

Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos

Wordwall as a didactic resource to improve reading competence in peruvian children

Vidnay Noel Valero Ancco^{1,a}, Ruth Mery Paricoto Ccallo^{1,b} y Diany Luz Carrizales Maraza^{1,c}

¹Universidad nacional del altiplano, Puno, Perú.

^a ORCID: [0000-0002-7980-0339](https://orcid.org/0000-0002-7980-0339) E-mail: vvalero@unap.edu.pe

^b ORCID: [0000-0002-1767-6459](https://orcid.org/0000-0002-1767-6459) E-mail: rparicotoc@est.unap.edu.pe

^c ORCID: [0000-0003-3027-1015](https://orcid.org/0000-0003-3027-1015) E-mail: dcarrizalesm@est.unap.edu.pe

Recibido: 12/12/2022

Aceptado: 05/03/2023

Sección: Artículo Original

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia del Wordwall como recurso didáctico para desarrollar la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna (Castellano) en estudiantes de segundo grado de primaria, la investigación fue de diseño cuasi experimental, la muestra se conformó con 72 estudiantes entre 7 y 8 años de edad, seleccionados no probabilísticamente. La técnica utilizada fue el examen y el instrumento la prueba escrita, que se administró al inicio y al final del experimento. La prueba estadística utilizada fue la W de Wilcoxon. Se concluye que Wordwall como recurso didáctico es eficaz para mejorar el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna, ya que según la prueba W de Wilcoxon se obtuvo un p valor de 0.00 el cual indica que existe diferencia significativa entre los promedios de la prueba de entrada y prueba de salida del grupo experimental, elevando el nivel de comprensión lectora en las capacidades de reflexiona sobre el texto, infiere e interpreta información del texto, además de obtiene información del texto escrito, comprobándose así que los recursos interactivos como Wordwall propician óptimos aprendizajes en los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura, hábito de lectura, lectura, método de enseñanza, tecnología de la comunicación (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of Wordwall as a didactic resource to develop proficiency reads various types of texts in their mother tongue (Spanish) in students of second grade of primary school, the research was of quasi-experimental design, the sample was made up of 72 students between 7 and 8 years of age, selected not probabilistically. The technique used was the exam and the instrument the written test, which was administered at the beginning and end of the experiment. The statistical test used was Wilcoxon's W. It is concluded that Wordwall as a didactic resource is effective to improve the level of achievement of competence reads various types of texts in their mother tongue, since according to the Wilcoxon W test a p value of 0.00 was obtained which indicates that there is a significant difference between the averages of the entrance test and exit test of the experimental group, Raising the level of reading comprehension in the abilities of reflecting on the text, infers information is interpreted from the text, thus proving that interactive resources such as Wordwall promote optimal learning in students.

Keywords: Reading instruction, reading habit, reading, teaching methods, information technology (Source: UNESCO Thesaurus).

Cómo Citar:

Valero Ancco, V. N., Paricoto Ccallo, R. M., & Carrizales Maraza, D. L. (2023). Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(1), 27–40. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.1.806>

Introducción

Una de las principales demandas de toda sociedad a sus autoridades, es un mejor servicio y acceso a la salud, la educación, el trabajo entre otros (Fajardo et al., 2021). En el sector educación la pandemia por Covid 19 reveló la carencia de recursos en las escuelas, docentes, estudiantes y familias para afrontar una educación virtual (Valero & Cayro, 2021), pese a las condiciones desfavorables, los agentes de la educación se tuvieron que adecuar a una educación remota donde dependían íntegramente del uso de tecnologías, sobre todo en regiones donde la educación virtual era una utopía.

Al respecto Hogan (2020), refiere que en la región de Puno existía una brecha digital del 7%, y por falta de conectividad en el 2020 la educación a distancia fue deficiente, sin embargo, en octubre del 2020 se inició la distribución de 1 056 430 tabletas entre estudiantes y docentes de colegios públicos a escala nacional, esto permitió menguar esta brecha de acceso a la tecnología. Así también, en los últimos dos años el uso de dispositivos inteligentes se incrementó, Gómez-Arteta & Escobar-Mamani (2021), indican que “el 97,9 % de docentes contaba con un celular, aunque el 24,8 % solo contaba con un celular básico” (p.157). En lo que respecta al dominio de TIC, el 63 % de los docentes de educación básica regular no recibió ninguna capacitación ni formación en el uso de las TIC, y por tanto no estaban capacitados (Gómez-Arteta & Escobar-Mamani, 2021).

28 Por otra parte el Perú a monitoreado a través de evaluaciones nacionales, el logro de aprendizaje de los estudiantes en aspectos ejes como la matemática y comprensión lectora, los resultados de la última evaluación censal de estudiantes [ECE] 2019, revelan que aún no se alcanza la calidad de aprendizajes esperados, por ejemplo en lectura en la ECE 2017, el 6.3% de la población estudiantil del segundo grado de primaria se ubicó en el nivel en inicio, en la ECE 2018 se tuvo un 5.8% y en la ECE 2019 el 3.8%, si bien es cierto se refleja una mejora a lo largo de los años, el porcentaje en el nivel más bajo es aún desalentador (MINEDU, 2019b).

En el caso del cuarto grado de primaria, en lectura, en la ECE 2016 el 26% de los estudiantes se ubicaron en la escala inicio y el 9.1% en la escala previa al inicio, en la ECE 2018, el 24.2% alcanzó el nivel inicio y el 10.1% el nivel previo al inicio; y en la ECE 2019 el 25% se ubicó en inicio y el 4.95% en la escala previa al inicio, estos resultados revelan que los estudiantes

no lograron los aprendizajes necesarios para el ciclo correspondiente (MINEDU, 2019b).

Diversas investigaciones, atribuyen como causas de estos resultados negativos, a la carencia de estrategias de lectura que tienen los estudiantes (Munayco, 2018), por su parte, Mesa et al. (2013), sostiene que, “el éxito lector se debe esencialmente a la combinación de una lectura de palabras y una comprensión oral adecuadas, y que los problemas de lectura derivarían de dificultades asociadas a una u otra” (p.137). Así también Zapata & Carrion (2021), explican como causas de la baja comprensión lectora, la falta de hábitos lectores, además la dificultad de comprensión lectora de los propios docentes y sus malas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura.

Dentro de la enseñanza de la lectura, es necesario implementar nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, incorporando las tecnologías de información y comunicación [TIC] como recursos didácticos. Es necesario considerar que actualmente las TIC, son utilizadas con facilidad por niños y adolescentes, sobre todo para el entretenimiento (Lafaurie-Molin et al., 2021). Investigaciones como las de Calderon et al. (2022), sostienen que la gamificación incide directamente en la comprensión lectora permitiendo realizar inferencias y procesos de interpretación en los estudiantes, es así que diversos investigadores destacan la importancia de las TIC en el desarrollo de la competencia lectora (Benites, 2018; Pongo, 2020; Ramirez, 2019; Sácciga, 2017; Tovar, 2018). A esto Pérez & Ricardo (2022), añaden que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje es un factor necesario para mejora la comprensión lectora. Por su parte, Bernier (2019), añade que adicionalmente las redes sociales como Facebook son efectivas para desarrollar habilidades lectoras.

Por lo tanto, el uso de aplicativos digitales, como Chamilo, Quizizz, Kahoot, entre otros, permiten desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, de una manera lúdica y divertida (Maria Calderon, 2022; Maldonado, 2023; Silva, 2019), con las mismas características está Wordwall, que es un aplicativo educativo *on line*.

Wordwall, es una herramienta que posibilita la creación de actividades interactivas e imprimibles, además de contar con diversas plantillas que facilitan la creación de actividades multimedia, la diversidad de ventanas interactivas que posee capta la atención del estudiante,

por lo cual, se puede utilizar en diversas áreas curriculares. En la presente investigación se utilizó en el área curricular de comunicación, con la finalidad de mejorar los bajos niveles de comprensión lectora descritos anteriormente, muchas veces los libros no son atractivos a los niños, en ese sentido es necesario recurrir a herramientas tecnológicas, con la finalidad de lograr captar la atención de los niños y lograr mejores resultados en comprensión lectora.

En base a lo descrito el presente estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de la *app* Wordwall como recurso didáctico para mejorar el nivel de logro de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna, en los estudiantes de segundo grado de la institución educativa primaria [IEP] N° 70561 “9 de Octubre” de Juliaca.

Marco teórico

Wordwall

La utilización de aplicaciones en los celulares o tabletas se ha convertido en uso diario, no solo en dispositivos móviles, sino, también en computadoras y portátiles. Calvo (2022), menciona que “las aplicaciones son herramientas de software escritas en diferentes lenguajes de programación (según el desarrollador que las escribió). Son útiles, dinámicas y fáciles de instalar y administrar” (p.13).

Una aplicación informática es un software que se utiliza para satisfacer un requerimiento o ejecutar una tarea específica en un celular inteligente, *tablet* o computadora. Son herramientas creadas con código HTML, JavaScript o CSS que se originan en el servidor web de la empresa que presta el servicio. Son productos que no requieren instalación local, pero permiten el acceso directo al escritorio de la computadora donde se utilizará (Calvo, 2022).

Formoso (2019), menciona que la aplicación Wordwall permite crear actividades muy atractivas de una forma muy asequible. Una vez creado, con solo hacer clic se puede cambiar la plantilla y el tipo de actividad. Por otra parte, Silva (2021), manifiesta que es una buena opción, tiene muchas variantes de plantillas y alternativas para que las clases sean divertidas para los estudiantes. Martínez (2020), indica que la aplicación Wordwall ofrece la posibilidad de crear recursos educativos interactivos e imprimibles, que se puede compartir con estudiantes y docentes sin que se registren; además, se puede ver quién ingresó al evento y los puntos ganados.

Una de las características del Wordwall es que proporciona una variedad de plantillas disponibles para actividades interactivas e imprimibles. Silva (2021), indica que los interactivos se puede jugar en cualquier dispositivo con un navegador web: computadora, *tablet*, teléfono móvil o pizarra y los estudiantes pueden jugar solos o jugar por turnos frente a la clase, bajo la guía del maestro. Los archivos imprimibles se pueden copiar directamente o descargar como PDF, y estos pueden acompañar a los juegos interactivos o actividad.

Competencia lectora

La competencia lectora [CL] se define como el conjunto de habilidades y saberes que posibilitan al lector comprender en forma adecuada, suficiente o pragmática un texto (Romo, 2019). Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], la CL es “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p.14). Esta definición no restringe la lectura a motivos instrumentales, por el contrario, la vincula a un proyecto de vida que implica el desarrollo, crecimiento y la inserción social de la persona (Solé, 2012). La CL es la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje escrito de manera efectiva en una variedad de contextos. En otras palabras, se trata de la habilidad para entender, analizar y evaluar textos escritos, así como de utilizar la información obtenida de ellos para resolver problemas y tomar decisiones.

Para desarrollar la CL es necesario fomentar el hábito de la lectura desde edades tempranas (Pérez & Lozoya, 2021). Por otro lado, para que la CL se desarrolle de manera adecuada, es necesario que los lectores sean capaces de utilizar diferentes estrategias de lectura. Entonces, implica no sólo el dominio de habilidades cognitivas y lingüísticas, sino también el desarrollo de actitudes y valores positivos hacia la lectura. La CL se sostiene en tres ejes: Aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano; y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2012. p.50), Por otra parte, en Díaz-Iso et al. (2022), se mencionan cuatro niveles para la adquisición de la CL.

El primero hace referencia al nivel ejecutivo que implica conocer y usar el código escrito. El segundo se refiere al nivel funcional que sirve para dar respuesta a los retos de la vida cotidiana. El tercero señala el nivel instrumental que permite buscar información y acceder al conocimiento. Por último, el cuarto

se relaciona con un nivel epistémico que implica pensar y contrastar el conocimiento para utilizarlo de manera creativa (p.251).

En consecuencia, una de las preocupaciones en el nivel primario, es lograr el desarrollo de la CL, a través de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje y el uso de recursos educativos innovadores, como las aplicaciones lúdicas, que son una herramienta útil para apoyar el desarrollo de la CL en los estudiantes. Al utilizar juegos y actividades lúdicas en el aula, se fomenta el interés y la motivación de los estudiantes hacia la lectura, lo que a su vez permite mejorar en el estudiante su habilidad para comprender y analizar los textos (Meneses-Sánchez et al., 2022).

Las aplicaciones lúdicas proporcionan una forma divertida y atractiva de practicar las habilidades de lectura. Por ejemplo, algunos juegos pueden involucrar la lectura de historias y preguntas relacionadas con el texto, lo que permite a los estudiantes practicar la comprensión de lectura de una manera atractiva y emocionante. Además, también son útiles para enseñar habilidades específicas de lectura, como la inferencia, la predicción y la identificación de palabras clave. Los juegos pueden diseñarse para incluir preguntas que requieran que los estudiantes usen estas habilidades para comprender y analizar el texto. Otra ventaja de las aplicaciones lúdicas es que pueden ser personalizadas para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, un juego de vocabulario podría adaptarse a diferentes niveles de habilidad, lo que permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y recibir retroalimentación inmediata (Sánchez & Pascual, 2022).

30

Comprensión lectora

Por otra parte Según MINEDU (2016), indica que el campo de la comunicación, es aquel que crea espacios de aprendizaje que ayudan a mejorar y desarrollar las habilidades comunicativas, la capacidad de relacionarse con usuarios de otras lenguas y promover la comprensión de la realidad y la tolerancia y apertura a diferencias culturales. El propósito del área de comunicación es que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas para interactuar con sus pares, siendo capaces de comprender y construir la realidad y representarla de manera real o imaginariamente.

La competencia, lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna, comprende las capacidades, obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto, reflexiona y evalúa la forma, el

contenido y el contexto del texto escrito (MINEDU, 2016). En general esta competencia se resume en el acto de leer, para Solé (2004), leer es un acto que se da entre el lector y el texto para satisfacer las necesidades del que lee. Para Thorne et al. (2013), “leer es una capacidad fundamental para la vida cotidiana y el aprendizaje. Leemos el mundo desde que nacemos, pues interpretamos información del medio para darle significado” (p.5). Por otro lado, Cárdenas & Guevara (2013), señalan que la lectura no solo implica una decodificación, sino la comprensión de lo que se lee, convirtiéndose así la lectura en una capacidad fundamental para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento (Vidal & Manriquez, 2016). En MINEDU (2019a), se define a la lectura como la “capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p.10).

Errázuriz et al. (2020), señalan que leer es un proceso cognitivo donde el lector es capaz de construir significados a partir de lo que lee. Así también De Mier et al. (2015), manifiesta que leer y comprender un texto implica la representación mental del mismo, relacionando los saberes previos del lector con la nueva información. Asociado al concepto de leer está los niveles de comprensión lectora, como el crítico valorativo, inferencial y literal, al respecto Guevara et al. (2014), sostienen que en el nivel literal, el que lee es capaz de recordar y reconocer las ideas del autor tal como aparecen en la texto. En relación al nivel inferencial Barreyro et al. (2017), advierten que este nivel implica un proceso cognitivo de orden superior y el que lee debe comprender información no explícita del texto. Recio & León (2015), sostienen que “la realización de inferencias, la integración de la información a través de frases o la extracción de las ideas del texto se consideran como habilidades de procesamiento de más alto nivel” (p.48). Por su parte Guevara et al. (2014), señalan que en este nivel el lector interpreta lo leído a partir de deducciones que realiza en base a sus experiencias personales. Por su parte, Chura et al. (2022) indican que “en el nivel crítico el lector es capaz de emitir valoraciones del contenido del texto, esta acción lo realiza a partir de lo leído y la conjunción con sus conocimientos previos del tema” (p.44).

Métodos

El estudio se realizó en la IEP N° 70561 “9 de Octubre” del distrito de Juliaca de la provincia de San Román, departamento de Puno, ejecutado durante el año escolar 2022 en los meses de mayo a agosto con estudiantes

del segundo grado de primaria cuyas edades están comprendidas entre 7 y 8 años. La investigación es de diseño cuasi experimental. La muestra de estudio la conforma 72 estudiantes, seleccionados no probabilísticamente.

El instrumento de recolección de datos utilizado fue la prueba escrita, la cual fue sometida al proceso de confiabilidad a través de una prueba piloto y validación por juicio de expertos antes de la aplicación a la muestra, la validez corresponde al nivel muy bueno y el nivel de confiabilidad de Alfa de Cronbach alcanzó el valor de 0.82.

El procedimiento de la investigación inició con la coordinación con los directivos de la escuela y con los docentes de las secciones donde se aplicó el experimento. También se informó a los padres de familia acerca de los objetivos y procedimientos de la investigación, quienes dieron el consentimiento de participación a la totalidad de los niños seleccionados. El instrumento de recolección de datos consistió en una prueba escrita compuesta por 20 preguntas de opción múltiple, el cual permitió evaluar las dimensiones e indicadores que se muestra en la figura 1.

Figura 1
Componentes e indicadores del instrumento de investigación

Componente	Indicadores
Obtiene información del texto escrito.	Selecciona la información explícita en el texto escrito (ítems 1; 2 y 3). Localiza la información explícita en el texto escrito (ítems 4; 5; 6; 7 y 8).
Infiere e interpreta información del texto.	Construye el sentido del texto (ítem 9). Establece las relaciones entre la información explícita e implícita (ítem 10). Deduce nueva información (ítems 11 y 12). Completa los espacios vacíos en texto escrito (ítem 13). Interpreta la relación entre la información explícita e implícita (ítem 14).
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Reflexiona y evalúa la información del texto (ítems 15; 16 y 17). Compara y contrasta aspectos formales y contenido del texto (ítems 18 y 19). Emite una opinión personal sobre los aspectos formales (ítem 20).

El proceso de la investigación consistió en administrar en un inicio la prueba de entrada al grupo experimental y grupo control. Después de ello se ejecutó 10 sesiones de aprendizaje aplicando la herramienta Wordwall, se desarrolló sesiones con la lectura de cuentos, descripciones de animales, descripciones de personas y anécdotas, en cada una de las sesiones se logró desarrollar las tres capacidades que componen la competencia. Wordwall se utilizó en diferentes momentos de la lectura, en la etapa inicial con la finalidad de motivar, en el desarrollo Wordwall permitió presentar de manera interactiva los textos, captando la atención de los niños, y en la etapa final se pudo evaluar el nivel de comprensión a través de actividades como, el emparejamiento, las preguntas de opción múltiple, la palabra faltante, clasificaciones de grupos de palabras y selecciones de verdadero falso.

La importancia del Wordwall recae en su interactividad y el dinamismo de la aplicación que permitió motivar la comprensión lectora en los niños de segundo grado. Para terminar, se administró la prueba de salida. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS versión 21, a través de cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales. Para la contrastación de hipótesis se utilizó la prueba de Wilcoxon, por las características de los datos.

Resultados y discusión

Resultados de la prueba de normalidad de los datos

Los resultados indican que los datos para el grupo experimental [GE] y grupo control [GC] no presentan distribución normal ($\text{sig.} < 0,05$), de acuerdo a la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 1).

Tabla 1
Prueba de normalidad de los datos

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre-test GE	.244	36	.000	.914	36	.008
Post-test GE	.345	36	.000	.803	36	.000
Pre-test GC	.154	36	.031	.936	36	.039
Post-test GC	.279	36	.000	.841	36	.000

Nota: Corrección de significación de Lilliefors

Resultados de la prueba de entrada del GC y GE

Los resultados de la prueba de entrada evidencian que, en el GE, 14 estudiantes correspondiente al 38.9% están en el nivel de inicio, 20 estudiantes que representan el 55.6% alcanzaron el nivel en proceso y en el nivel logro esperado se encuentran solamente 2 niños que representan el 5.6% (Tabla 2).

Sin embargo, para el GC, 24 estudiantes que encarnan el 66.7%, se ubicaron en el nivel de inicio, ocho estudiantes que representan el 22.2% se ubicaron en el nivel en proceso. Mientras que, solamente 4 estudiantes que encarnan el 11.1% lograron alcanzar la escala logro esperado (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados de la prueba de entrada para ambos grupos

Niveles de logro		Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 a 10]	24	66,7	14	38,9
En proceso	[11 a 13]	8	22,2	20	55,6
Logro esperado	[14 a 17]	4	11,1	2	5,6
Logro destacado	[18 a 20]	0	0	0	0
Total		36	100.0	36	100.0

La comparación de medias de la prueba de entrada, nos revela que ambos grupos inician el experimento con

valores correspondientes a la escala de logro en inicio (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados de la comparación de medias de la prueba de entrada

Estadísticos	Resultados
Promedio de la prueba de entrada del GC	8.89
Promedio de la prueba de entrada del GE	10.94

Resultados de la prueba de salida de la capacidad obtiene información del texto escrito

Los resultados del GC, revelan que el 52.8% de estudiantes se encuentran en la escala en proceso. Por otra parte, el 47.2 % se ubicó en la escala en inicio. En la escala logro destacado no se evidencia ningún estudiante. En el GE se encontró un 94.4% de estudiantes que se ubicaron en la escala logro esperado y un 5.6% llegó a la escala de logro destacado (Tabla 4).

La prueba W de Wilcoxon revela que existe diferencias entre los promedios de la prueba de entrada y la prueba

de salida del GE después del experimento ya que se obtuvo un p valor de 0.00 el cual es menor al nivel de significancia propuesta ($p < 0.05$) (Tabla 5).

Estos resultados permiten concluir que Wordwall como recurso didáctico es eficaz para el desarrollo de la capacidad obtiene información del texto escrito, esta capacidad se relaciona con el nivel literal de comprensión lectora donde los estudiantes son capaces de comprender ideas explícitas que aparecen en el texto (Peña et al. 2021), como los personajes, lugares y acciones. Los resultados coinciden con Calderon-Chambi (2022) y Maldonado-Arauzo (2019), quienes con la aplicación de Kahoot lograron resultados

positivos en el nivel literal de la comprensión lectora con niños. Además, De Mier et al. (2015) y Hoyos & Gallego (2017), quienes sostienen que niños chilenos y colombianos mejoraron en la identificación de personajes y lugares de los textos leídos. Por otra parte, en las investigaciones de Sanchez (2018), y Olulo

(2020), destacan la importancia de las estrategias activas, donde los estudiantes son el centro de aprendizaje, así también se destaca el uso de herramientas tecnológicas para desarrollar competencias comunicativas (Laureano et al., 2022).

Tabla 4

Resultados de la prueba de salida de la capacidad obtiene información del texto escrito

Niveles de logro		Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 a 10]	17	47.2	0	0
En proceso	[11 a 13]	19	52.8	0	0
Logro esperado	[14 a 17]	0	0	34	94.4
Logro destacado	[18 a 20]	0	0	2	5.6
Total		36	100.0	36	100.0

Tabla 5

Prueba estadística W de Wilcoxon de la capacidad obtiene información del texto escrito

Prueba estadística	Resultados
Z	-5.177
Sig. asintótica (bilateral)	.000

Nota: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se basa en rangos negativos.

Resultados de la prueba de salida de la capacidad infiere e interpreta información del texto

El resultado de la capacidad infiere e interpreta información del texto en el GC revelan que el 30.6% de estudiantes se encuentran en la escala en proceso,

por otra parte, el 69.4 % se ubica en la escala en inicio, mientras que en la escala logro destacado no se evidencia ningún estudiante. En el GE se tiene el 86.1% que se ubicó en la escala logro esperado, y un 13.9% de estudiantes que alcanzaron la escala de logro destacado (Tabla 6).

Tabla 6

Resultados de la prueba de salida de la infiere e interpreta información del texto

Niveles de logro		Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 a 10]	25	69.4	14	0
En proceso	[11 a 13]	11	30.6	10	0
Logro esperado	[14 a 17]	0	0	31	86.1
Logro destacado	[18 a 20]	0	0	5	13.9
Total		36	100.0	36	100.0

La prueba W de Wilcoxon revela que existe diferencias entre los promedios de la prueba de entrada y la prueba de salida del grupo experimental después del experimento ya que se obtuvo un p valor de 0.00 el cual es menor al nivel de significancia propuesta ($p < 0.05$) (Tabla 7).

Estos resultados permiten concluir que Wordwall como recurso didáctico es eficaz para el desarrollo

de la capacidad infiere e interpreta información del texto, esta capacidad refleja el nivel de comprensión inferencial, resultados similares obtuvieron Santos et al. (2012), con niños brasileños y Hudson et al. (2013), quienes demostraron mejoras en el nivel inferencial sobre todo en la identificación de información implícita en los textos simples, por otra parte Calderon-Chambi (2022) y Maldonado-Arauzo (2019), también lograron resultados favorables aplicando Kahoot. Por

el contrario De Mier et al. (2015), obtuvo resultados desfavorables ya que en su investigación no hubo mejoras significativas en este nivel. Por su parte, Avila et al. (2021) y Thorne et al. (2013), describen

que los mayores logros en el nivel inferencial es que los estudiantes lograron establecer relaciones entre los personajes y los hechos acontecidos coincidiendo con la presente investigación.

Tabla 7

Prueba estadística W de Wilcoxon de la capacidad infiere e interpreta información del texto

Prueba estadística	Nivel resultado
Z	-5.199
Sig. asintótica (bilateral)	.000

Nota: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se basa en rangos negativos.

Resultados de la prueba de salida de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

El resultado de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito en el GC se observa que un 41.7% de estudiantes se

encuentran en la escala en proceso, por otra parte, el 55.6 % se ubica en la escala en inicio, mientras que en la escala logro destacado no se evidencia ningún estudiante. En el GE se tiene un 88.9% se ubica en la escala logro esperado, así también se tiene un 11.1% de estudiantes que llegaron a la escala logro destacado (Tabla 8).

Tabla 8

Resultados de la prueba de salida de la reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Niveles de logro		Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 a 10]	20	55.6	0	0
En proceso	[11 a 13]	15	41.7	0	0
Logro esperado	[14 a 17]	1	2.8	32	88.9
Logro destacado	[18 a 20]	0	0	4	11.1
Total		36	100.0	36	100.0

34

La prueba W de Wilcoxon revela que existe diferencia entre los promedios de la prueba de entrada y la prueba de salida del grupo experimental después del

experimento ya que se obtuvo un p valor de 0.00 el cual es menor al nivel de significancia propuesta ($p < 0.05$) (Tabla 9).

Tabla 9

Prueba estadística W de Wilcoxon de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Prueba estadística	Nivel literal
Z	-5.131
Sig. asintótica (bilateral)	.000

Nota: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se basa en rangos negativos.

Estos resultados permiten concluir que Wordwall como recurso didáctico es eficaz para el desarrollo de la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, esta capacidad se relaciona con el nivel crítico valorativo de la comprensión lectora, los resultados coinciden con Laureano et al. (2022), quienes con la aplicación de recursos TIC, lograron

desarrollar el nivel criterial. Así también Calderon-Chambi (2022) y Maldonado-Arauzo (2019) mejoraron significativamente el nivel criterial de comprensión usando la aplicación Kahoot. Por otra parte, Peña et al. (2021), exponen que el trabajo colaborativo permitió desarrollar capacidades de interpretación y emisión de juicios de valor en estudiantes chilenos a través

de cuestionamientos, al respecto Hoyos & Gallego (2017), en su investigación lograron que los estudiantes sean capaces de asumir una postura frente al texto, identificando problemas y planteando soluciones dentro del contexto del texto.

Resultados generales de la prueba de salida del GC y GE

Los resultados de la prueba de salida para el grupo experimental evidencian que el 66.7% se ubicó en la

escala de logro destacado, así también el 19.4 % se ubicaron en la escala de logro esperado y solamente 13.9 % se ubicaron en la escala de logro en proceso y ningún estudiante en la escala de logro en inicio. Sin embargo, en el grupo control, el 25.7% se ubicaron en la escala de logro en inicio, por otro lado, el 52.8 % se ubicaron en la escala de logro en proceso, mientras que solo el 22.2% se ubicó en la escala de logro esperado y ningún estudiante alcanzó el nivel de logro destacado (Tabla 10).

Tabla 10

Resultados generales de la prueba de salida en el GC y GE

Niveles de logro		Grupo control		Grupo experimental	
		f _i	%	f _i	%
En inicio	[0 a 10]	9	25.0%	0	0%
En proceso	[11 a 13]	19	52.8%	5	13.9%
Logro esperado	[14 a 17]	8	22.2%	8	19.4%
Logro destacado	[18 a 20]	0	0%	24	66.7%
Total		36	100.0%	36	100.0%

Así también, se observa que el promedio de la prueba de entrada del GE es de 10.94 puntos, mientras que el promedio de la prueba de salida del mismo grupo es de 17.22 puntos, existiendo una diferencia entre estos (Tabla 11).

Para comparar los promedios obtenidos antes y después del experimento se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon, la cual presenta un valor de -5.17 y un p valor menor al propuesto ($0.000 < 0.05$), esto significa que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe diferencia significativa entre los promedios de la prueba de entrada y la prueba de salida del grupo experimental (Tabla 11).

Los resultados expuestos coinciden con Maldonado (2023), en su investigación con Wordwall para

desarrollar la lectura en niños, encontró cambios positivos es estudiantes de III ciclo, quienes a través del uso de la aplicación lograron mejorar su lectura en textos pequeños. Además, obtuvo mejoras en la percepción visual de las letras y palabras y la distinción auditiva de los fonemas, así mismo desarrollaron los procesos léxicos recuperando el significado de las palabras a través de una ruta fonológica y visual y mejoras en los procesos semánticos y sintácticos. Esta información demuestra que Wordwall es eficaz para el desarrollo del nivel ejecutivo de la competencia lectora y también en el nivel funcional (Díaz-Iso et al., 2022), como se demuestra en la presente investigación, donde se trabajó más allá de la estructura de la palabra u oración, centrándose en la obtención información del texto escrito, las inferencias e interpretaciones y la reflexión del contenido del texto.

Tabla 11

Resultados de la aplicación de la prueba estadística Wilcoxon

Estadísticos	Resultados
Promedio de la prueba de salida del GE	17.22
Promedio de la prueba de entrada del GE	10.94
Z	-5.117
Sig. asintótica (bilateral)	0.000

Nota: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Se basa en rangos negativos

Los resultados también coinciden con el estudio de Calderon-Chambi (2022), sobre la eficacia de Kahoot en la comprensión lectora, sostiene que esta aplicación produce efectos positivos en la comprensión de textos

narrativos en estudiantes de primaria, en los niveles de comprensión literal, inferencial y criterial, de mismo modo el estudio de Maldonado-Arauzo (2019), corrobora la eficacia de Kahoot para la mejora de la

comprensión lectora en niños. Estas investigaciones demuestran que integrar las TIC con los procesos de enseñanza aprendizaje son útiles, por la diversidad de plataformas, actividades y entornos atractivos que poseen (Silva, 2021).

En la misma línea los resultados de la presente investigación fueron positivos y permiten afirmar que Wordwall como recurso didáctico es eficaz para el desarrollo de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna, los cuales coinciden con Chura et al. (2022), quienes aplicaron metodologías activas y con Laureano et al. (2022), quienes también aplicaron recursos TIC para mejorar las competencias lectoras en niños peruanos, así también coinciden con Mego & Saldaña (2021); Peña et al. (2021) y Thorne et al. (2013), quienes obtuvieron resultados favorables en comprensión lectora con niños. Las investigaciones exitosas para mejorar la competencia comunicativa de comprensión de textos, se caracterizan por ser metodologías activas, basadas en un enfoque por competencias (Puga et al., 2021), ya que a través de estos los estudiantes desarrollan su imaginación (Avila et al., 2021).

Wordwall resultó eficaz en el desarrollo de la capacidad obtiene información del texto escrito, destacándose selección y localización de información explícita en el texto, como el reconocimiento de personajes, nombres, lugar, tiempo, además se logró la identificación de secuencias de hechos. Por otra parte, en la capacidad infiere e interpreta información del texto, los estudiantes lograron establecer relaciones entre la información explícita e implícita que se presenta en el texto, así como deducir nueva información y en la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, los niños lograron emitir una opinión acerca del contenido del texto y plantear su postura respecto a lo leído. En todo esto Wordwall desarrolló no solo el nivel ejecutivo de la CL que implica conocer y usar el código escrito como en la investigación de Maldonado (2023), sino que se logró avanzar hasta el nivel funcional de la CL, con proyección a pasar a los niveles instrumental y epistémico en grados superiores.

El desarrollo de la competencia lectora se da a lo largo de toda la vida del ser humano (Del Valle, 2016), sin embargo; es en las primeras edades donde el niño debe desarrollar las habilidades necesarias para interactuar con los textos, para más adelante utilizar sus estrategias de comprensión lectora en la adquisición de nuevos conocimientos, ya que la lectura será el medio fundamental para tal fin (Peña, 2019). La finalidad primordial de leer es la comprensión, por lo tanto, los

niños deben desarrollar esta habilidad a fin de conocer el mundo a través de la lectura (Silva & Romero, 2017).

Por lo tanto, es tarea fundamental de los profesores, desarrollar sus actividades de aprendizaje de manera divertida y lúdica (Vásquez & Pérez, 2020), de esta manera se moviliza en los estudiantes la motivación, interés y placer por la lectura. Al respecto Aguilar et al. (2017), señala que los profesores en la escuela son responsables de proveer estrategias de lectura, hábitos lectores, a través de variadas experiencias, ya que, mientras más lea un niño más posibilidades de desarrollar esta competencia tendrá. El saber leer, va permitir a los estudiantes, satisfacer una serie de necesidades, desde recreativas, informativas, investigativas y académicas (Valinoti & Parada, 2019), en resumen, a través de la lectura el hombre será capaz de conocer lo que él quiera.

Conclusión

Wordwall como recurso didáctico resultó ser eficaz en la capacidad, obtiene información del texto escrito, ya que los estudiantes fueron capaces de reconocer personajes, tiempo y lugar donde ocurrían los hechos. Así mismo, queda demostrada su eficacia en la capacidad, infiere e interpreta información del texto, ya que, los estudiantes lograron predecir los resultados del texto y deducir el propósito de los textos leídos. También se demostró su eficacia en la capacidad, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito, los estudiantes lograron emitir valoraciones respecto a los personajes del texto y dar su punto de vista frente a situaciones particulares. Wordwall permitió desarrollar además del nivel ejecutivo de la Competencia Lectora que se centra en el conocimiento y uso del código escrito, se logró trabajar hasta el nivel funcional de la CL que permitirá al niño utilizar sus competencias frente a los retos de la vida cotidiana. Se espera que en futuras investigaciones se pueda utilizar Wordwall para desarrollar los niveles instrumental y epistémico de la CL con estudiantes de ciclos superiores, así mismo se propone utilizar Wordwall para la apropiación del código escrito con niños de los primeros ciclos de educación. En conclusión, Wordwall como recurso didáctico es eficaz para el desarrollo de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en niños del segundo grado de educación primaria de la ciudad de Juliaca – Perú, ya que, según la prueba W de Wilcoxon se obtuvo un valor Z de -5.117 y un p valor de 0.000, el cual refleja la diferencia significativa entre los resultados de la prueba de entrada y la prueba de salida del grupo experimental.

Referencias

- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J. I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Avila, L., Daza, D., & Gonzales, G. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. *Revista UNIMAR*, 39(1), 107–125. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art8>
- Barreyro, J. P., Injoque, I., Álvarez, A., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24(1), 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002>
- Benites, I. (2018). *Estrategia de Aprendizaje usando Video Juegos para la Resolución de Problemas Aritméticos en 3º “B”*. Institución Educativa N° 10924. José Leonardo Ortiz – Chiclayo. [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2836817>
- Bernier, J. E. (2019). Efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora. *Telos*, 21(2), 313–332. <https://doi.org/10.36390/telos212.04>
- Calderon-Chambi, M. (2022). *Aplicación de la estrategia kahoot en el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de primaria, SJM, 2021* [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3073293>
- 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*, 28(ESPECIAL 5), 63–74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Calvo, L. (2022). *¿Qué es una app, para qué se utiliza y qué tipos existen?* GoDaddy. <https://bit.ly/3ZVNIM3>
- Cárdenas, K., & Guevara, Y. (2013). Comprensión lectora en alumnos de secundaria. intervención por niveles funcionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 67–83. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.1.38727>
- Chura-Condori, R. M., Valero-Ancco, V. N., & Calderón-Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42–52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>
- Del Valle, M. (2016). El acto de leer : una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20(65), 91–98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010>
- Diaz-Iso, A., Velasco, E., & Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora : una revisión sistemática. *Revista de Educacion*, 398, 249–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549–589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- Fajardo, E., Beleño, L., & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118–125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33966543005>
- Formoso, R. (2020). *Tutorial de la plataforma Wordwall*. Educación y tecnología. <http://alexandra-ayala.blogspot.com/2020/10/tutorial-de-la-plataforma-wordwall.html>
- Gómez-Arteta, I., & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el

- Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(15), 152–165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113–121. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>
- Hogan, C. (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articulos/surgen-alarmantes-brechas-digitales-en-el-aprendizaje-distancia>
- Hoyos, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23–45.
- Hudson, M. C., Förster, C. E., Rojas, C. A., Valenzuela, M. F., Riesco, P., & Ramaciotti, A. (2013). Comparison of the effectiveness of two strategies teaching methodology in the development of the reading comprehension in the first school year. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100–118. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71824-5](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71824-5)
- Lafaurie-Molin, A., López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., & Aristizábal-García, D. M. (2021). Participación en medios y TIC: intereses y expectativas de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4934>
- Laureano, D. C., Valero, V. N., & Suaña, M. C. (2022). Uso de las TIC en la comprensión y producción de textos, un desafío en la educación básica. En *Desafíos y perspectivas de la educación* (pp. 41–58). Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.3>
- Maldonado-Arauzo, B. (2019). *La Plataforma Kahoot y la comprensión lectora en primaria en la Institución Educativa N° 0137 Miguel Grau Seminario, San Juan de Lurigancho 2019* [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2953140>
- Maldonado, L. (2023). *Aplicación del programa “Wordwall” para el desarrollo de la lectura en niños con dificultades académicas en el III ciclo*, 2022 [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3367898>
- Martínez, S. (2020). *Tutorial de Wordwall Comenzar a usar Wordwall*.
- Mego, H., & Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(78), 189–193. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1663>
- Meneses-Sánchez, R. M., Avella- Bermúdez, M. C., & Lizcano- Dallos, A. R. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 10(6), 109–123. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061007>
- Mesa, G., Tirado, M. J., & Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(3), 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.06.001>
- MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. Ministerio de Educación Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- MINEDU. (2019a). *Evaluación PISA 2018* (pp. 1–50). Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- MINEDU. (2019b). *Evaluaciones de logros de aprendizajes - resultados 2019*. Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 9(1), 5–13. <https://comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/238>

- OCDE. (2009). *Assessment Framework - Key competencies in reading, Mathematics and Science*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Olulo, P. (2020). *Estrategias de comprensión de textos y niveles de comprensión lectora en estudiantes de la I.E. 20558 – Escomarca 2020*. Universidad Cesar Vallejo - Escuela de Posgrado. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/51654>
- Peña, F. (2019). El placer de leer. *Educere*, 23(74), 77–81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35657597008%0ACómo>
- Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., & Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 455–475. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>
- Pérez, M. E. M., & Lozoya, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora: Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5(2), 41–62. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62>
- Pérez, W. E., & Ricardo, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>
- Pongo, V. (2020). *El uso de las tics y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de primaria IE. N° 6060 – V.M.T, 2020* [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2964893>
- Puga, S. D., Ramos, E. L., & Tito, C. J. (2021). Propuesta pedagógica de la estrategia “Aprendo en casa” para la educación básica regular. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 164–169. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>
- Ramirez, A. (2019). *Programa educativo utilizando las tic para niños con dificultades en la lectoescritura, en la I.E.I “Virgen de Lourdes”- Barranca-Lima*. [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2840166>
- Recio, P., & León, J. A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1° y 4° de primaria. *Psicología Educativa*, 21(1), 47–53. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.002>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), 163–179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Sáciga, A. (2017). *Meta-análisis sobre la eficacia de programas informáticos para mejorar la comprensión lectora del español* [Universidad de Navarra]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1594611>
- Sanchez, M. (2018). *Efectos del programa dramatizando en comprensión lectora, en estudiantes de primaria, Ventanilla. 2016*. Universidad Cesar Vallejo - Escuela de Posgrado. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14761>
- Sánchez, S., & Pascual, M. Á. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17, 40–66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Santos, P., De Abreu, T., Lacerda, A., & Benevides, A. (2012). Diagnóstico da compreensão textual de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 95–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100010>
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123–144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476754920004>
- Silva, T. (2021). Mentimeter. *El software volandero*, 131, 1–2. https://inteligencianet.org/moodle/pluginfile.php/30/mod_page/content/34/131Mentimeter.pdf
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

- Thorne, C., Morla, K., Ucelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3–35. <https://doi.org/10.18800/psico.201301.001>
- Tovar, A. (2018). *Incidencia de las tic como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas de cuarto curso de básica primaria en la IED Técnica Medalla Milagrosa del Municipio de Chaparral Tolima Colombia* [Universidad Privada Norbert Wiener]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3149325>
- Valero, V. N., & Cayro, L. P. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Hacedor - AIAPÆC*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valinoti, B., & Parada, A. (2019). Editar y leer en la Universidad Una historia de la edición académica de la. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 41(2019), 181–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/ics.i41.7022>
- Vásquez, G., & Pérez, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e805. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805
- Vidal, D., & Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95–118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Zapata, L., & Carrion, G. (2021). Reading Comprehension at the Literal, Inferential and critical Reflective Levels of primary Education Students. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 6–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.34070>