicos se buscó: 1. Describir las herramientas de gamificación utilizadas durante el proceso de intervención. 2. Reconocer la asistencia de los padres de familia y de los escolares en el proceso de intervención. 3. Identificar las dificultades más sobresalientes en las habilidades lectoras al inicio del proceso de intervención y los posibles cambios en ellas a través de los estudiantes-tutores. 4. Conocer la percepción de los estudiantes de Prácticas de Servicio Comunitario II durante el proceso de intervención.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Población de estudio

En esta investigación se trabajó con los estudiantes de la cátedra de Prácticas de Servicio Comunitario II de la Facultad de Psicología del proyecto de vinculación "Apoyo en el desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional en unidades educativas de la ciudad de Cuenca" periodo marzo-julio 2021 fase 1. Es un tipo de estudio cuantitativo de corte no experimental transversal con un alcance exploratorio.

2.2. Muestreo y muestra

El muestreo en relación con los estudiantes-tutores fue autoseleccionado ya que, los participantes se inscribieron para trabajar en el proyecto de vinculación. Los estudiantes universitarios de esta muestra fueron 13 estudiantes de PSC II de la carrera de Psicología, en la cual permitirá analizar la efectividad de sus intervenciones con los escolares. Por otra parte, las instituciones participantes fueron: Manuela Cañizares, Remigio Romero y Cordero, Isabel Moscoso y Ricardo Muñoz Chávez del sector urbano, en la que se aplicó un muestreo por conveniencia, ya que se tenía apertura con los directores de las respectivas instituciones. Así mismo, el criterio para la selección de los escolares intervenidos consistió en que los representantes de los niños debían firmar el consentimiento informado enviado por el equipo de investigación para de esta manera formar parte del proceso de intervención. Cada estudiante tutor tenía alrededor de 4 escolares a su cargo que eran asignados aleatoriamente y con los que debía acordar un horario para la intervención.

Dentro del cuestionario aplicado a los estudiantes-tutores para evaluar la experiencia-aprendizaje en las intervenciones se utilizaron seis preguntas abiertas y ocho de opción múltiple, las cuales fueron respondidas por todos los participantes. Para la intervención se usaron herramientas interactivas como: Genially, Wordwall, Pear Deck y Educaplay debido a que cumplen con las características de ser softwares que permiten trabajar mediante la gamificación. Sin embargo, también se usaron otro tipo de herramientas digitales como: libros digitales, presentaciones de PowerPoint, pizarra de plataforma de

Zoom, entre otras que se adaptaron a lo que es la gamificación para potenciar las habilidades lectoras.

2.3. Instrumento para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario elaborado por el equipo interventor en la plataforma de formularios de Google, con preguntas preelaboradas y se optó por dividir en dos secciones las cuales los estudiantes-tutores debían responder, por una parte; la sección 1, información acerca del número de sesiones llevadas a cabo, la sección 2, dificultades que presentaron los niños al inicio del proceso de intervención, las posibles habilidades lectoras que se mejoraron a través de los interventores y la apreciación frente al proceso de intervención.

2.4. Procedimiento de análisis de datos

La información proporcionada por los evaluados fue registrada en el formulario de Google Forms, al igual que las observaciones generales. El estudiante-tutor debía responder a las preguntas que se le presentaban en el cuestionario, dichas preguntas eran de opción múltiple tipo Likert y abiertas, cabe recalcar que a pesar de que el tutor tenía 4 estudiantes a su cargo, el formulario se llenaba solo una vez basado en su experiencia y observación general de los niños. Para efectos de procesamiento se tomó en cuenta solo las que hacen referencia al proceso de intervención en opción múltiple y de acuerdo con los objetivos planteados. Los datos obtenidos del cuestionario fueron ingresados en el software SPSS; se formó una base de datos para luego manipularlos según las distintas variables, correspondientes a cada ítem del cuestionario. El análisis estadístico se lo generó mediante medidas de frecuencia relativa (porcentajes) para las variables cuantitativas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

De acuerdo con la percepción de los estudiantes-tutores que acompañaron a los escolares, en primera instancia se aplicó instrumentos de evaluación, tales como: test de Raven, CHEXI y PROLEC, de los cuales, la Batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC permitió medir los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito y detección de dificultades en la capacidad lectora. Esta fue aplicada por los estudiantes-tutores a los 52 niños mediante la modalidad virtual, tanto al comienzo de la intervención como al finalizar. Posteriormente, mediante la observación de los tutores se obtiene los resultados para la investigación que busca como primer objetivo conocer las herramientas de gamificación y herramientas digitales más utilizadas por los estudiantes de PSC II durante el proceso de intervención. En la Figura 1 se evidencia las herramientas de gamificación y herramienta digitales utilizadas por los 13 estudiantes-tutores en las respectivas intervenciones.

Entre otro aspecto importante en las intervenciones se encuentra la disposición de los representantes en el proceso de intervención, que evidencia que hubo una gran disposición desde el inicio por parte de los representantes de los escolares para el proceso de intervención, por lo que se demostraron los siguientes resultados: complemente de

acuerdo (30.77%) y de acuerdo (69.23%) para trabajar con sus representados. Así mismo, se observa el nivel de la disposición de los estudiantes intervenidos: complemento de acuerdo (69.23%), de acuerdo (15.38%), ni de acuerdo ni en desacuerdo (7.69%), desacuerdo (7.69%) y completamente en desacuerdo (0%). Sin embargo, los docentes también evaluaron las dificultades lectoras al inicio, donde como se muestra en la Tabla 1, se puede notar lo siguiente.

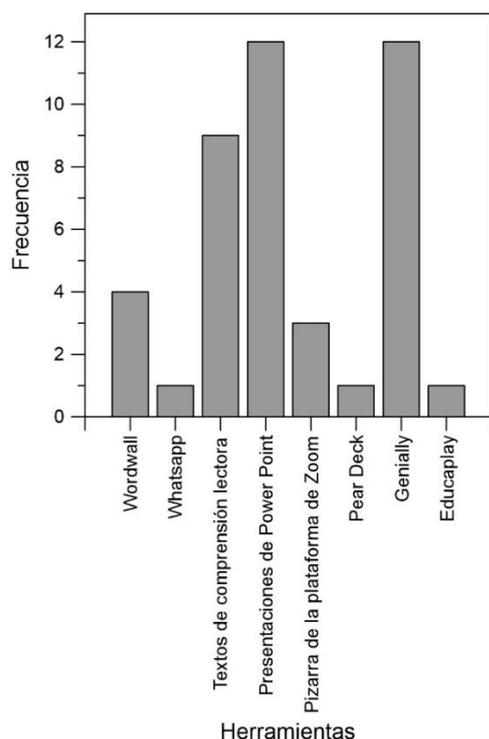


Figura 1. Herramientas de gamificación y digitales utilizadas.

Tabla 1. Principales dificultades lectoras, inicio proceso de intervención.

Dificultades	Frecuencia
Comprensión lectora	6
Confundía letras	5
Confundía palabras	4
Desinterés en la lectura / cansancio	6
Dificultad en proceso silábico	3
Lectura lenta	1
Leía pero no recordaba	3
Mala pronunciación	6
Omitía letras	2
Omitía signos de puntuación	8
Problemas de decodificación / codificación	2
Se saltaba líneas de texto	0
Vocabulario	7

Nota: Esta tabla muestra la frecuencia con la que se presentó las dificultades lectoras observadas al inicio de la intervención.

El cambio generado en los escolares durante el proceso de intervención a través de la evaluación de los estudiantes-tutores denota que estuvieron completamente de acuerdo (46.15%) y de acuerdo (53.85%). Además, la percepción de los estudiantes PSC II destaca en la Tablas 2 y 3 acerca

de la preparación y entrenamiento académico. Entre las opciones mostradas en el formulario de Google Forms fueron: completamente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, desacuerdo, completamente en desacuerdo, sin embargo, en las tablas se puede observar las opciones relevantes.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes PSC II, preparación académica.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Completamente de acuerdo	3	23.1
De acuerdo	7	53.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	23.1
Total	13	100.0

Explicación: Siento que estuve bastante preparado para participar en este proceso de intervención.

Tabla 3. Percepción de los estudiantes PSC II, entrenamiento académico.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Completamente de acuerdo	6	46.2
De acuerdo	5	38.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	15.4
Total	13	100.0

Explicación: Siento que el entrenamiento que he recibido a nivel universitario para este proceso de intervención me ha sido de gran utilidad.

En consecuencia, para contrastar la información proporcionada por los estudiantes-tutores se realizaron reuniones con los padres de familia o representantes de los niños de las respectivas instituciones para una evaluación externa, en la que comentaron la evolución y el gusto por la lectura de sus representados, además de comentar anécdotas y evidenciarse en los hogares y escuelas el desenvolvimiento óptimo de los escolares.

4. DISCUSIÓN

A partir de la presente investigación se expuso las experiencias de 13 estudiantes universitarios vividas en un ambiente y comportamiento escolar de aprendizaje basado en tomar acciones, experimentar y trabajar por objetivos (Morera-Huertas & Mora-Román, 2019). Para la intervención con los escolares se aplicó la gamificación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) para las dinámicas integradoras, la misma que no se basa en el juego simplemente sino en una planificación y diseño riguroso que mide de forma objetiva el impacto en los ambientes de aprendizaje (Fardo, 2012; Villagrasa et al., 2014; Castro, 2016). Se crea un ambiente apto para el aprendizaje de ciertos comportamientos, superando así las tareas de la enseñanza tradicional (Ramírez, 2014).

Por medio de esta investigación se estudió las habilidades lectoras que se mejoraron y son pieza fundamental para interpretar la experiencia y observaciones generales de los niños. Así mismo, mediante la presencia de los tutores se obtiene una calificación de la aplicación de herramientas

de gamificación y herramientas digitales más utilizadas por los estudiantes de PSC II cuyos resultados mostraron una buena predisposición observable en la tabla la frecuencia (Tabla 3) positiva en tratar las dificultades lectoras al inicio de la intervención, además se tuvo una aceptabilidad a través de la evaluación de los estudiantes-tutores en cuya evaluación denota que estuvieron complemente de acuerdo el (46.15%) y de acuerdo (53.85%). Dentro de la percepción de los estudiantes PSC II la preparación académica los estudiantes están de acuerdo y su utilidad con un porcentaje 46.2% entre varias opciones.

A pesar de que no existen investigaciones similares, este estudio va de la mano con investigaciones basadas en la gamificación dentro del contexto Alarcón-Díaz *et al.* (2020) refieren sobre la eficacia de la gamificación en el nivel superior ya que, despierta el interés hacia las asignaturas; el tino para elegir un juego, adaptarlo, contextualizarlo a una forma más práctica. Así mismo, tiene sus bases en investigaciones de intervención como en el estudio realizado por García Ordóñez & Fernández Lorenzo (2022) en España que permitió evaluar los beneficios de una intervención educativa de gamificación en la mejora de adherencia a la dieta mediterránea, como uno de los ítems de los hábitos saludables.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, se propone continuar realizando estudios donde se potencien las habilidades lectoras, debido a que, existen investigaciones limitadas en la ciudad de Cuenca. Así mismo, se recomienda usar una muestra mucho más amplia, de manera que permita tener un panorama diferente para verificar la prevalencia de las dificultades lectoras y así constatar la eficacia de las herramientas gamificación y los cambios que se generan en los niños. Es así como este proceso de lectura ha sido beneficioso para los interventores, escolares y para sus familiares.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo se enmarca gracias a la colaboración del Proyecto de Investigación – Vinculación “Desarrollo de las habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca”, y en especial al Mgt. Paúl Arias, Dr. Marcelo Bernal y Mgt. David Tacuri por su apoyo.

REFERENCIAS

- Alarcón-Díaz, M. A., Alarcón-Díaz, H. H., Rodríguez-Baca, L. S., & Alcas-Zapata, N. (2020). Intervención educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario. *Eleuthera*, 22(2), 117-131. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2>
- Arias, M., Gutiérrez, C., & Rodríguez, J. (2021). *La Gamificación: propuesta para favorecer la comprensión lectora en el estudiante del contexto rural*. <https://repository.ucc.edu.co>

- Baddeley, A. (1990). *Human memory: theory and practice*. In: Balint, G., Antala, B., Carty, C., Mabieme, J-M. A., Amar, I. B., & Kaplanova, A. (Eds.), Uniwersytet Śląski. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS>
- Brenes, C., & de los Ángeles, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1-23.
- Castro, J. (2016). *Ambiente de aprendizaje con gamificación para desarrollar el proceso lector en estudiantes de primer grado de educación básica*. Trabajo de grado, 64 pp. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Educación Bucaramanga, Santander, Colombia. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3184/2016_Tesis_Castro_Mozo_Jaime_Jair.pdf?sequence=1&isAlowed=y
- Cuestos, F. V. (2010). *Psicología de la lectura* (8th ed.). Wolters Kluwer.
- Facultad de Psicología. (2021). *Sílabo de Prácticas de Servicio Comunitario II*. Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Fardo, M. L. (2012). KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. *Conjectura: Filosofia e educação*, 18(1), 201-206.
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E., & Guíñez-Cabrera, N. (2020). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. *Alteridad*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.04>
- García Ordóñez, E., & Fernández Lorenzo, G. (2022). Intervención educativa mediante una propuesta de gamificación para mejorar la adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes gallegos de primaria. *Retos*, 44(1), 128-135. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología / Psychological Writing*, 4(2), 65-73. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1007>
- Hernandez, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. In RED TERCER MILENIO. 252 pp. [PDF] aliat.org.mx
- Hinestrosa, F. (2014). Codificación, descodificación y recodificación. *Revista de Derecho Privado*, 27, 3-13
- Londoño, L. (2009). Attention as a basic psychological process. *Pensando Psicología*, 5(8), 91-100.
- Mayor Paredes, D. (1969). Aprendizaje-servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2020). *El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio*. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Morera-Huertas, J., & Mora-Román, J. J. (2019). Empleo de la gamificación en un curso de Fundamentos de

- Biología. *Revista Electronica Educare*, 23(2), 1-13.
<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.10>
- Muntean, C. (2020). Raising engagement in e-learning through gamification. *DocPlayer*, 1, 1-3.
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(1), 29-47.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación Pesquisa*, 44, 1-17.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. In: McGraw Hill Education (Vol. 13). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Paredes, D. M. (2018). Aprendizaje-servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1-22.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología* (J. M. Cejudo, Ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Puig, J. M., & Palos, J. R. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Alfaomega Grupo Editor.
- Reyes, D. (2014). *Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje*. Centro de Formación Virtual. 16 pp.
<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1390/1423>
- Villagrasa, S., Fonseca, D., & Marc, R. (2014). *GLABS: mecánicas de juego para sistemas de gestión del aprendizaje*. CISTI, 462-468.
https://www.academia.edu/49990880/GLABS_Gamification_for_learning_management_systems_GLABS_Mecánicas_de_juego_para_sistemas_de_gestión_del_aprendizaje
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press, 1-144.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. PEARSON, Prentice Hall. 647 pp. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>