UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Guía didáctica basada en el Aprendizaje Basado en juegos (ABJ) para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de Educación General Básica

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a:

Lisseth Andrea Abad Brito

Tutor/a:

Jeovanny Moisés Benavides Bailón

UNAE

Azogues - Ecuador

Agosto, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Tesis como forma de socialización de la investigación básica y/o aplicada

Autor/a (maestrante)	Lisseth Abad
CÓDIGO ORCID	**https://orcid.org/0000-0002-4802-5923**

Docente tutor/a	Jeovanny Benavides
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/orcid-search/search?searchQuery=Jeovanny%20Benavides

UNAE

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad del maestrante y su tutor/a, y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

UNAE

RESUMEN

El desafío de la comprensión lectora en la Educación Básica Elemental constituye un desafío persistente, especialmente en contextos donde predominan practicas tradicionalmente centradas en la decodificación y ejercicios repetitivos. Esta situación limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la inferencia, la interpretación y el análisis crítico. A partir de esta problemática, la presente investigación analiza el potencial pedagógico del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica elemental. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo, mediante la revisión sistemática de literatura, experiencias didácticas y estudios empíricos relacionados con el uso del juego como recurso de mediación educativa. Los hallazgos evidencian coincidencias entre diversos autores respecto al rol de la comprensión lectora en la construcción del aprendizaje y al valor del juego como herramienta didáctica capaz de incrementar la motivación, la atención y la participación de los estudiantes. Como resultado, se plantea el diseño de una guía didáctica basada en el ABJ como una propuesta pertinente y necesaria para mejorar la práctica docente y promover experiencias lectoras más dinámicas y significativas. Esta guía integra actividades lúdicas, recursos digitales y juegos tradicionales que permiten fortalecer progresivamente la comprensión literal, inferencial y critica de los estudiantes. Se concluye que el Aprendizaje Basado en Juegos constituye un enfoque efectivo para transformar el proceso lector y potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los primeros años de escolaridad.

PALABRAS CLAVES: Comprensión lectora, aprendizaje, proceso lector, pensamiento crítico, Aprendizaje Basado en Juegos.

UNAE

ABSTRACT

Reading comprehension in Basic Elementary Education is a persistent challenge, especially in contexts where traditional decoding and repetitive exercises predominate. This situation limits the development of superior cognitive skills such as inference, interpretation and critical analysis. Based on this problem, the present research analyzes the pedagogical potential of Game-Based Learning (ABJ) as a strategy to strengthen reading comprehension in elementary school students. The study was developed under a qualitative descriptive approach, through systematic review of literature, didactic experiences and empirical studies related to the use of games as an educational mediation resource. The findings show similarities between different authors concerning the role of reading comprehension in the construction of learning and the value of play as a didactic tool capable of increasing students' motivation, attention and participation. As a result, the design of a didactic guide based on the ABJ is proposed as a relevant and necessary proposal to improve teaching practice and promote more dynamic and meaningful reading experiences. This guide integrates recreational activities, digital resources and traditional games that allow students to progressively strengthen their literal, inferential and critical understanding. It is concluded that Game-Based Learning is an effective approach to transforming the reading process and powers the development of critical thinking in the early years of schooling.

KEYWORDS: Reading comprehension, learning, reading process, critical thinking, game-based learning.

UNAE

Índice

Capítulo 1. Introducción 7

Objetivo general 10

Objetivos específicos 10

Justificación 10

Capítulo 2. Marco teórico 17

Antecedentes 17

El Aprendizaje Basado en Juegos 21

El Juego: dimensión sociocultural 23

Características y tipologías del juego en contextos educativos 26

Beneficios del juego para el aprendizaje 29

Fundamentos teóricos del juego y del ABJ 33

Consideraciones para una implementación efectiva del ABJ 36

El juego como principio pedagógico en el siglo XXI 38

La comprensión lectora y el aprendizaje 40

La comprensión lectora como pilar del aprendizaje en el Siglo XXI 40

Naturaleza y complejidad del proceso de comprensión lectora 42

Niveles de comprensión lectora: De la decodificación a la creación 45

Modelos teóricos de comprensión lectora 49

Habilidades y estrategias clave para la comprensión lectora 54

El papel decisivo de los factores afectivos y motivacionales 57

Capítulo 3. Marco metodológico 79

Paradigma de Investigación: 79

Enfoque y Tipo de Investigación 80

Método de la Investigación: 81

Muestreo y participantes 82

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 83

Procedimientos y Fases de la Investigación 86

Protocolo Detallado de las Sesiones de Intervención (ABJ): 88
Capítulo 4. Propuesta 94
Objetivo general 95
Fundamentación Teórica 96
Estructura general y componentes esenciales 99
Actividades 101
Actividades lúdicas nucleares 115
Capítulo 4. Análisis de resultados 122
Resultados del diagnóstico inicial 122
Resultados de la implementación 123
Discusión 133
Conclusiones 135
Recomendaciones 139
Referencias 143
Anexos ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Capítulo 1. Introducción

En el contexto educativo actual uno de los desafíos más persistentes dentro de la Educación General Básica es el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los primeros años de escolaridad. A pesar de su importancia para el aprendizaje significativo, muchas practicas escolares continúan centradas en ejercicios mecánicos de decodificación, dejando de lado procesos cognitivos esenciales como la inferencia, la interpretación y la reflexión crítica. Este enfoque tradicional se ve forzado por la escasa

capacitación docente en metodologías activas y el limitado conocimiento sobre estrategias lúdicas y aprendizaje basado en juegos (ABJ), lo cual dificulta la aplicación de actividades innovadoras y motivadoras dentro del aula.

Los estudiantes presentan un bajo nivel de interés por la lectura, percibiéndola como una actividad poco atractiva frente a estímulos visuales, digitales o interactivos. La falta de hábitos lectores y las dificultades especificas en la comprensión como la identificación de ideas principales la elaboración de inferencias o la relación del texto con experiencias previas afectan directamente al desempeño lector. A ello se suman factores socioculturales: hogares con poca disponibilidad de material de lectura, escaso acompañamiento familiar y un consumo excesivo de contenidos digitales basura.

Frente a esta problemática el juego emerge como una estrategia pedagógica capaz de despertar la motivación, el interés y la participación activa de los estudiantes. Desde la visión educativa, el juego funciona como una especie de expresión, desafío y construcción de sentido, donde los estudiantes pueden interactuar con el contexto de manera significativa. Diversas investigaciones destacan que el ABJ incrementa la concentración, favorece la anticipación, promueve la formulación de inferencias y permite una interpretación crítica del contenido. Así, se constituye en un mediador cognitivo y afectivo que facilita el acceso al conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

La pertinencia de diseñar una guía didáctica basada en el ABJ radica en su capacidad para ofrecer al docente una planificación clara, coherente y sostenible que integre actividades lúdicas, recursos digitales y juegos tradicionales orientados al fortalecimiento lector. De esta manera, se busca no solo transformar las prácticas pedagógicas sino también generar ambientes más motivadores y participativos.

En este sentido la elaboración de una guía didáctica basada en el Aprendizaje Basada en Juegos se configura como una propuesta innovadora y necesaria para fortalecer la comprensión lectora, aumentar la motivación escolar y consolidar prácticas docentes más dinámicas y efectivas en Educación Básica Elemental.

La pertinencia de diseñar una guía didáctica basada en el ABJ radica en su capacidad para ofrecer al docente una planificación clara, coherente y sostenible que integre actividades lúdicas, recursos digitales y juegos tradicionales orientados a fortalecer las habilidades lectoras. De esta manera, se busca no solo transformar las prácticas pedagógicas sino también generar ambientes más motivadores y participativos. En este contexto la elaboración de una guía didáctica basada en el Aprendizaje Basada en

Juegos se presenta como una propuesta innovadora y necesaria para fortalecer la comprensión lectora, aumentar la motivación escolar y consolidar prácticas docentes más dinámicas y efectivas en Educación Básica Elemental.

El objeto de estudio de estudio de esta investigación es el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación General Básica, tomando en cuenta las dificultades que presentan en los procesos de lectura y comprensión de textos. Para ello, se propone la elaboración de una guía didáctica fundamentada en la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), la cual busca generar experiencias lúdicas que favorezcan el interés, la motivación y la adquisición de habilidades lectoras.

Según Pacheco (2021) el uso del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) representa una estrategia clave para fortalecer el proceso educativo, ya que promueve un entorno dinámico y estimulante que impulsa el desarrollo de destrezas comunicativas, la creatividad y la participación dinámica de los estudiantes. Este enfoque no solo mejora el rendimiento en áreas como Lengua y Literatura, sino que fomenta la confianza, la colaboración y el compromiso con el aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta efectiva para superar dificultades y potenciar competencias esenciales en el ambiente escolar.

La aplicación de estrategias lúdicas en el aula constituye un recurso pedagógico eficaz para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de edades tempranas. Actividades como detective literario, batalla de sinónimos y trivia literaria promueven la colaboración, la motivación y el desarrollo de habilidades analíticas al tiempo que potencien competencias sociales y socioemocionales como la cooperación y la comunicación. En este trabajo se destaca que el aprendizaje basado en juegos genera entornos educativos más inclusivos e interactivos, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante y ofreciendo una alternativa viable para mejorar los procesos de enseñanza en contextos con recursos limitados (Cuasquer et al., 2025).

De acuerdo con Ortega (2021), las estrategias metodológicas orientadas a mejorar la comprensión lectora deberían combinar técnicas activas y participativas que motiven la creatividad, el pensamiento crítico y la implementación del estudiante. Entre estas, se encuentran la enseñanza de inferencias, la formulación de hipótesis y predicciones, el uso del dibujo artístico, la lectura en parejas, videos educativos, estrategias narrativas, rompecabezas y audiolibros aprovechando recursos didácticos y tecnológicos con

materiales creativos para facilitar aprendizajes significativos y superar las dificultades de la comprensión lectora.

Ante esta situación, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora mediante estrategias didácticas a través del juego en estudiantes de EGB?

Objetivo general

- Fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Elemental por medio de estrategias lúdicas.

Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el Aprendizaje Basado en juegos (ABJ) para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Elemental.
- Determinar la eficacia de la estrategia metodológica en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Elemental.
- Diseñar una estrategia metodológica basada en el Aprendizaje Basado en juegos (ABJ) para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Elemental.
- Validar la guía de estrategias de enseñanza inclusiva por un grupo de especialistas elegidos con base en su experiencia y formación en educación inclusiva.

Justificación

En este apartado se da a conocer los argumentos que respaldan la realización de la presente investigación.

Para comenzar, según Rosales, et al. (2022), la comprensión lectora, sobre todo en edades tempranas, es una actividad fundamental para el desarrollo intelectual,

emocional y social de los niños. Permite a los estudiantes relacionar la información nueva con conocimiento previos, facilitando una comprensión más profunda y significativa de los textos. Además, habilidades como el vocabulario, la fluidez verbal y las estrategias lingüísticas son esenciales en esta etapa para fortalecer la comprensión lectora. Por consiguiente, promover el hábito de la lectura desde temprana edad ayuda a desarrollar estas habilidades, contribuyendo a un mejor rendimiento académico y a la formación de lectores competentes y autónomos. De igual manera, se considera que la comprensión lectora es una destreza fundamental dentro del ámbito académico y en la vida cotidiana, ya que facilita la interpretación de instrucciones, textos informativos, comunicación efectiva. Asimismo, fortalece habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía y la participación en diferentes contextos sociales y culturales.

De igual manera, el Ministerio de Educación (2025) menciona que los estudiantes durante todo su proceso educativo deben adquirir habilidades de comprensión lectora, pues es una competencia fundamental para el proceso de aprendizaje de todas las áreas para la formación de ciudadanos críticos y autónomos. La comprensión lectora permite que los estudiantes no solo puedan leer, sino también interpretar, analizar y evaluar la información que reciben facilitando un aprendizaje más significativo y duradero. Por lo tanto, el desarrollo de la comprensión lectora es un pilar estratégico para alcanzar los objetivos de formación integral, promover la igualdad de oportunidades y preparar a los estudiantes para los desafíos académicos, sociales y culturales del país.

En esta línea, el currículo de educación básica elemental busca desarrollar en los estudiantes competencias lingüísticas que les permitan comunicarse de manera efectiva y comprender textos en diversos textos.

Dentro de este marco la competencia:

CE.LL.2.6. Enfatiza la importancia de aplicar los conocimientos lingüísticos para decodificación y comprensión de textos, promoviendo la lectura oral, con fluidez y entonación como la lectura personal y reflexiva. Este enfoque busca que los estudiantes puedan acceder a la información, disfruten de la lectura en situaciones de recreación y utilicen los textos como herramientas de estudio que fortalezcan su aprendizaje integral y su capacidad de interacción en diferentes escenarios comunicativos.

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales que todo estudiante debe desarrollar, ya que permite acceder al conocimiento, interpretar información y construir aprendizajes significativos. Sin embargo, en la actualidad se observa que

muchos estudiantes de educación elemental presentan dificultades lectoras que repercuten negativamente en su rendimiento académico.

Estado del arte

Dentro de este apartado se fundamenta teóricamente los modelos y procesos implicados en la comprensión lectora, así como los principios del ABJ como metodología activa que promueve la motivación, la participación y el aprendizaje significativo.

En su investigación, Cuenca, J. y Zambrano, A. (2022) dan a conocer que muchos estudiantes presentan poco interés por aprender y presentan dificultades a la hora de comprender textos, lo que afecta su rendimiento en varias asignaturas. Su trabajo demuestra que los aspectos que más necesitan apoyo son la identificación de párrafos, la ordenación de acciones y la extracción de conclusiones. Debido a ello, mencionan la importancia de crear diversas actividades didácticas como juegos, rompecabezas de textos y la creación de historias para motivar y fortalecer estas habilidades.

De acuerdo con Vargas, et al. (2024) la lectura comprensiva es un proceso cognitivo que permite al lector entender, interpretar y reflexionar sobre los textos, facilitando el acceso al conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Implica habilidades como la decodificación eficiente, la capacidad de hacer inferencias y la identificación de ideas principales, lo que permite organizar la información de manera coherente. Este tipo de lectura es fundamental para el éxito académico y profesional, ya que permite aplicar el conocimiento adquirido en diferentes contextos. De igual manera, estos autores consideran que las estrategias didácticas más efectivas para mejorar la comprensión lectora son los programas de lectura intensiva, como los implementados en países como Finlandia, que han tenido mayor efectividad y metodologías activas y participativas que involucren a los estudiantes de manera activa.

Por su parte, Vallés (2005) sostiene que extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, el acto de leer es dinámico en el acceso a la información, y como producto, hacerlo comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que dan forma a la memoria a largo plazo (Vallés, 2005).

En el mismo sentido, Cervantes, et al. (2017) señala que, los niveles de comprensión lectora son etapas que reflejan el grado en el que un lector puede entender, procesar, evaluar y aplicar la información contenida en un texto, entre ellos.

- Nivel literal: El lector reconoce las palabras y frases del texto, captando lo que se dice sin intervención activa de su estructura cognitiva.

- Nivel crítico: El lector emite juicios sobre el texto, aceptándolo con argumentos fundamentados, evaluando cualidades como la exactitud, aceptabilidad y probabilidad.

- Nivel de comprensión avanzada: Se refiere a la capacidad del lector de emitir juicios sobre la realidad o la fantasía en los textos, basándose en su experiencia y conocimiento.

Es la investigación realizada por Ruiz y León (2018) se mencionan 11 áreas que se pueden evaluar para verificar en qué nivel se encuentra el estudiante dentro de su proceso para comprender textos, estas son:

Área 1. Esquemas básicos de los textos. Narrador. Personajes. Hechos. Lugar. Tiempo. Área 2. Hechos y secuencias. Individualizar. Acciones, eventos externos, eventos internos y descripciones. Secuencias cronológicas y lógicas. Inferencia sobre hechos ausentes. Imágenes. Área 3. Semántica léxica. Clases de palabras. Relaciones de significado (sinonimia y homonimia). Significado figurativo. Área 4. Estructura sintáctica. Puntuación. Artículo. Negación. Variación de significado. Foco de la frase. Oraciones activas y pasivas. Oraciones hipotéticas. Área 5. Cohesión Textual. Establecer conexiones por correferencia. Establecer conexiones de sustitución. Establecer conexiones por nexos subordinantes y relacionantes. Área 6. Inferencias. Inferencias léxicas e Inferencias semánticas. Área 7. Intuición del texto. Distinguir las características de los distintos géneros literarios. Determinar las características principales de los distintos tipos de texto. Utilizar el título. Determinar el tipo de texto. Evaluar la complejidad de un texto. Imágenes. Área 8. Jerarquía del texto. Evidenciar los elementos importantes incluyendo los detalles. Encontrar la idea principal. Encontrar el significado. Ordenar jerárquicamente los elementos. Área 9. Modelos mentales. Construcción de un modelo mental. Activación de modelos mentales espaciales simples. Activación de modelos mentales interpersonales. Activación de modelos mentales espaciales complejos. Actualización del modelo mental y procesos inferenciales. Imágenes. Área 10. Flexibilidad. Acercarse al texto focalizando en sus diferentes aspectos. Escoger las estrategias adecuadas en relación con la finalidad y el tipo de texto que se evalúan. Área 11. Errores e incongruencias. Encontrar errores e incongruencia. Ambigüedad del significado. Uso de la puntuación.

Es importante mencionar el enfoque con el cual se ha encaminado esta investigación, por este motivo también se abordan las estrategias lúdicas como eje de este proyecto.

Cervantes, et al. (2017) menciona que el juego puede convertirse en una estrategia de aprendizaje porque es una actividad que despierta el interés, motiva a los estudiantes y facilita la adquisición de conocimientos de manera contextualizada y significativa.

Como se señala en el artículo, el juego promueve un desarrollo adecuado y normal del niño, ayudándolo a interactuar con su entorno al integrarse en actividades lúdicas, en donde desarrolle habilidades de comprensión e interpretación de textos en los diferentes niveles de comprensión. Es por ello, que los autores proponen trabajar con talleres didácticos y actividades lúdicas especificas diseñadas para involucrar a los estudiantes en la lectura compartida, juegos didácticos y actividades que fomentan la participación voluntaria. Por ejemplo: Juegos de roles y dramatización, actividades de representación

de personajes, escenas y actividades grupales que permita a los estudiantes leer y entender un texto de manera creativa, potenciando así los diferentes niveles de comprensión lectora.

Conforme a Castro, et al. (2024) el juego se fundamenta en una estructura que combina atención, observación y participación, lo que facilita procesos cognitivos relacionados con la comprensión y análisis de textos modificándolos y adaptándolo a la lectura uno de los juegos que se puede utilizar es: “Llego carta mirón mirón”, que se basa en una dinámica lúdica que promueve la atención, comprensión, vocabulario y motivación por la lectura. Este juego se basa en que un estudiante actúa como “mirón” o vigilante mientras los otros jugadores participan en una actividad o lectura, con el objetivo de que el “mirón” observe y escuche las acciones o palabras, promoviendo así la atención plena de los estudiantes.

Este tipo de juegos tradicionales como se menciona dentro de esta investigación, utilizan elementos culturales y sociales propios de la comunidad, fomentando la participación significativa. El juego ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de inferencia, atención sostenida, asociar conceptos y vocabulario en un contexto lúdico, lo cual contribuye a mejorar su comprensión lectora.

Castro, et al. (2024) señalan que las plataformas digitales que aportan positivamente el aprendizaje de los estudiantes a través del juego adaptándose a los diferentes niveles de comprensión lectora, con las plataformas Nearpod, kahoot, Newsela y padlet que incluyen actividades que motivan a los estudiantes teniendo un proceso más dinámico, interactivo y atractivo, la interactividad y la incorporación de elementos lúdicos, como quizzes, trivias y actividades colaborativas generan mayor compromiso e interés de los estudiantes. Además, estos recursos permiten una experiencia de aprendizaje más personal y adaptada a los diferentes estilos de aprendizaje, lo que incrementa la motivación al sentirse más involucrados y autónomos en su aprendizaje.

Entonces, dentro de las investigaciones realizadas, los autores coinciden en que la comprensión lectora desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, ya que posibilita el acceso al conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y el éxito académico. En este contexto el juego se convierte en una herramienta fundamental, pues no solo despierta la motivación y el interés en los niños, sino que también potencia habilidades cognitivas como la atención, la inferencia, la interpretación y la reflexión crítica. De acuerdo con ello, se puede definir al juego como un conjunto de estrategias que generan motivación e interés en los estudiantes facilitando un aprendizaje

consistente y su desarrollo integral, siendo así el juego un recurso fundamental para estimular la comprensión lectora en edades tempranas y fomentar el aprendizaje creativo y contextualizado.

A pesar de no haber casos de necesidades educativas específicas en el aula, la falta de hábitos de lectura y el escaso dominio de estrategias de comprensión lectora han limitado el desarrollo de esta habilidad. Desde esta perspectiva, siguiendo a Vásquez (2022), la comprensión implica acciones y operaciones ordenadas que requieren un proceso psicológico, cognitivo y lingüístico en el que el docente desempeña un papel mediador, facilitando estrategias que permitan al estudiante entender el significado del texto y modificar sus ideas y creencias en función de la nueva información.

La unidad educativa privada en la que se desarrolla este estudio cuenta con una infraestructura adecuada y recursos didácticos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se ha identificado que los estudiantes presentan dificultades para comprender, analizar, reflexionar y sintetizar los textos leídos en clase, lo que repercute directamente en su rendimiento académico.

La relevancia del problema radica en que la unidad educativa privada cuenta con una infraestructura adecuada y recursos didácticos favorables para el aprendizaje. Pese a ello, sus estudiantes muestran un déficit significativo en las habilidades de comprensión lectora. Además, la ausencia de hábitos sólidos de lectura y el escaso dominio de estrategias para la comprensión de textos limitan el desarrollo integral de las habilidades comunicativas, lo que afecta no solo el rendimiento académico sino también la capacidad de los alumnos para expresar ideas de forma clara y crítica.

Esta situación resalta la necesidad de implementar estrategias didácticas lúdicas que fortalezcan la comprensión lectora en edades iniciales, permitiendo así mejorar el rendimiento académico y la expresión de ideas de los estudiantes.

Ante esta problemática surge la interrogante: ¿Cómo se puede mejorar la comprensión lectora mediante estrategias didácticas a través del juego en estudiantes de EGB?

Con base en el estudio de Gelves, et al. (2024) se demuestra que las actividades lúdicas, como el uso de juegos o aplicaciones educativas, mejoran la comprensión lectora en los niños al aumentar su interés y motivación, permitiéndoles interactuar con los textos de manera más dinámica, lo que provoca una mayor retención de información

y una comprensión más profunda de lo leído. Asimismo, este tipo de estrategias fomenta el trabajo colaborativo, demostrando así que es una de las maneras más significativas de mejorar las habilidades de comprensión a nivel literal, inferencial y crítico.

La presente investigación se estructura con una parte inicial que corresponde a la introducción donde se plantea el problema que se aborda, los objetivos, justificación y un breve estado del arte. A continuación, se desarrolla el Capítulo I titulado Fundamentación teórica de las estrategias de enseñanza inclusiva para el logro del aprendizaje significativo, donde se describen las variables de investigación. Posteriormente, tiene lugar el Capítulo II correspondiente al Marco Metodológico donde se establecen los métodos que se emplean para ejecutar el estudio. Como siguiente paso, se encuentra el planteamiento de la Propuesta en el Capítulo III, siendo una de las partes esenciales ya que es el aporte del investigador. Finalmente, tienen lugar las conclusiones de la investigación donde se responde a cada uno de los objetivos, al igual que las recomendaciones, bibliografía y anexos.

Capítulo 2. Marco teórico

Antecedentes

La paradoja de la lectura en la era del conocimiento

La comprensión lectora es una capacidad fundamental para el desarrollo cognitivo humano e indispensable para la participación plena a nivel social y académico en nuestra era. En una época caracterizada por la sobreabundancia de información, el acceso directo a las fuentes y la abundancia de los flujos de comunicación digital, la capacidad de leer de manera profunda, crítica y estratégica se ha convertido en un verdadero mecanismo de supervivencia cognitiva y un derecho básico de todo ser humano. La lectura es la llave que nos abre las puertas al vasto corpus del conocimiento humano acumulado a lo largo de los siglos, permitiéndonos construir razonamientos complejos, comunicarnos de manera efectiva, interpretar críticamente el mundo que nos rodea y participar en los debates actuales que configuran nuestras sociedades (Cassany, 2006; UNESCO, 2017).

Paradójicamente, mientras la lectura competente es cada vez más crucial, los sistemas educativos alrededor del mundo enfrentan una crisis persistente de comprensión lectora. Los datos de las evaluaciones internacionales más reconocidas,

como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), revelan patrones alarmantes y consistentes: una proporción significativa de estudiantes al finalizar la educación básica no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora necesarios para funcionar adecuadamente en las sociedades modernas (OECD, 2019; Mullis et al., 2020). En América Latina, esta situación es particularmente preocupante, con países que superan el 50% en deficiencia lectora en algunas evaluaciones (UNESCO-OREALC, 2020).

Lo más inquietante de esta crisis no son solo los datos cuantitativos, sino la persistencia de un quemeimportismo sobre las capacidades lectoras dentro de la sociedad en general que se extrapola a las prácticas educativas. A pesar de los avances en psicolingüística y ciencias cognitivas durante las últimas décadas, en numerosas aulas se sigue entendiendo a la comprensión lectora con la mera decodificación fluida de un texto, obviando la profunda y sofisticada complejidad cognitiva que esta habilidad implica en realidad. Esta visión limitada ignora que comprender un texto exige la puesta en marcha coordinada y simultánea de una serie de procesos que abarcan múltiples dimensiones del funcionamiento humano:

1. Procesos cognitivos básicos y superiores: memoria de trabajo para retener y manipular información, atención selectiva y sostenida, integración de ideas, y razonamiento lógico.

2. Procesos metacognitivos: planificación de la lectura según objetivos, monitoreo continuo de la propia comprensión, y autorregulación mediante estrategias correctivas cuando se detectan fallos.

3. Procesos lingüísticos: dominio del vocabulario (tanto general como específico de cada disciplina), comprensión de estructuras sintácticas complejas, y conocimiento de los géneros discursivos.

4. Procesos afectivo-motivacionales: interés genuino por la lectura, persistencia ante textos desafiantes, autoeficacia lectora, y gestión emocional frente a la dificultad.

Esta visión integradora y holística está ampliamente sustentada por la investigación clásica y contemporánea en psicolingüística y pedagogía, que concibe la lectura como una actividad constructiva, interactiva y estratégica, sujeta a continuos

avances y retrocesos durante el proceso de construcción de significados (Kintsch, 1998; Perfetti & Stafura, 2014; Solé, 1996).

En el contexto escolar, la prevalencia de dificultades en la comprensión lectora —manifestada en baja motivación para la lectura, insuficiente habilidad para realizar inferencias, pobre manejo del vocabulario general y disciplinar, y un débil control metacognitivo sobre el propio proceso de comprensión— se erige como una barrera crítica que limita el rendimiento académico en todas las áreas del currículo y compromete la autonomía intelectual del alumnado. Por ejemplo, un estudiante que no comprende lo que lee en un libro de historia difícilmente podrá analizar procesos sociales complejos; quien no interpreta adecuadamente los enunciados de problemas matemáticos verá limitado su razonamiento lógico-matemático; aquel que no puede seguir las instrucciones de un experimento científico tendrá obstaculizado su aprendizaje en ciencias, y la lista puede seguir.

Las numerosas investigaciones y evaluaciones diagnósticas a nivel internacional detectan no solo estas carencias, sino también una tendencia persistente a privilegiar prácticas pedagógicas reproductivas y evaluativas —centradas en preguntas literales, memorización de contenidos o identificación de elementos aislados— sobre intervenciones sistemáticas y prolongadas que desarrollen estrategias profundas y autorreguladas de comprensión (Gordillo & Flórez, 2009; Cervantes et al., 2017). Esta enseñanza, que reduce la lectura a un acto mecánico de decodificación y a la extracción de información explícita, produce lectores con una capacidad de comprensión superficial, frágil y poco transferible, incapaces de enfrentar textos complejos fuera del ámbito escolar o de aprender autónomamente a lo largo de la vida.

Por tanto, actualizar las prácticas didácticas hacia metodologías más activas, significativas, motivadoras y alineadas con lo que se sabe sobre cómo funciona realmente la mente humana cuando lee, no es una opción entre otras, sino una prioridad educativa urgente con implicaciones sociales, económicas y culturales de largo alcance.

Ante este escenario complejo y desafiante, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) emerge como una metodología pedagógica particularmente prometedora y coherente con las demandas cognitivas, afectivas y sociales de la comprensión lectora eficaz. El ABJ no es simplemente un intento de dinamizar contenidos aburridos, sino un enfoque fundamentado en décadas de estudio sobre el juego como actividad natural de aprendizaje, que ofrece respuestas estructurales a varios de los problemas centrales de la enseñanza de la lectura, a saber:

1. Contextos de aprendizaje motivadores, inmersivos y significativos que conectan con los intereses y la cultura contemporánea de los estudiantes.

2. Oportunidades repetidas y variadas para la práctica estratégica de habilidades de comprensión en situaciones de bajo riesgo emocional.

3. Retroalimentación contextualizada, inmediata y reflexiva que permite ajustar estrategias en tiempo real.

4. Condiciones ideales para el desarrollo de la conciencia y regulación metacognitiva a través de la necesidad de planificar, monitorear y evaluar acciones dentro del contexto lúdico.

5. Espacios naturales para la colaboración y la negociación de significados que reflejan la dimensión social de la construcción de sentido.

A diferencia de la gamificación —que aplica elementos propios del juego (como puntos, insignias o rankings) a contextos no lúdicos con la finalidad de incrementar la motivación extrínseca—, el ABJ emplea la experiencia lúdica completa como el elemento central y estructural del proceso de aprendizaje, alineando de manera intrínseca las características fundamentales del juego (reglas, objetivos, desafíos, narrativa, interacción) con objetivos didácticos explícitos y medibles (Plass et al., 2015; Qian & Clark, 2016). Por último, mientras la gamificación solo hace más llevaderas las actividades tradicionales, el ABJ las transforma desde sus cimientos.

Dicho lo anterior, este marco teórico se organiza en tres ejes fundamentales e interconectados que guían este trabajo investigativo: (a) la naturaleza, fundamentos teóricos y modalidades prácticas del juego y del Aprendizaje Basado en Juegos; (b) la comprensión lectora entendida como un proceso constructivo y estratégico, desglosando sus componentes y niveles; y (c) la articulación teórico-práctica entre el ABJ y el desarrollo de los distintos niveles y procesos de la comprensión lectora, proponiendo principios de diseño y ejemplos concretos. A través de este recorrido, se busca demostrar que el ABJ representa mucho más que una técnica novedosa: es la aplicación consciente de un principio de aprendizaje profundamente humano, con el potencial de revitalizar la enseñanza y la práctica de la lectura en el siglo XXI.

UNAE

El Aprendizaje Basado en Juegos

Definición y delimitación conceptual

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es una metodología activa de enseñanza que, como su nombre lo indica, utiliza el juego —con sus reglas, narrativa, componentes de desafío, recompensa e interacción— como herramienta principal y vehículo para alcanzar objetivos de aprendizaje predefinidos y alineados con el currículo formal. Su valor pedagógico radica en que preserva la integridad de la experiencia lúdica, haciendo del juego el medio real y protagónico del aprendizaje, no un mero adorno, premio o elemento decorativo añadido a las actividades didácticas tradicionales (Plass et al., 2015). En otras palabras, en el ABJ, el juego es el contexto mismo en el que ocurre el aprendizaje.

Antes de continuar, es necesario hacer una delimitación conceptual precisa entre el ABJ y otros enfoques relacionados, pero sustancialmente diferentes:

a) Gamificación: Consiste en tomar prestados elementos aislados del juego (Puntos, insignias/medallas, y rankings/clasificaciones) para añadirlos a actividades que no son juegos en sí mismas, con el objetivo principal de incrementar la motivación extrínseca (Deterding et al., 2011). Por ejemplo, convertir una lista de ejercicios de gramática en una “misión” donde se ganan puntos por cada respuesta correcta. La gamificación puede ser útil en ciertos contextos, pero corre el riesgo de fomentar una motivación superficial y una competitividad malsana si no está bien diseñada.

b) Juegos serios (Serious Games): Son juegos diseñados específicamente con un propósito que va más allá del puro entretenimiento, como la educación, la capacitación profesional, la concientización social o la terapia (Michael & Chen, 2005). Todo juego educativo es un juego serio, pero no todos los juegos serios están necesariamente diseñados para contextos escolares formales.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) incluye tanto el uso de juegos serios educativos como la adaptación pedagógica de juegos comerciales o tradicionales, siempre que se preserve la experiencia lúdica completa y se alinee con objetivos de aprendizaje específicos (Qian & Clark, 2016). Puede ser digital o analógico, pero su característica definitoria es que el aprendizaje emerge de la dinámica intrínseca del juego, no de elementos añadidos externamente.

En el ABJ, la motivación intrínseca del juego (el placer de jugar, la curiosidad, el desafío) y la motivación hacia el aprendizaje convergen de manera natural. En el caso de la comprensión lectora, los estudiantes no leen para luego jugar como premio; leen porque es necesario para jugar bien, para avanzar en la narrativa, para resolver el misterio o ganar la partida. Esta inversión de la lógica motivacional es una de las contribuciones más potentes del ABJ a la didáctica de la lectura.

De allí que, como paradigma pedagógico, el ABJ sitúa a la actividad lúdica en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de ser un simple catálogo de actividades de entretenimiento, el ABJ se sustenta en un corpus teórico multidisciplinar robusto que involucra a la psicología del desarrollo, la pedagogía, la sociología, la neurociencia, la antropología y las teorías del aprendizaje (Alonso Arija, 2021; Gray, 2013). Este corpus ve en el juego una dimensión ontológica y una dimensión epistemológica crucial para el crecimiento integral a lo largo de la vida.

En la educación actual, que busca superar los modelos pedagógicos transmisivos, unidireccionales y descontextualizados —a menudo descritos como el “modelo bancario” de la educación por Paulo Freire (1970)— para fomentar un aprendizaje significativo, activo, colaborativo y motivador, el ABJ se presenta como una opción prometedora. Su potencial es especialmente relevante en el área de la comprensión lectora, cuyo fomento entre las nuevas generaciones, inmersas en una cultura digital multimodal y de estímulos rápidos, constituye un verdadero desafío pedagógico. Como señala Gee (2003), los videojuegos modernos, por ejemplo, exigen formas de lectura multimodal, interpretación de narrativas complejas y resolución de problemas que en muchos aspectos son más sofisticadas que las requeridas en las aulas tradicionales.

El juego es, desde la más temprana infancia, la actividad primordial que permite a los seres humanos explorar, simular, experimentar y entender el mundo de manera segura. Es nuestro primer y más natural laboratorio de hipótesis, nuestro primer taller de creación de significados, y nuestra primera arena de negociación social. Es en el juego donde ensayamos lo que haremos en el futuro. Es, además, una herramienta poderosa de interrelación social, desarrollo de competencias y procesamiento emocional a lo largo de toda la vida (Gallardo, 2019; Huizinga, 1938). Integrar el juego en el diseño curricular no es, por tanto, una frivolidad o una concesión al ocio fácil, sino la aplicación consciente de un principio didáctico sólidamente fundamentado en los mecanismos naturales y evolutivos del aprendizaje humano. Pues, como argumenta el psicólogo Peter Gray

(2013), los niños juegan porque es su instinto natural, y al hacerlo aprenden las habilidades que necesitarán para sobrevivir en el futuro.

El ABJ no es un procedimiento homogéneo o rígido, sino que abarca un continuo de implementación que refleja diferentes grados de integración y complejidad. Este continuo va desde la incorporación estratégica de elementos lúdicos (gamificación) en actividades tradicionales, hasta la implementación de juegos comerciales o educativos completos (analógicos o digitales) como entornos de aprendizaje auténticos y sostenidos. En términos prácticos:

1) En su variante digital, el ABJ incorpora plataformas como Kahoot o Quizizz para repaso y evaluación formativa instantánea; herramientas como Nearpod, Genially o Wordwall para crear itinerarios interactivos y narrativos; o videojuegos educativos específicos (Minecraft: Education Edition, Civilization VI, Portal 2) que promueven el pensamiento sistémico, la resolución de problemas complejos y la colaboración a distancia (Barr, 2017; Mayer, 2019).

2) En su versión presencial, se emplean estrategias como la dramatización, los juegos de roles, los juegos de mesa adaptados (Dixit para desarrollar inferencia y lenguaje figurado, Story Cubes para la creación narrativa, Pictionary o Scrabble para el vocabulario, Timeline para la secuenciación histórica), los tableros interactivos físicos, las yincanas literarias y las actividades multisensoriales que involucran movimiento y manipulación (Nicholson, 2018).

Ambos enfoques no son excluyentes, sino que pueden complementarse sinérgicamente en modelos híbridos o blended learning. Por ejemplo, una secuencia didáctica sobre mitología griega podría comenzar con un juego de mesa cooperativo como Olympos para introducir personajes y relaciones, continuar con una investigación guiada usando una plataforma digital interactiva como Genially que presente textos adaptados y preguntas de comprensión, y culminar con un juego de rol en el aula donde los estudiantes representen una asamblea de dioses del Olimpo debatiendo un problema moral, aplicando así lo aprendido de manera creativa y significativa (Reyes & Chicaiza, 2025).

El Juego: dimensión sociocultural

El juego es una actividad universal, transcultural y transhistórica, presente en todas las sociedades humanas documentadas y en muchas especies animales con capacidades cognitivas complejas (especialmente mamíferos y aves). Es un fenómeno

tan relacionado con la condición humana que el historiador cultural Johan Huizinga (1938) lo definió como un elemento fundacional de la cultura misma, proponiendo el concepto de Homo Ludens (el hombre que juega) para destacar que la capacidad lúdica no es un añadido accidental a la naturaleza humana, sino una de sus dimensiones constitutivas primarias. Para Huizinga, la cultura surge en forma de juego y se desarrolla como juego, siendo actividades como el ritual, la poesía, la música o la filosofía formas avanzadas del juego humano regulado.

El juego es, en esencia, un instinto natural y una pulsión biopsicosocial que posibilita explorar, experimentar, crear, ensayar, interactuar con el entorno y con los demás de una manera única, caracterizada por su relativa seguridad (las consecuencias no son reales en sí) y su gran flexibilidad (las reglas pueden negociarse, los roles pueden invertirse).

Definir el juego es una tarea compleja debido a su riqueza, polisemia y naturaleza aparentemente paradójica: es serio y no serio a la vez (los niños se toman muy en serio sus juegos); es libre pero reglado (la libertad ocurre dentro de límites convencionales); es improductivo, pero altamente formativo. Etimológicamente, en español confluyen los vocablos latinos iocus (broma, diversión, chiste) y ludus-ludere (juego, jugar, ejercicio), ambos vinculados a la idea de una actividad recreativa y placentera, separada del trabajo o la obligación (Gallardo-López, 2019).

Huizinga (1938) ofreció una definición clásica que destaca sus características formales fundamentales. Para él, el juego es:

1) Una actividad voluntaria, nunca impuesta por necesidad física u obligación moral.

2) Ejecutada dentro de unos límites temporales y espaciales determinados.

3) Desarrollada según reglas obligatorias, aunque libremente aceptadas, que anulan las leyes ordinarias y establecen un nuevo orden.

4) Tiene un fin en sí misma (autotelismo), es decir, se realiza por el placer intrínseco de la actividad, no por un beneficio externo.

5) Acompañada de sentimientos de tensión (incertidumbre sobre el resultado) y alegría.

6) Y que conlleva la conciencia de ser una actividad diferente a lo habitual, separada de la realidad cotidiana.

Desde una perspectiva educativa, debemos matizar y ampliar esta definición filosófica. El juego en el contexto escolar trasciende la mera espontaneidad, ya que es intencionadamente seleccionado o diseñado con un objetivo pedagógico claro. Se convierte así en una herramienta didáctica poderosa que canaliza la energía lúdica natural de los estudiantes hacia la consecución de objetivos de aprendizaje específicos, sin por ello perder las características esenciales que hacen del juego una experiencia motivadora y significativa. Como señalan Viciana y Conde (2002, p. 83, citado en Gallardo-López, 2019), el juego es un "medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo... y socializador por excelencia". Es la forma primordial en que el niño —y, en buena medida, el aprendiz de cualquier edad— interactúa con la realidad de un modo intrínsecamente placentero y significativo (Carmona y Villanueva, 2006, p. 11, citado en Gallardo-López, 2019).

El juego no es un fenómeno aislado o meramente individual, sino profundamente imbricado en las sociedades y sus culturas, reflejándolas, reproduciéndolas y transformándolas. A través de los juegos, los individuos, y especialmente los niños, interiorizan de manera experiencial —no abstracta— los valores, normas, roles, destrezas, narrativas y saberes propios de su comunidad (Gallardo-López, 2019; Rogoff, 2003). Los juegos tradicionales (rayuela, canicas, juegos de cuerdas, escondite, juegos de pelota autóctonos) son verdaderos depósitos de cultura popular viva que enseñan sobre la historia local, el entorno físico, las relaciones sociales, los roles de género, la cosmovisión y la identidad colectiva de un pueblo. Desde esta perspectiva, el juego actúa como un potente mecanismo de enculturación (adquisición de la propia cultura) y socialización de las normas para funcionar en sociedad.

Por consiguiente, el juego es el prototipo del "aprender haciendo" (learning by doing) propuesto por filósofos de la educación como John Dewey (1938). Mediante la acción lúdica, los seres humanos desarrollan competencias fundamentales —observación atenta, análisis de situaciones, intuición creativa, toma de decisiones informadas, resolución de problemas inesperados, negociación con otros individuos— de manera experiencial, contextualizada y significativa (Gallardo-López, 2019). No es pura casualidad que muchas profesiones de alto riesgo (pilotos, cirujanos, militares) utilicen simuladores y juegos de rol para entrenar habilidades críticas, ya que el juego

permite ensayar de forma segura lo que luego se aplicará en situaciones reales con consecuencias serias en caso de error.

Características y tipologías del juego en contextos educativos

Para una implementación pedagógica efectiva del ABJ, es esencial comprender los rasgos que hacen que una actividad sea experimentada como lúdica y la diversidad de formatos que el juego puede adoptar en el aula, cada uno con sus potencialidades específicas para diferentes objetivos de aprendizaje.

Características fundamentales del juego educativo (Huizinga, 1938; Caillois, 1958; y Salen & Zimmerman, 2004):

a) Voluntariedad y libertad: los participantes eligen jugar (aunque en contextos escolares esta elección puede estar mediada) y, dentro del marco del juego, tienen margen para tomar decisiones que afectan el desarrollo de la actividad. Esta agencia es determinante para estimular la motivación intrínseca.

b) Placer intrínseco (gratificación): la actividad se realiza fundamentalmente por satisfacer la curiosidad y el disfrute que genera en sí misma, no por una recompensa externa obligatoria (calificaciones, premios materiales). El placer del juego es un fin en sí mismo.

c) Finalidad interna (autotelismo): el objetivo principal reside en la propia actividad lúdica y su desarrollo, no en un resultado utilitario exterior. Se juega “por jugar”, aunque en el ABJ esto se combina con objetivos de aprendizaje que no deben afectar esta sensación de finalidad interna.

d) Estructura y reglas: Posee un orden interno, que puede ser flexible e implícito (como en el juego simbólico infantil) o estricto y explícito (como en los juegos de reglas complejas). Las reglas, en este caso, crean un universo de posibilidades y limitaciones que define el espacio de desafío y creatividad, pues, como dice el diseñador de juegos Bernie DeKoven (2013), “Las reglas no son el juego; son su marco, su contenedor. No limitan el juego; lo hacen posible” (The rules are not the game. They are the framework, the container. They don’t limit the play, they make it possible: p. 32).

e) Separación de la realidad (creación de un “círculo mágico”): Ocurre en un espacio-tiempo delimitado y convencional (el “círculo mágico” de Huizinga), donde rigen normas propias, distintas a las de la vida cotidiana. Este límite psicológico permite

experimentar con identidades, acciones y consecuencias que fuera del juego serían imposibles o problemáticas.

f) Incertidumbre: el desarrollo y el resultado del juego no son totalmente predecibles, lo que genera curiosidad, suspenso y compromiso emocional con el juego que mantienen la atención y motivan a seguir jugando para ver qué sucede.

g) Compromiso activo y participación emocional (inmersión): absorbe la atención e involucra de manera integral (física, cognitiva y afectivamente) a los jugadores, pudiendo inducir un estado de "Flow" (Csikszentmihalyi, 1990) caracterizado por una concentración absoluta, una pérdida de la conciencia del tiempo y una sensación de control y disfrute profundo.

h) Intencionalidad pedagógica (específica del ABJ): el juego está diseñado, adaptado o seleccionado estratégicamente para promover aprendizajes específicos y medibles, sin alterar las características anteriores. Esta es la propiedad creativa central del ABJ: mantener la esencia lúdica mientras guía hacia objetivos de aprendizaje.

Tipologías y clasificaciones del juego

Existen múltiples clasificaciones del juego según el criterio empleado (desarrollo cognitivo, complejidad social, uso de materiales, etc.). Una de las más influyentes es la de Jean Piaget (1945), que vincula el tipo de juego predominante al estadio de desarrollo cognitivo del niño:

Juego de ejercicio (sensomotor, 0-2 años):

Repetición de acciones por el placer sensomotor inmediato y el dominio de esquemas simples (agitar, chupar, lanzar, correr, esconder y revelar). Es la base del aprendizaje por exploración y del desarrollo de la coordinación y la causalidad básica. Aunque característico de la primera infancia, continúa en formas más complejas en actividades deportivas o de habilidad física a lo largo de la vida.

Juego simbólico (preoperacional, 2-7 años aproximadamente):

Involucra el uso de símbolos, gestos, objetos y lenguaje para representar realidades ausentes, inventadas o imaginadas. Incluye el juego de roles (hacer de médico, de padre, de maestro, etc.) y el juego socio-dramático (construir narrativas colectivas con otros niños). Es crucial para el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, el pensamiento abstracto, la capacidad de atribuir estados mentales a otros y la

comprensión de perspectivas ajenas. A nivel educativo, se manifiesta en dramatizaciones, simulaciones y juegos de rol pedagógicos.

Juego de reglas (operaciones concretas y formales, desde los 6-7 años en adelante): Abarca actividades con reglas convencionales, explícitas, negociables y aceptadas por el grupo (deportes, juegos de mesa, cartas, videojuegos, juegos tradicionales con reglas fijas). Fomentan el razonamiento lógico, la planificación estratégica, la cooperación, la competencia regulada, el sentido de la justicia, la aceptación de normas sociales y la capacidad de pensar en sistemas. Son particularmente relevantes para el ABJ en la educación primaria y superior.

Juego de construcción:

Presente en todas las edades, consiste en manipular materiales para crear una estructura o representación (Lego, puzzles, maquetas, Minecraft, construcciones con arena o bloques). Desarrolla la psicomotricidad fina, la planificación secuencial, el pensamiento espacial, el pensamiento lógico-matemático, la creatividad y la resolución de problemas de diseño. En relación con la comprensión lectora, puede usarse para representar escenas de historias, construir mapas conceptuales tridimensionales, etc.

Otras clasificaciones relevantes para el diseño del ABJ incluyen:

1. Por el número y tipo de interacción: individual, paralelo (junto a otros, pero sin interactuar), cooperativo (trabajando juntos hacia un objetivo común), competitivo (unos contra otros), colaborativo-competitivo (equipos que compiten entre sí).

2. Por el medio o soporte: juego motor/físico (deportes, yincanas), juego de mesa/analógico (tableros, cartas), videojuego/digital (consolas, computadoras, móviles), juego verbal (adivinanzas, trabalenguas, narraciones interactivas).

3. Por su estructura pedagógica: juego libre (no dirigido, espontáneo, emergente), juego dirigido (con objetivos didácticos definidos y facilitación docente estructurada), gamificación (aplicación de elementos lúdicos en contextos no lúdicos, como puntos en ejercicios).

4. Por la naturaleza de la actividad (Caillois, 1958):

Competencia, lucha: juegos de habilidad y estrategia donde prima la competencia regulada (ajedrez, fútbol, debates competitivos).

Azar: juegos donde el resultado depende principalmente del azar (ruleta, lotería, juegos de dados). Enseñan sobre probabilidad y gestión de la incertidumbre.

Mimicry (simulación, representación): juegos de roles, simulaciones, teatro, disfraces. Permiten explorar identidades y situaciones.

Búsqueda de sensaciones: juegos que alteran la percepción mediante movimientos rápidos, giros, altura (columpios, montañas rusas, algunos videojuegos de realidad virtual). Menos comunes en contextos escolares formales.

En la práctica educativa cotidiana, estas variedades se materializan en forma de rincones de juego o talleres especializados, espacios específicos dentro del aula (rincón de lectoescritura, lógico-matemático, simbólico/dramático, científico) que permiten el aprendizaje autónomo, diferenciado y por descubrimiento a través del juego estructurado y con recursos cuidadosamente seleccionados (Alonso Arija, 2021). Esta organización, inspirada en pedagogías como la de María Montessori o la Reggio Emilia, reconoce que el juego no es un paréntesis dentro de una "actividad seria", sino una modalidad fundamental de trabajo intelectual infantil.

Beneficios del juego para el aprendizaje

La literatura académica existente, desde las observaciones pioneras de filósofos y educadores hasta la investigación contemporánea basada en evidencia con metodologías rigurosas, atribuye una amplia y sólida gama de beneficios al juego bien diseñado y debidamente implementado. Estos beneficios, que impactan de manera cooperativa en todas las dimensiones del desarrollo humano, constituyen la principal justificación científica para la centralidad del juego en el ABJ. Es importante destacar que muchos de estos beneficios no son meramente anecdóticos, sino que están respaldados por estudios serios en neurociencia cognitiva, psicología del desarrollo y ciencias de la educación.

a) Beneficios cognitivos y académicos:

El juego es un estimulador natural de las funciones ejecutivas —un conjunto de procesos mentales de alto orden esenciales para el aprendizaje autorregulado, que incluyen el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la planificación y monitoreo (Diamond, 2013)— y de las habilidades cognitivas superiores:

- Atención y concentración sostenida: Los juegos, especialmente aquellos con reglas complejas, narrativas extensas o demandas estratégicas, exigen y entrenan la

capacidad de mantener la atención focalizada en una tarea durante períodos prolongados, pese a los distractores (Green & Bavelier, 2012). Por ejemplo, un niño que puede jugar al ajedrez durante 30 minutos está ejercitando una atención sostenida de alta calidad.

- Memoria de trabajo y memoria a largo plazo: Para jugar bien, es necesario retener y manipular información relevante (el estado del tablero, las cartas jugadas, la ubicación de objetos en un videojuego, las reglas especiales), ejercitando así la memoria de trabajo. Además, el aprendizaje que ocurre en contextos lúdicos, al estar asociado a emociones positivas y múltiples códigos sensoriales, tiende a consolidarse mejor en la memoria a largo plazo (Kensinger & Corkin, 2003).

- Pensamiento creativo y divergente: Especialmente activo en el juego simbólico abierto y en los juegos de construcción, donde se generan múltiples soluciones a problemas, se combinan ideas de manera novedosa y se exploran posibilidades fuera de las existentes, como lo avalan los estudios de Sutton-Smith (1997) que destacan la conexión profunda entre el juego y la creatividad humana.

- Resolución de problemas y pensamiento estratégico: Los juegos de reglas y los videojuegos son esencialmente sistemas de problemas estructurados que requieren análisis de la situación, formulación de hipótesis, planificación de secuencias de acciones, toma de decisiones y ajuste de tácticas con base en los resultados (Gee, 2003). Esta es una habilidad transferible a múltiples dominios académicos y profesionales.

- Comprensión de sistemas y pensamiento crítico: Juegos de simulación (SimCity, Civilization) o de gestión de recursos (RollerCoaster Tycoon) enseñan a entender relaciones causales complejas, consecuencias no intencionadas, dinámicas de retroalimentación y a evaluar críticamente información para tomar decisiones. Desarrollan lo que se conoce como pensamiento sistémico (Salen & Zimmerman, 2004).

- Aprendizaje de conceptos abstractos: Estudios en diversas áreas (matemáticas, ciencias, programación, historia) muestran que el ABJ facilita una comprensión más profunda, significativa y aplicada de conceptos complejos y abstractos al permitir su manipulación en entornos concretos y seguros (Coello-Márquez et al., 2025; Connolly et al., 2012). Por ejemplo, aprender fracciones repartiendo cartas en un juego es más intuitivo y concreto que hacerlo solo con representaciones simbólicas en un pizarrón.

b) Beneficios socioemocionales:

El juego es un “laboratorio social” donde se aprenden, practican y refinan habilidades cruciales para la vida en sociedad en un contexto donde las consecuencias de los errores son limitadas irreversibles, lo que se traduce en los siguientes beneficios:

- Habilidades sociales básicas y avanzadas: Cooperación (trabajar juntos hacia un objetivo común), negociación (acordar reglas, distribuir recursos, resolver disputas), empatía (ponerse en el lugar de otros jugadores/personajes), comunicación asertiva (para expresar ideas, dar instrucciones, pedir ayuda), respeto de turnos, escucha activa y resolución de conflictos de manera constructiva.

- Gestión emocional: Aprender a tolerar la frustración (ante la derrota, un error o la mala suerte), a asimilar la victoria con humildad y sin menospreciar al otro, a regular la excitación y la impulsividad, y a expresar emociones de manera apropiada en un contexto grupal. Por último, el juego proporciona un entrenamiento natural de la resiliencia emocional.

- Autoestima, autoeficacia y autonomía: Los logros dentro del juego, supervisado por las propias capacidades y esfuerzo, fortalece la sensación de competencia y capacidad. La toma de decisiones autónomas en el entorno seguro del juego (elegir una estrategia, un personaje, una ruta) fomenta la independencia y la responsabilidad sobre las propias elecciones.

- Reducción del egocentrismo y desarrollo de la perspectiva: Como destacaba Vygotsky (1978), al jugar (especialmente juegos de roles o competitivos), el niño/participante debe considerar constantemente las intenciones, estrategias, conocimientos y puntos de vista de los otros jugadores. Esto desarrolla la capacidad de adoptar múltiples perspectivas, esencial para la comprensión lectora inferencial (entender motivos de personajes) y para la convivencia social.

c) Beneficios físicos y psicomotrices (relevantes en juegos motrices y digitales que requieren coordinación fina):

- Desarrollo de la motricidad gruesa y fina (coordinación, equilibrio, fuerza, precisión, coordinación óculo-manual).

- Conciencia y esquema corporal.

- Promoción de la salud y hábitos de vida activa, combatiendo el sedentarismo, especialmente importante en la era digital.

d) Beneficios específicos para el área lingüística y la comprensión lectora:

En la didáctica de la lengua y la comprensión lectora, el juego no es un recurso más, sino un instrumento primordial que, de manera integrada y natural, trabaja múltiples componentes de la competencia comunicativa, tales como:

- Desarrollo del lenguaje oral y la pragmática: El juego simbólico y de roles es un escenario ideal para narrar historias, argumentar posturas, describir situaciones, dar instrucciones precisas, pedir aclaraciones, negociar significados y ampliar el vocabulario de manera contextualizada y con un propósito comunicativo real.

- Conciencia fonológica y metalingüística: Juegos con rimas, trabalenguas, adivinanzas, juegos de palabras y manipulación sonora no solo ejercitan el aparato fonatorio, sino que desarrollan la capacidad de reflexionar sobre la estructura del lenguaje (sonidos, sílabas, palabras), una habilidad predictora del éxito en lectura inicial (National Early Literacy Panel, 2008).

- Comprensión y producción narrativa: Videojuegos con historias complejas (como What Remains of Edith Finch o Gone Home), juegos de mesa narrativos (como Dungeons & Dragons, Rory's Story Cubes o Mice and Mystics) o juegos de rol pedagógicos exigen seguir tramas, entender las motivaciones y evoluciones de los personajes, predecir acontecimientos, inferir información implícita y crear narrativas coherentes. Esto ejercita directamente las estructuras cognitivas de la comprensión lectora profunda (Dickey, 2006).

- Motivación intrínseca hacia la lectoescritura: El ABJ puede estimular poderosamente el interés por la lectura y la escritura en alumnos desmotivados o con antecedentes de fracaso lector, al vincular estas actividades con experiencias placenteras, desafiantes, socialmente gratificantes y relevantes para sus intereses (Manzano-León et al., 2021). Leer deja de ser una tarea impuesta para convertirse en una herramienta para lograr algo deseable (ganar el juego, descubrir el secreto, ayudar al equipo).

e) Beneficios motivacionales y de compromiso:

Este es quizás el hallazgo más consistente y replicado en la investigación reciente sobre ABJ. Diversos estudios, revisiones sistemáticas y metaanálisis indican que el ABJ genera un aumento significativo de la motivación intrínseca, la participación activa, la persistencia ante la dificultad y el compromiso emocional y cognitivo (engagement) de

los estudiantes en todos los niveles educativos, desde primaria hasta la universidad y la formación continua (Coello-Márquez et al., 2025; Calbacho Contreras et al., 2021; Tokac et al., 2019). La explicación de este potente efecto motivacional se encuentra en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Según esta teoría, para que la motivación intrínseca aflore, deben satisfacerse tres necesidades psicológicas básicas universales:

- Competencia: es la sensación de ser capaz de interactuar con el entorno y de poder superar desafíos asequibles. En este aspecto, los buenos juegos ajustan perfectamente la dificultad a la habilidad del jugador.

- Autonomía: es la sensación de ser el origen de las propias acciones y de hacer elecciones significativas. Los juegos ofrecen múltiples caminos, estrategias y decisiones con consecuencias.

- Relación: es la sensación de estar conectado y en sintonía con otros, de pertenecer al grupo. Los juegos cooperativos y multijugador satisfacen esta necesidad de excelente manera.

Cuando un juego educativo satisface estas tres necesidades —algo que un buen diseño de ABJ debe lograr—, se produce un círculo de motivación intrínseca que lleva a una mayor persistencia, un aprendizaje más profundo y una actitud positiva hacia la asignatura. Además, el marco lúdico promueve un clima de aula más positivo y relajado, reduce la ansiedad académica y el miedo al error (el error se ve como parte del aprendizaje y no como un fracaso estigmatizante), y transforma la percepción del aprendizaje de una obligación externa a una experiencia deseable y gratificante en sí misma.

Fundamentos teóricos del juego y del ABJ

El valor pedagógico del juego no es una afirmación gratuita o basada solo en el sentido común, sino que se asienta sobre un sólido y amplio entramado teórico que abarca más de un siglo de reflexión sistemática desde la psicología, la pedagogía, la antropología, la biología evolutiva y, más recientemente, la neurociencia. Comprender estas bases teóricas es esencial para diseñar e implementar experiencias de ABJ que sean verdaderamente efectivas y no meramente anecdóticas.

UNAE

Teorías clásicas (Siglos XIX-XX)

Estas teorías, aunque algunas han sido matizadas o han quedado obsoletas por el peso de evidencia posterior, ofrecieron perspectivas valiosas y sentaron las bases para la investigación contemporánea. Entre ellas tenemos:

1. Teoría del excedente energético (Herbert Spencer, 1855): sostenía que el juego sirve para liberar el excedente de energía vital que el organismo (especialmente el joven) acumula, reestableciendo el equilibrio interno. Aunque simplista, apunta al carácter aparentemente "no productivo" del juego.

2. Teoría de la relajación/descanso (Moritz Lazarus, 1883): concibe el juego como una actividad compensatoria y recuperadora tras el esfuerzo de tareas serias como el trabajo. En este caso, el juego permite la relajación y la restauración de energías físicas y mentales.

3. Teoría del pre-ejercicio o práctica (Karl Groos, 1898): ve el juego como un entrenamiento instintivo para la vida adulta. A través del juego, el ser humano (y también los animales) practica y perfecciona habilidades esenciales para la supervivencia futura (caza, lucha, cuidado de crías, habilidades sociales, trabajo). Esta teoría, aunque con ciertos matices, sigue siendo influyente.

4. Teoría de la recapitulación (G. Stanley Hall, 1904): sostenía que el juego reproduce etapas primitivas de la evolución filogenética de la especie (cazar, esconderse, luchar). Según esta teoría, el niño "revive" en su juego el desarrollo cronológico de la humanidad. De inspiración darwinista, hoy se considera obsoleta.

5. Teoría psicoanalítica (Sigmund Freud y seguidores): interpreta el juego como un mecanismo de expresión simbólica del inconsciente, análogo al sueño, que permite la descarga de pulsiones, la realización de deseos (especialmente aquellos prohibidos) y la asimilación de experiencias traumáticas o conflictivas, ayudando al niño a dominar la ansiedad y a ganar control simbólico sobre aquello que en condiciones reales no puede controlar.

6. Teoría de la derivación por ficción (Édouard Claparède, 1932): propone que a través del juego los niños realizan, de manera ficticia, aquello que en la vida real no pueden (satisfacción de deseos, asunción de roles de poder). De esta forma, compensan las frustraciones y ganan en autoestima y autoafirmación.

7. Teoría de la dinámica infantil (F.J.J. Buytendijk, 1935): argumenta que el juego es una expresión directa de la naturaleza propia de la infancia, caracterizada por la inmadurez, la impulsividad, la timidez y la curiosidad. El niño juega “porque es niño”, y el juego siempre implica una relación particular con “algo” (objeto, juguete, regla, otro niño).

Teorías pedagógicas modernas:

Estas teorías, surgidas en el siglo XX, constituyen actualmente el fundamento principal para la integración del juego en la educación formal:

1. Jean Piaget (Constructivismo Cognitivo): Para Piaget (1945), el juego es esencialmente una actividad de asimilación pura. Mientras que en la adaptación general el individuo equilibra asimilación (incorporar nueva información a esquemas existentes) y acomodación (modificar esquemas para incorporar nueva información), en el juego predomina la asimilación: el niño adapta la realidad a sus esquemas mentales existentes, ejercitándolos de manera placentera y sin las exigencias de la vida real. Piaget vinculó el tipo de juego predominante (ejercicio, simbólico, de reglas) al estadio de desarrollo cognitivo, proporcionando un mapa valioso para diseñar juegos apropiados para cada edad. El juego simbólico, por ejemplo, es crucial para dominar el pensamiento representacional, base del lenguaje y la lectura.

2. Lev Vygotsky (Socioconstructivismo): Vygotsky (1978) otorgó al juego un rol social y cognitivo primordial, dando un paso más allá de lo que propuso Piaget. Sostenía que en el juego simbólico (especialmente el “juego de roles”), el niño crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que le permite saber lo que puede hacer por sí mismo y lo que requiere ayuda de un adulto. En el juego, el niño se comporta como si fuera mayor, internalizando normas sociales, roles culturales y regulando su conducta mediante el lenguaje. El juego es, para Vygotsky, el principal motor del desarrollo en la primera infancia y un espacio donde el pensamiento se separa de los objetos y acciones concretas, volviéndose abstracto. Esta capacidad de manipular significados de manera abstracta es fundamental para la comprensión lectora.

3. María Montessori: Postuló que, para el niño, el “trabajo” es una actividad seria, autónoma y autodirigida que surge de su interés por explorar y dominar su entorno, eliminando la diferenciación entre juego y trabajo. En su teoría, el adulto no dirige un juego, sino que prepara un ambiente que fomenta este “trabajo/juego” significativo. La

libertad dentro de límites claros y el aprendizaje a través de la manipulación de objetos son principios clave que influyen en el ABJ.

4. Teoría de la autodeterminación (Edward L. Deci y Richard M. Ryan, 2000): Proporciona el marco motivacional más sólido y actual para el ABJ. De acuerdo con esta teoría, un juego bien diseñado satisface las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía, relación), lo que estimula la motivación intrínseca, el bienestar, la persistencia y el rendimiento de calidad. Esta teoría explica por qué, más allá del simple entretenimiento, los juegos motivan.

5. Teoría del Flow (Mihaly Csikszentmihalyi, 1990): Explica el estado de inmersión total y disfrute profundo que producen ciertas actividades, incluidos los buenos juegos. El "Flow" ocurre cuando hay un equilibrio perfecto entre el desafío de la actividad y las habilidades de la persona, junto con metas claras, retroalimentación inmediata y una sensación de control sobre el juego. El ABJ busca deliberadamente diseñar experiencias que induzcan este estado, puesto que en él se maximizan el aprendizaje y la creatividad.

6. Aprendizaje experiencial (David Kolb, 1984) y constructivismo social: Esta teoría señala que el ABJ es inherentemente experiencial y constructivista. Se basa en el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa) y en la idea de que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno (físico y social). En el ABJ, los participantes aprenden haciendo, experimentando, cometiendo errores en un entorno seguro y reflexionando sobre sus acciones con otros. Esto contrasta con el aprendizaje por recepción pasiva.

Consideraciones para una implementación efectiva del ABJ

La eficacia del ABJ no es automática ni garantizada por el simple hecho de usar un juego en el aula. Su éxito depende de un diseño pedagógico riguroso, reflexivo y centrado en el aprendizaje, así como de una implementación cuidadosa que considere múltiples dimensiones para así evitar los riesgos de un mal uso del juego (superficialidad, pérdida de tiempo, competitividad malsana) y maximizar su potencial transformador. Para una implementación exitosa se deben considerar los siguientes aspectos:

Calidad del diseño lúdico-pedagógico:

Se debe evitar caer en la “gamificación pobre” que se limita a otorgar puntos, insignias y rankings (PBL) a actividades tradicionales sin transformar su esencia. Este enfoque suele fomentar una motivación extrínseca frágil (cuando se acaban las recompensas, se acaba la motivación) y una competitividad superficial. Un buen diseño ABJ debe:

- Equilibrar desafíos y habilidades para mantener el estado de flow.

- Integrar narrativa y objetivos de aprendizaje de manera intrínseca (la historia del juego debe incorporar los aprendizajes buscados).

- Ofrecer espacios auténticos para la creatividad y la toma de decisiones significativas.

- Incluir sistemas de retroalimentación que informen sobre el proceso, no solo sobre el resultado.

- Integración curricular significativa y profunda: El juego no debe ser un “paréntesis divertido” o un premio tras el “trabajo serio”. Debe integrarse de manera orgánica en la secuencia didáctica, con una conexión clara, explícita y bien justificada entre las mecánicas del juego, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Los estudiantes deben estar conscientes de cómo lo que hacen en el juego los ayuda a aprender lo que necesitan saber.

- Formación y nuevo rol del: El éxito del ABJ exige un cambio en el rol del educador. Debe pasar de ser un transmisor de información a un diseñador de experiencias de aprendizaje y un facilitador experto o “maestro del juego” que guía, observa, pregunta, provee andamiajes y modera reflexiones. Esto requiere la formación específica en diseño de ABJ, dinámicas de grupo, gestión de aulas lúdicas y evaluación en contextos no tradicionales.

- Evaluación auténtica, formativa y multidimensional: Involucra el uso de instrumentos de evaluación que capturen no solo el conocimiento factual adquirido (que puede medirse de formas tradicionales), sino también las habilidades y competencias desarrolladas durante la experiencia lúdica, a saber, colaboración, pensamiento estratégico, creatividad, autorregulación, perseverancia. Pueden usarse rúbricas de observación, portafolios digitales, diarios de reflexión del estudiante, grabaciones y análisis de sesiones, o la evaluación entre pares.

- Equidad, inclusión y acceso democrático: Se debe garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios (tecnológicos, materiales, espaciales) y considerar la diversidad de intereses, estilos de aprendizaje, habilidades, antecedentes culturales y socioeconómicos; diseñar juegos con múltiples vías para participar y tener éxito (diferentes roles, estrategias, formas de contribuir); evitar juegos que perpetúen estereotipos de género, raza o capacidad.

- Balance dinámico entre andamiaje y autonomía: Consiste en encontrar el punto óptimo entre la guía necesaria del docente (andamiaje) y la autonomía que hace al juego motivador y significativo: demasiado control aniquila la magia lúdica; demasiada libertad puede llevar al caos y a la pérdida de dirección del aprendizaje.

Este equilibrio varía según la edad, la experiencia previa con el ABJ y los objetivos específicos.

- Énfasis en lo cooperativo y socialmente constructivo: Aunque la competencia puede ser motivadora para algunos, priorizar diseños centrados en la cooperación o colaborativo-competitivos (equipos contra un desafío común o contra el sistema del juego) incrementa los beneficios socioemocionales, reduce la ansiedad y el miedo al fracaso individual, y fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución colaborativa de problemas.

- Reflexión metacognitiva y Debriefing guiado: La experiencia lúdica por sí sola no garantiza el aprendizaje. Es crucial dedicar tiempo después del juego para una sesión de debriefing o reflexión guiada, donde el docente ayuda a los estudiantes a hacer consciencia del aprendizaje, a conectar lo vivido en el juego con conceptos académicos y estrategias, y a transferirlos a otros contextos, pues no se aprende de la experiencia, sino de reflexionar sobre ella.

El juego como principio pedagógico en el siglo XXI

Desde su esencia como actividad natural, universal y transcultural, pasando por las explicaciones teóricas clásicas y modernas que han intentado comprender su función, hasta la evidencia empírica contemporánea que documenta sus múltiples beneficios cognitivos, sociales, emocionales y motivacionales, el juego actualmente constituye un principio pedagógico revolucionario, válido y necesario.

Su aplicación sistemática como estrategia didáctica en la educación (Aprendizaje Basado en Juegos) no es una moda pasajera, un entretenimiento o una concesión hacia una exigencia académica más flexible, sino la aplicación consciente, rigurosa y planificada de un mecanismo de aprendizaje profundamente arraigado en nuestra naturaleza biológica y cultural. Es honrar y potenciar la forma en que los humanos, especialmente cuando son jóvenes, han evolucionado para explorar, comprender y apropiarse del mundo a través de la experimentación segura, la simulación, la narrativa, el desafío y la interacción social que caracterizan al juego.

En el siglo XXI, dominado por retos educativos de gran envergadura —la desmotivación y el aburrimiento escolar crónico, la diversidad creciente en las aulas, la necesidad de desarrollar competencias complejas (pensamiento crítico, creatividad, colaboración, resolución de problemas) para un mundo cada vez más desafiante, y la omnipresencia de la cultura digital y lúdica en la vida de los jóvenes—, el ABJ ofrece un camino fértil, coherente y prometedor para una educación más relevante, inclusiva, motivadora y eficaz.

En el caso de la comprensión lectora, el potencial del ABJ es particularmente significativo porque, frente a una tradición de enseñanza que mayormente ha reducido la lectura a la decodificación y la obtención de respuestas literales, generando lectores débiles y desmotivados, propone un cambio de paradigma: la lectura como aventura, como herramienta de poder, como llave para desbloquear narrativas y resolver desafíos gratificantes. Alinear las mecánicas lúdicas con las estrategias de comprensión lectora profunda (inferencia, síntesis, evaluación crítica, monitorización metacognitiva) puede revitalizar la relación de los estudiantes con los textos, transformando la lectura en una agradable experiencia.

Y es que, implementar el ABJ de manera rigurosa, ética, reflexiva y fundamentada es, en última instancia, construir una educación más humana, más conectada con la naturaleza del aprendizaje y capaz de formar no solo individuos con conocimientos, sino ciudadanos críticos, creativos, colaborativos, resilientes y con una actitud natural de curiosidad por el aprendizaje a lo largo de sus vidas. Sin embargo, para hacerlo, es necesario superar el prejuicio de creer que el juego no puede llevar a un “aprendizaje serio” y que, por ende, no se puede aprender divirtiéndose.

En las siguientes secciones de este marco teórico, nos adentraremos en la complejidad de la comprensión lectora como proceso y analizaremos en detalle las formas específicas en que el ABJ puede contribuir a su desarrollo en cada uno de sus

niveles, proporcionando así un mapa completo para la integración teórica y práctica de estas dos poderosas dimensiones.

La comprensión lectora y el aprendizaje

La comprensión lectora como pilar del aprendizaje en el Siglo XXI

La comprensión lectora constituye, sin duda, una de las competencias fundamentales en el proceso de aprendizaje y desarrollo humano a lo largo de la vida. Aparte de su función instrumental en el ámbito escolar, es la herramienta cognitiva primordial para acceder, procesar, evaluar y construir conocimiento, permitiendo una integración plena y exitosa en la vida social, cultural y profesional (Vargas et al., 2024; OECD, 2019). En una sociedad saturada de información —muchas veces contradictoria, sesgada o de baja calidad—, la capacidad de leer de manera profunda, crítica y reflexiva constituye no solo una habilidad académica deseable, sino un derecho fundamental y un requisito esencial para la autonomía intelectual, la participación democrática informada y el ejercicio responsable de la libertad (UNESCO, 2017; Cassany, 2006).

Esta afirmación cobra dimensiones críticas cuando consideramos el actual ecosistema informativo. Las personas del siglo XXI se enfrentan diariamente a un torrente de textos de naturaleza diversa: noticias digitales, mensajes en redes sociales, documentos administrativos, instrucciones técnicas, contratos legales, artículos científicos, propagandas y narrativas persuasivas de todo tipo. Navegar en este océano de datos requiere mucho más que saber descifrar caracteres; exige la capacidad de discernir la fiabilidad de las fuentes, identificar intenciones ocultas, contrastar argumentos, detectar falacias lógicas y construir una interpretación propia fundamentada. En este sentido, la comprensión lectora se convierte en una habilidad para la supervivencia contemporánea.

Como actividad mental superior, la comprensión lectora trasciende con creces la mera decodificación o traducción de signos lingüísticos a sonidos. Es un proceso cognitivo de altísima complejidad, estratégico y constructivo, mediante el cual el lector, en interacción dinámica con un texto específico y dentro de un contexto sociocultural dado, activa sus conocimientos previos, establece propósitos de lectura, formula y verifica hipótesis constantemente, y construye activamente una representación mental coherente y personalizada del significado (Kintsch, 1998; Solé, 1996). Esta visión, hoy ampliamente consensuada en la psicolingüística y las ciencias cognitivas de la educación, desplaza radicalmente el foco del texto como depósito estático de significado

al lector como agente constructor de sentido. El significado ya no reside en el texto, esperando a ser extraído, sino que emerge de la transacción entre el lector, con todo su bagaje cultural y cognitivo, y las señales gráficas del texto (Rosenblatt, 1978).

En el ámbito educativo formal, esta habilidad es determinante para el éxito académico en todas las disciplinas. Desde resolver un problema matemático expresado en palabras, hasta interpretar un documento histórico, comprender las instrucciones metodológicas de un experimento científico, analizar una obra literaria o seguir el desarrollo argumentativo de un ensayo filosófico, la lectura es el vehículo insustituible para acceder al conocimiento. Por otra parte, como sostienen diversos académicos (Cassany, 2006; Shanahan & Shanahan, 2008; Solé, 1996; Vallés, 2005), la lectura es una herramienta vital para la construcción de la realidad individual y social, y es la base para la generación y el desarrollo de otras competencias mentales superiores como el análisis lógico, la deducción, la argumentación, la imaginación creativa y la interpretación de códigos simbólicos complejos.

Sin embargo, un análisis riguroso de las prácticas pedagógicas predominantes en muchos contextos escolares revela una paradoja alarmante y persistente: mientras la investigación científica ha avanzado en las últimas décadas hacia una concepción sofisticada, interactiva y multidimensional de la comprensión lectora, su enseñanza y evaluación en las aulas han estado tradicionalmente dominadas por enfoques reduccionistas que priorizan la decodificación fluida y la recuperación de información literal sobre el desarrollo sistemático de una comprensión profunda, inferencial, crítica y estratégica (Gordillo & Flórez, 2009; Cervantes et al., 2017; National Reading Panel, 2000). Este desfase teórico-práctico ha generado brechas significativas en el rendimiento académico, las cuales se vuelven más evidentes, profundas y problemáticas en los niveles educativos superiores, como el universitario, donde se exige un manejo autónomo, crítico y eficiente de textos complejos, especializados y a menudo contradictorios (Canet Juric et al., 2005; Bazerman et al., 2018).

La consecuencia de esta discrepancia no es solo académica (bajas calificaciones, repitencia, abandono), sino también —y quizás más grave— actitudinal y disposicional. Como señalan Cuenca y Zambrano (2022), la persistencia de métodos centrados en la repetición y la decodificación mecánica, unida a la frecuente desconexión entre los textos escolares obligatorios y los intereses vitales, experiencias culturales y motivaciones intrínsecas de los estudiantes, ha determinado que un número creciente de alumnos muestre un escaso interés real, e incluso una aversión activa hacia la lectura. Esta

desmotivación profunda, a su vez, se retroalimenta con las dificultades para comprender textos escritos (¿para qué esforzarse en algo que no solo es aburrido, sino que además me hace sentir tonto?), creando un círculo vicioso de fracaso y evitación que repercute negativamente en el rendimiento académico global y, lo que es más grave, en la formación de ciudadanos autónomos, críticos y capaces de interactuar de manera reflexiva y transformadora con el mundo escrito (Guthrie & Wigfield, 2000).

Ante esta desalentadora y compleja realidad, es imperativo no solo diagnosticar las carencias con mejores instrumentos, sino también explorar, diseñar, implementar y validar metodologías pedagógicas alternativas, innovadoras y fundamentadas que respondan de manera más efectiva a la naturaleza real del proceso de comprensión y a las características de los aprendices contemporáneos. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) surge, precisamente, como una de estas metodologías activas con un potencial transformador singular para la experiencia lectora. Al integrar de manera orgánica los principios fundamentales del juego —voluntariedad, desafío, retroalimentación inmediata, narrativa envolvente, inmersión, seguridad psicológica— en el corazón del proceso de aprendizaje, el ABJ posee la capacidad única de captar, sostener y redirigir la atención de los estudiantes, fomentar su motivación intrínseca desde mecanismos psicológicos profundos y proporcionar un contexto significativo y atractivo para practicar, dominar, automatizar y, sobre todo, disfrutar el ejercicio de las habilidades que exige la comprensión lectora profunda (Plass et al., 2020; Barzilai & Blau, 2014; Gee, 2003).

Dicho lo anterior, este apartado tiene como objetivo ofrecer una visión panorámica, actualizada y rigurosamente fundamentada de la comprensión lectora entendida como un proceso cognitivo, lingüístico, metacognitivo, afectivo y social. Para ello, se analiza en profundidad su naturaleza compleja, se revisan los modelos teóricos explicativos más relevantes y su evolución histórica, se desglosan los niveles que la conforman con sus implicaciones pedagógicas, y se detallan las estrategias clave para su desarrollo autorregulado. Todo ello con el fin de aportar a una didáctica de la lectura renovada y poderosa, que supere los enfoques tradicionales reduccionistas y se alinee de manera coherente con las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes del siglo XXI, contexto en el cual el ABJ se presenta no como un simple recurso auxiliar, sino como un aliado estratégico de enorme valor práctico.

Naturaleza y complejidad del proceso de comprensión lectora

Comúnmente, en el imaginario social e incluso en el de muchos entornos educativos, se suele pensar en la lectura —especialmente en sus etapas iniciales—

como la simple reproducción oral fluida y correcta de un texto escrito. Se valora la velocidad, la precisión en la pronunciación y la ausencia de titubeos. Esta visión, aunque reconoce un componente necesario, es profundamente engañosa y limitada. No obstante, desde hace más de cuatro décadas, la investigación en psicolingüística, ciencias cognitivas y educación ha dejado claro, que el acto de leer y comprender lo que se lee es un proceso psicolingüístico constructivo, interactivo, estratégico y de suma complejidad, que moviliza y coordina de manera sincrónica y dinámica múltiples dimensiones fisiológicas: perceptivas, cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y afectivo-motivacionales (Perfetti & Stafura, 2014; Kintsch, 1998; Vallés, 2005).

Leer con comprensión no es para nada una transferencia pasiva de información desde el texto (emisor) a la mente del lector (receptor). Por el contrario, es una construcción activa, laboriosa y personal de significados en la que el lector es el principal artífice. Como un arquitecto que debe edificar una casa, el lector utiliza los planos parciales y a veces ambiguos que le ofrece el texto (las palabras, las estructuras sintácticas, los conectores lógicos, la organización discursiva) y, combinándolos creativamente con los materiales de su propio repertorio (conocimientos previos sobre el tema y el mundo, experiencias personales, dominio del vocabulario, familiaridad con géneros textuales, esquemas culturales) edifica paso a paso una representación mental coherente y personalizada (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983). Este modelo mental no es una copia del texto, sino una recreación de los estados de cosas, eventos, personas, relaciones y emociones que el texto describe o evoca. Y es en la riqueza, coherencia e integración de este modelo donde reside la comprensión propiamente dicha.

Vallés (2005) enfatiza que este proceso de construcción es gradual, progresivo, recursivo y no lineal. El lector competente no avanza de manera uniforme y fluida de la primera a la última palabra, sino que experimenta constantes avances, retrocesos, pausas, saltos, momentos de claridad súbita y de bloqueo temporal, enfrentando y superando diversos “baches” o “atascamientos” de incomprensión. Relee párrafos anteriores, se detiene en una palabra desconocida, salta hacia adelante para buscar claves, formula preguntas, conecta una idea nueva con algo leído páginas atrás. En este trayecto sinuoso, la activación de esquemas cognitivos previos —estructuras organizadas de conocimiento sobre el mundo, el lenguaje y los tipos de texto— es fundamental. Siguiendo a Rumelhart (1980), estos esquemas actúan como lentes interpretativos, marcos de anticipación y mecanismos de integración que permiten al lector predecir, seleccionar, organizar y dar sentido a la nueva información, integrándola

de manera significativa en la memoria a largo plazo, donde se convertirá en un aprendizaje duradero y utilizable (Anderson & Pearson, 1984).

La comprensión lectora implica, por consiguiente, la puesta en marcha simultánea, coordinada y en tiempo real de múltiples procesos interconectados que operan a diferentes niveles de análisis, incluyendo:

- Procesos perceptivos y de decodificación: Es la identificación rápida, automática y casi inconsciente de letras, patrones ortográficos, y el reconocimiento global de palabras completas. La fluidez en este nivel es crucial porque libera recursos cognitivos (memoria de trabajo) para los procesos más complejos. Una decodificación lenta y trabajosa sobrecarga el sistema e impide la comprensión (Perfetti, 2007).

- Procesos léxicos: Para lograr el acceso casi instantáneo al significado, la categoría gramatical, las propiedades fonológicas y las asociaciones semánticas de las palabras en el "diccionario mental" o léxico interno del lector. Un vocabulario amplio y profundo es uno de los predictores más sólidos del éxito de la comprensión lectora (Beck et al., 2013).

- Procesos sintácticos (o de parsing): Involucra el análisis inconsciente y rápido de la estructura gramatical de las oraciones para desentrañar las relaciones entre las palabras (sujeto, verbo, objeto; modificadores; subordinación) para entender oraciones complejas.

- Procesos semánticos y de integración local: Comprenden la construcción de significados, según el contexto de una palabra, frase u oración.

- Procesos inferenciales: es el corazón de la comprensión profunda. Consiste en la generación activa de conexiones no explícitas, deducciones, elaboraciones e hipótesis que llenan los "vacíos" del texto, conectan ideas separadas, explican motivaciones, anticipan consecuencias y dan profundidad al significado literal superficial. Las inferencias pueden ser de muchos tipos: lógicas, pragmáticas, causales, de instrumento, de estado mental de personajes, etc. (Graesser et al., 1994).

- Procesos de integración global y construcción del modelo de situación: Permiten la síntesis de la información para identificar la macroestructura (idea principal, tema global, estructura narrativa o expositiva) y, sobre todo, para construir e ir actualizando la situación integrando la información textual con los conocimientos previos extensivos del lector. Es aquí donde el lector "crea la película" mentalmente.

- Procesos metacognitivos: Abarca la supervisión, control y autorregulación del proceso de comprensión. Esto implica la conciencia constante de si se está entendiendo o no (monitoreo) y la aplicación de estrategias correctivas (releer, avanzar, consultar, subrayar, formular una pregunta) cuando se detecta un fallo o una inconsistencia. Es el "piloto automático" consciente del lector experto (Flavell, 1979; Brown, 1980).

- Procesos afectivo-motivacionales y disposicionales: Se refiere a la poderosa influencia de la motivación, el interés, la autoeficacia lectora (creencia en la propia capacidad), las emociones (curiosidad, placer, ansiedad, aburrimiento) y los propósitos de lectura en la disposición a invertir un esfuerzo cognitivo sostenido y estratégico (Guthrie & Wigfield, 2000) en la lectura. Un lector desmotivado o ansioso desconecta sus recursos cognitivos del proceso de lectura, aunque tenga las habilidades necesarias para comprender el texto.

La falta de eficiencia, automatización o coordinación en cualquiera de estos subsistemas puede provocar dificultades específicas de comprensión. Por ejemplo, un déficit en la decodificación fluida (nivel 1) sobrecarga la memoria de trabajo, impidiendo la integración (nivel 4); un vocabulario pobre (nivel 2) bloquea el acceso al significado; la falta de estrategias metacognitivas (nivel 7) hace que el lector no se dé cuenta de que no está comprendiendo, por lo que no pone en marcha acciones correctivas.

En suma, leer es, esencialmente, crear significado de manera activa y estratégica: formular preguntas implícitas, reconstruir la macroestructura del texto, ajustar continuamente los modelos mentales en función del avance de la lectura y de los propios conocimientos. Este carácter activo, estratégico y constructivo explica por qué la enseñanza explícita, modelada y practicada de procedimientos como la formulación de preguntas, la visualización, la predicción, el resumen, la autorregulación y la argumentación resultan centrales y no periféricos para el desarrollo de una comprensión lectora profunda y transferible (Solé, 1996; McNamara & Magliano, 2009; National Reading Panel, 2000).

Niveles de comprensión lectora: De la decodificación a la creación

La comprensión lectora no es un fenómeno unitario. Se despliega en distintos niveles o estratos de profundidad y elaboración cognitiva, cada uno con sus propias demandas y valor pedagógico. La taxonomía clásica y más ampliamente utilizada en pedagogía y evaluación distingue tres niveles principales: literal, inferencial y crítico (Barrett, 1976). Es útil añadir y destacar un cuarto nivel: el apreciativo o creativo, que da

cuenta de la dimensión estética, emocional y productiva de la lectura, a menudo descuidada en la enseñanza formal.

1 Nivel literal

Es el primer peldaño, la base indispensable y el punto de partida de toda comprensión lectora. Consiste en la identificación, localización y recuperación de la información que está explícita, directa y literalmente expresada en el texto. Responde a la pregunta básica: ¿Qué dice el texto? Se subdivide a su vez en:

- Literal primario o de detalle: Involucra el reconocimiento y recuerdo de datos específicos, nombres propios, fechas, cifras, secuencias temporales, descripciones físicas y relaciones de causa-efecto o comparación que están claramente señaladas con conectores como “porque”, “entonces”, “en cambio”.

- Literal profundo o de síntesis: Implica la identificación de la idea principal de un párrafo o del texto completo, del tema central y de la estructura básica del discurso (introducción-nudo-desenlace en narrativa; problema-solución en textos expositivos; tesis-argumentos-conclusión en textos argumentativos).

Este nivel es fundamental, pero insuficiente para un aprendizaje significativo y para formar lectores competentes. Las prácticas educativas que privilegian exclusivamente este nivel (preguntas de copiar del texto, ejercicios de subrayar datos) producen lectores pasivos y frágiles, capaces de repetir información, pero no de interpretarla, relacionarla, evaluarla críticamente o utilizarla de manera creativa para resolver problemas nuevos (Gordillo & Flórez, 2009). Desafortunadamente, muchas evaluaciones escolares y gran parte de la enseñanza se enfocan primariamente en este nivel.

2 Nivel inferencial

Es el núcleo de la comprensión profunda y del pensamiento estratégico. En este nivel, el lector lee entre líneas; es decir, utiliza la información explícita del texto en combinación con sus conocimientos previos y su capacidad de razonamiento lógico para deducir, elaborar y construir información que no está dicha directamente. Responde a preguntas como: ¿Qué quiere decir el texto? ¿Qué sugiere?

Envuelve habilidades cognitivas de alto valor como:

- Inferir causas o consecuencias no explícitas de eventos descritos.

- Deducir rasgos de personalidad, motivaciones, sentimientos o relaciones entre personajes a partir de sus acciones, diálogos y descripciones.

- Interpretar el lenguaje figurado (metáforas, símiles, personificación, ironía, sarcasmo) dando significado a expresiones que no son literales.

- Predecir acontecimientos probables o finales alternativos basándose en pistas del texto.

- Comprender el propósito o la intención del autor (¿informar, persuadir, entretener, criticar?).

- Sintetizar información dispersa en diferentes partes del texto para formular una conclusión o generalización.

- Resolver ambigüedades usando el contexto.

Este nivel es cognitivamente más exigente y depende en gran medida de la riqueza y activación de los conocimientos previos del lector. Es aquí donde se evidencia la diferencia entre un lector que solo procesa palabras y uno que construye un modelo mental significativo. Su desarrollo es sistemáticamente escaso y poco estimulado en contextos donde predomina la enseñanza y evaluación literal (Gordillo & Flórez, 2009; Cervantes et al., 2017). El ABJ es particularmente eficaz para desarrollar este nivel, porque muchos juegos (de deducción, de rol, de narrativa) exigen constantemente hacer inferencias para progresar.

3 Nivel crítico-evaluativo

Representa el nivel de mayor exigencia cognitiva y de autonomía intelectual. Aquí, el lector abandona el papel de receptor y asume una postura activa, analítica, valorativa y dialogante frente al texto. Ya no se pregunta solo qué dice o qué quiere decir el texto, sino: ¿Qué opino yo sobre lo que dice el texto? ¿Es válido, pertinente, veraz, ético, bien argumentado, útil? Implica un juicio fundamentado que trasciende el texto y habilidades de pensamiento de orden superior (Higher Order Thinking Skills) como:

- Evaluar la veracidad, precisión, objetividad y actualidad de la información, contrastándola con otras fuentes o con el conocimiento propio.

- Distinguir claramente entre hechos (afirmaciones comprobables) y opiniones (juicios de valor).

- Identificar posibles sesgos, estereotipos, prejuicios, intenciones propagandísticas o manipuladoras del autor, analizando el lenguaje usado, las omisiones y la selección de información.

- Juzgar la coherencia lógica interna, la solidez y validez de los argumentos presentados.

- Valorar la calidad estética, literaria o retórica de un texto.

- Comparar y contrastar la información, perspectivas o argumentos del texto con los de otras fuentes (intertextualidad) o con los propios valores y principios.

- Asumir una postura personal razonada, argumentada y abierta a la refutación.

Este nivel es esencial para formar individuos capaces de lidiar con todo tipo de información y desinformación, de participar en debates públicos con fundamento y de tomar decisiones informadas. Promover este nivel debería ser una prioridad democrática de los sistemas educativos (Freire, 1970; Wineburg, 2018).

4 Nivel apreciativo-creativo: La conexión humana con el texto

Aunque a veces se lo incluye dentro del nivel crítico o se ignore por completo, merece una mención diferenciada y un lugar de honor en una pedagogía integral de la lectura. Se relaciona con la dimensión afectiva, estética, empática y productiva resultante de la interacción con el texto. Responde a preguntas como: ¿Cómo me hace sentir este texto? ¿Qué resonancias, recuerdos, imágenes o emociones despierta en mí? ¿Qué me ha sugerido, inspirado o provocado el texto?

Este nivel comprende:

- La respuesta emocional y empática hacia los personajes, situaciones o ideas (identificación, compasión, indignación, alegría, tristeza, asombro).

- La apreciación estética de los recursos lingüísticos, el ritmo, las imágenes, la belleza de la expresión o el poder de las ideas.

- La conexión personal profunda del texto con las propias vivencias, valores, sueños, conflictos y emociones (“Este personaje me recuerda a...”, “Esta idea resuena con mi experiencia de...”).

- La generación creativa de nuevas ideas, hipótesis alternativas, continuaciones, reescrituras, parodias, obras de arte (dibujos, música, coreografía) o acciones inspiradas en el texto.

Este nivel es vital para fomentar el gusto por la lectura, el hábito lector duradero y para desarrollar la creatividad, la sensibilidad y la inteligencia emocional. Demuestra que la lectura no es solo un ejercicio intelectual; es también una experiencia humana profunda. Ignorar este nivel es aniquilar el placer de leer y reducir la lectura a una tarea incómoda. El ABJ, con su capacidad para crear inmersión emocional y narrativa, es un vehículo excepcional para potenciar este nivel y darle así un carácter diferente a la lectura.

Modelos teóricos de comprensión lectora

A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la psicología cognitiva y la psicolingüística han desarrollado diversos modelos teóricos con el objetivo de explicar el complejo y fascinante proceso de la comprensión lectora. Estos modelos no son simples ejercicios académicos abstractos; han tenido y siguen teniendo una influencia profunda —a veces explícita, otras implícita— en las metodologías de enseñanza de la lectura, en los materiales didácticos y en los sistemas de evaluación. Comprender esta evolución teórica es crucial para evaluar críticamente las prácticas pedagógicas actuales y para fundamentar propuestas innovadoras como el ABJ. Se pueden agrupar en tres grandes categorías evolutivas que reflejan paradigmas científicos sucesivos: el modelo ascendente, el descendente y el interactivo.

Modelo ascendente (Bottom-Up): La visión de la lectura como una decodificación precisa

Propuesto inicialmente por investigadores como Gough (1972) e influenciado por el paradigma conductista y la lingüística estructural, este modelo concibe la comprensión como un proceso lineal, secuencial y ascendente que comienza con el procesamiento de las unidades lingüísticas más pequeñas y concretas (los rasgos visuales distintivos de

cada letra) y avanza de manera mecánica hacia unidades más grandes y abstractas: grafemas, sílabas, palabras, frases, oraciones, y finalmente el texto global. Enfatiza, por tanto, la decodificación precisa, automatizada y fluida como la condición “sine qua non” (indispensable) para la comprensión. El significado, entonces, se concibe como algo que emerge automáticamente de la correcta concatenación de los significados léxicos.

Influencia y crítica: Este modelo ha tenido una influencia enorme en las prácticas pedagógicas tradicionales, especialmente en los primeros años de escolarización (educación inicial y primeros grados de primaria). Se materializa en métodos de enseñanza centrados en la instrucción sistemática y explícita de las correspondencias grafema-fonema, en la ejercitación mecánica y repetitiva de la precisión y velocidad lectora (fluidez), y en la evaluación mediante pruebas de lectura oral donde se cuantifican errores y velocidad. Si bien el procesamiento ascendente es necesario e indispensable (ya que sin decodificación no hay acceso al texto), el modelo ha sido criticado desde los años 70 por ser insuficiente y psicológicamente poco realista. No logra explicar, por ejemplo:

- Cómo los lectores expertos comprenden rápidamente textos, incluso cuando hay errores tipográficos, omisiones o transposiciones de letras.

- Cómo anticipan palabras o ideas basándose en el contexto lingüístico y temático.

- Cómo un lector con conocimientos previos sólidos sobre un tema comprende un texto especializado más rápido y mejor que un decodificador igualmente fluido, pero sin esos conocimientos.

- Cómo se comprende un texto cuando hay ambigüedades léxicas o sintácticas que solo se resuelven con información de nivel superior (semántica, pragmática).

Su principal limitación teórica es que, si los lectores tuvieran que invertir todos sus recursos cognitivos en descifrar cada palabra de manera aislada y secuencial, la memoria de trabajo se sobrecargaría rápidamente y la construcción de un significado global coherente se vería seriamente comprometida o sería imposible (Stanovich, 1980). Además, este modelo subestima enormemente el papel activo del lector y sus esquemas cognitivos previos.

Modelo descendente (Top-Down): El lector como constructor activo

Este modelo surge en los años 70 como una reacción teórica y pedagógica al modelo ascendente. Autores como Smith (1971) y, sobre todo, Goodman (1976) con su teoría del "análisis de deslices" (miscue analysis), propusieron un modelo donde el lector es el protagonista activo que guía y dirige el proceso mediante sus conocimientos previos, expectativas, propósitos y experiencias. La comprensión se dirige desde niveles superiores (hipótesis sobre el significado global, el género textual, el tema, la intención del autor) hacia los datos específicos del texto. El lector formula predicciones constantes sobre lo que viene a continuación (palabras, ideas, estructuras) y utiliza el texto principalmente como una fuente de pistas para confirmar, rechazar o refinar esas hipótesis. Para Goodman (1976), la lectura es fundamentalmente un "juego de adivinanzas psicolingüístico" en el que el lector muestrea el texto de manera selectiva, usando mínimas claves gráficas para construir el significado.

Influencia y crítica: Este modelo fue revolucionario y liberador al destacar el papel crucial, activo y creativo del lector, rescatándolo de la pasividad del modelo anterior. Valoró la comprensión profunda, la importancia de los propósitos y la motivación, y centró la atención en el significado por encima de la forma del texto. Tuvo un impacto enorme en pedagogías como la del "lenguaje integral" (whole language), que priorizaba la inmersión en textos completos y significativos por sobre la instrucción fragmentada en habilidades aisladas. Sin embargo, también presenta limitaciones importantes:

- Tiende a subestimar la importancia crítica del procesamiento perceptual y la decodificación precisa y automática, especialmente en lectores poco experimentados o que se enfrentan a textos altamente especializados, desconocidos o con vocabulario técnico. Un conocimiento previo insuficiente no puede ser compensado solo por estrategias de predicción. Esto puede llevar a interpretaciones equivocadas o demasiado subjetivas.

- En su versión más extrema, esta teoría parece sugerir que el significado reside exclusivamente en la mente del lector, minimizando las restricciones objetivas que impone la estructura lingüística y semántica del texto. El texto, en consecuencia, corre el riesgo de convertirse en simples proyecciones personales.

Modelo interactivo

Es el modelo más aceptado y respaldado por la evidencia en la actualidad, ya que sintetiza y supera dialécticamente las limitaciones de los dos anteriores. Postula que la comprensión es el resultado de la interacción constante, simultánea y bidireccional entre:

- La información que proviene del texto (procesamiento ascendente: datos gráficos, léxicos, sintácticos).

- Los conocimientos, expectativas, objetivos y esquemas que aporta el lector (conocimiento del mundo, del tema, de los géneros, propósitos de lectura).

Ambos tipos de procesamiento ocurren en paralelo, se influyen mutuamente y se compensan entre sí al mismo tiempo. Un déficit en una de las dos vías puede ser compensado, hasta cierto punto, por la fuerza de la otra. Por ejemplo, un lector con conocimientos previos muy sólidos sobre un tema puede comprender un texto con vocabulario complejo. Un lector con una decodificación muy fluida y automática puede entender un texto sobre un tema nuevo porque tiene recursos cognitivos libres para dedicar a la construcción de significado. Pero un déficit en ambas vías conduce inevitablemente a la incomprensión.

Entre los autores que más contribuyeron a este modelo destacan Rumelhart (1977) con su Teoría de los Esquemas, que postula que comprendemos activando estructuras de conocimiento previo (esquemas) que guían la interpretación y llenan los vacíos existentes, y sobre todo Walter Kintsch, con su Modelo de Construcción-Integración, uno de los más influyentes, detallados y empíricamente respaldados (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). En este modelo, Kintsch propone que, durante la lectura, el lector construye progresivamente una representación mental del texto en tres niveles principales:

- La superficie del texto (Surface Code): Corresponde a la representación mental de las palabras exactas y estructuras sintácticas literales del texto. Es la representación más superficial y la que se olvida más rápidamente (a los pocos segundos o minutos). Solo la recordamos si hay una razón específica (una frase memorable, un juego de palabras, etc.).

- La base del texto (Textbase): Es una red semántica de proposiciones (unidades de significado) extraídas del texto, pero desligadas de la forma lingüística concreta. Es la representación de “qué dice el texto” a nivel de ideas. Incluye las ideas explícitas y algunas inferencias necesarias para mantener la cohesión local entre las oraciones

(inferencias puente). Por ejemplo, si leemos “Pedro sacó la llave. Abrió la puerta”, inferimos que usó esa llave para abrir esa puerta, aunque no se diga explícitamente.

Otro modelo importante es el Modelo de situación (Situational Model), que es el nivel más importante, rico y el que define la verdadera comprensión profunda y el aprendizaje. Es una representación mental multimodal (no solo verbal) del estado de cosas, eventos, acciones, personas, relaciones, causas, metas y escenarios descritos o evocados por el texto, pero integrada de manera imbricada con los conocimientos previos extensivos, experiencias y emociones del lector. Es aquí donde el lector imagina o “experimenta” mentalmente lo que el texto describe. Por ejemplo, al leer una novela, construimos un modelo mental de los personajes (su aspecto, personalidad, motivaciones), el escenario, la trama y sus implicaciones emocionales. En el caso de un texto expositivo, construimos un modelo mental del sistema o proceso que se explica.

El proceso es constructivo porque el lector va edificando activamente estas representaciones a partir de las pistas del texto y de su conocimiento. Es integrativo porque debe vincular constantemente las nuevas proposiciones entre sí y, sobre todo, con su conocimiento del mundo almacenado en la memoria a largo plazo, para construir un modelo de situación coherente. Cuando hay una incongruencia (el texto dice algo que contradice nuestro conocimiento o lo leído antes), se produce un “fallo de coherencia” que dispara procesos de relectura, reanálisis o elaboración de inferencias para resolverlo.

La comprensión profunda y el aprendizaje significativo ocurren precisamente cuando se logra construir, actualizar y consolidar un modelo de situación rico, coherente, bien integrado y transferible. Este modelo tiene implicaciones pedagógicas cruciales:

1. La enseñanza debe atender a la fluidez decodificadora (nivel ascendente) para liberar recursos cognitivos.

2. Debe activar, enriquecer y construir los conocimientos previos (esquemas) de los estudiantes antes y durante la lectura.

3. Debe enseñar explícitamente estrategias para construir e integrar significado (inferencias, síntesis, conexión con los conocimientos previos, visualización).

4. Debe promover la construcción activa del modelo de situación, por ejemplo, mediante dibujos, diagramas, dramatizaciones o analogías.

Este modelo interactivo y constructivista es el que mejor se alinea con los principios del Aprendizaje Basado en Juegos, ya que puede diseñarse para potenciar específicamente la construcción e integración del modelo de situación a través de la simulación, la narrativa interactiva o la resolución de problemas contextualizados.

Habilidades y estrategias clave para la comprensión lectora

El desarrollo de una comprensión lectora competente, flexible y autónoma —capaz de adaptarse a diferentes textos, propósitos y contextos— requiere del dominio de habilidades específicas (componentes o destrezas más o menos automatizadas) y, sobre todo, del aprendizaje y uso deliberado de estrategias metacognitivas (procedimientos conscientes, planificados y autorregulados).

Habilidades fundamentales (Componentes)

Estas habilidades constituyen los cimientos o materia prima del proceso de comprensión lectora. Para que la construcción del significado (niveles inferencial y crítico) pueda ocurrir de manera natural, estas habilidades deben volverse rápidas, eficientes y lo más automáticas posible para liberar los valiosos recursos de la memoria de trabajo necesarios para las tareas de integración y elaboración de alto nivel (Perfetti, 2007; LaBerge & Samuels, 1974). Las habilidades son:

1. Decodificación fluida y reconocimiento automático de palabras: Es la capacidad de transformar de forma rápida y sin esfuerzo consciente los grafemas en fonemas (principio alfabético) y, en niveles avanzados, de identificar palabras completas de un solo vistazo (lectura por ruta léxica). La falta de fluidez hace que el lector se estanque en el descifrado, sobrecargando la memoria de trabajo e impidiendo la comprensión.

2. Vocabulario amplio y preciso (conocimiento léxico): Conlleva no solo conocer el significado de las palabras, sino también sus matices, connotaciones, relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, hipónimos), familias léxicas y usos contextuales apropiados. El vocabulario es, junto con los conocimientos previos, uno de los predictores más sólidos y consistentes de la comprensión lectora en todas las edades (Beck, McKeown, & Kucan, 2013). Un vocabulario pobre es un obstáculo insalvable para la comprensión lectora.

3. Comprensión sintáctica (conocimiento gramatical implícito y explícito): Es la habilidad para procesar y desentrañar de manera fluida la estructura de oraciones complejas (subordinadas, pasivas, con complementos circunstanciales, etc.) para así comprender con precisión las relaciones entre los elementos (quién hace qué a quién, dónde, cuándo, cómo, por qué). Esto es especialmente crítico en textos académicos y científicos.

4. Memoria de trabajo (working memory): Constituye la capacidad cognitiva para retener y manipular simultáneamente la información recién leída (de unas pocas palabras o una oración) mientras se procesa la nueva, integrando ambas para construir coherencia local y global. Es un recurso limitado pero determinante. Las dificultades en la memoria de trabajo están asociadas a problemas serios de comprensión (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004).

5. Razonamiento inferencial (como habilidad general): Es la capacidad cognitiva general para hacer deducciones lógicas, establecer relaciones causales, y sacar conclusiones a partir de premisas. Esta habilidad se aplica de manera específica durante la lectura para llenar los huecos informativos que el texto deja implícitos.

6. Integración y construcción de modelos mentales: Se refiere a la capacidad para sintetizar ideas, identificar la estructura global del texto (macroestructura) y, fundamentalmente, construir y actualizar una representación mental adecuada (el modelo de situación) integrando lo leído con el conocimiento previo.

Estrategias metacognitivas

Son las herramientas conscientes y deliberadas que el lector competente utiliza para controlar, supervisar, regular y optimizar su propio proceso de comprensión. No son habilidades automáticas, sino procedimientos intencionales que se eligen y aplican según la dificultad del texto y los propósitos de lectura. Su enseñanza explícita, con modelado, práctica guiada y reflexión es una de las intervenciones pedagógicas más efectivas y académicamente respaldadas para mejorar la comprensión lectora, especialmente en estudiantes con dificultades (National Reading Panel, 2000; Solé, 1996; Pressley, 2002). Se organizan típicamente en tres fases del acto lector:

A. Antes de la lectura (Fase de planificación y activación):

UNAE

1. Activación de conocimientos previos: Preguntarse conscientemente “¿Qué sé yo sobre este tema, autor o género?” para conectar lo nuevo con lo ya conocido y preparar los esquemas relevantes. Puede hacerse mediante lluvias de ideas, mapas conceptuales o discusiones previos a la lectura.

2. Establecimiento de un propósito claro: Definir “¿Para qué voy a leer esto?” (para obtener información específica, para seguir instrucciones, para disfrutar una historia, para criticar un argumento, para estudiar para un examen). El propósito guía la estrategia.

3. Exploración del texto (prelectura o inspección): Observar rápidamente el título, subtítulos, imágenes, gráficos, autor, fecha, resumen, índice para formarse una hipótesis inicial sobre el contenido, estructura y dificultad.

4. Formulación de predicciones: Anticipar, a partir de la prelectura, “¿De qué tratará? ¿Qué podría suceder? ¿Qué ideas clave encontraré?”

B. Durante la lectura (Fase de supervisión y control en tiempo real):

1. Formulación de preguntas internas: Cuestionarse activamente sobre el contenido a medida que se avanza (“¿Por qué el personaje hizo eso? ¿Qué quiere decir este término? ¿Cómo se relaciona esto con lo anterior?”).

2.Visualización: Crear imágenes mentales vívidas de lo que se describe (personajes, escenarios, procesos), facilitando la comprensión y la memorización.

3. Realización de inferencias conscientes: Detenerse a deducir el significado de las palabras desconocidas por el contexto, completar información implícita, entender las motivaciones.

4. Identificación de ideas principales y secundarias: Es distinguir lo esencial de lo accesorio, tomando notas mentales o escritas.

5. Monitoreo de la comprensión (Autoevaluación continua): Ser consciente del qué tanto se comprende, preguntarse: ¿Estoy entendiendo? Implica aprender a detectar las “señales de alarma” de la incomprensión: perder el hilo narrativo, encontrar una palabra o concepto clave desconocido, no ver la relación lógica entre párrafos, sentir que el texto no tiene sentido.

6. Aplicación de estrategias de reparación: Cuando se detecta un fallo (señal de alarma), poner en marcha de inmediato acciones correctivas: releer el párrafo confuso, leer la siguiente oración para obtener más contexto, consultar un diccionario o glosario, subrayar la parte problemática para volver después, buscar ayuda en una nota al pie o en un compañero.

C. Después de la lectura (Fase de evaluación, consolidación y elaboración):

Comprende:

- Resumen y síntesis: Reformular con las propias palabras las ideas más importantes del texto, integrando la información en una estructura coherente (oral, escrita, gráfica).

- Formulación de preguntas de alto nivel: Generar preguntas inferenciales, críticas y creativas sobre el texto, lo que profundiza la comprensión y prepara para debates.

- Evaluación crítica: Juzgar la calidad, utilidad, veracidad y validez del texto, así como la efectividad de las estrategias de lectura utilizadas (metacognición de segundo orden).

- Reflexión y conexión personal: Relacionar lo leído con la propia experiencia, otros textos, conocimientos de otras asignaturas o situaciones de la vida real, y extraer conclusiones personales y aplicables.

La enseñanza efectiva de estas estrategias sigue el modelo de instrucción directa (explicación clara, modelado o por parte del docente, práctica guiada con apoyo, o práctica independiente con retroalimentación) y se aplica en todas las áreas del currículo, no solo en Lengua.

El papel decisivo de los factores afectivos y motivacionales

La comprensión lectora no es un proceso puramente racional y cognitivo. Está profundamente modulado, potenciado o inhibido por una serie de factores afectivos, motivacionales y disposicionales que actúan como el motor invisible que impulsa el esfuerzo cognitivo (Guthrie & Wigfield, 2000; Schiefele, 1999). Un estudiante con habilidades decodificadoras y estratégicas adecuadas, pero con baja motivación, alta ansiedad lectora o un autoconcepto negativo como lector, probablemente no desplegará el esfuerzo cognitivo sostenido y estratégico necesario para comprender

textos desafiantes, o directamente evitará la tarea. En otras palabras, la afectividad abre o cierra la puerta a la cognición.

Entre los factores implicados tenemos:

1. Motivación: Es el motor que impulsa a iniciar, dirigir, mantener y persistir en la tarea de leer. Se distingue en:

- Motivación intrínseca: Leer por el placer inherente a la actividad misma, por curiosidad, interés personal, disfrute estético o por un desafío intelectual. Está fuertemente asociada a una comprensión profunda, una mayor persistencia ante las dificultades, la elección voluntaria de leer y el desarrollo del hábito lector a largo plazo (Deci & Ryan, 2000).

- Motivación extrínseca: Leer por un estímulo externo separable de la actividad: una nota, un premio, evitar un castigo, la aprobación del docente o los padres. Puede ser útil para iniciar una conducta, pero es menos relevante y sostenible, y puede erosionar la motivación intrínseca si se usa de manera predominante.

2. Autoeficacia lectora: Es la creencia que tiene una persona en su propia capacidad para organizar y ejecutar con éxito las acciones requeridas para comprender textos de distintos niveles de dificultad (Bandura, 1997). Un alto sentido de autoeficacia lectora lleva al estudiante a abordar textos más desafiantes, a esforzarse más ante los obstáculos, a ser más resiliente ante el fracaso temporal y a atribuir las dificultades a falta de esfuerzo o estrategia (causas controlables) en lugar de falta de capacidad (causa fija).

3. Interés y relevancia personal: Cuando el tema, género o enfoque del texto conecta de manera auténtica con los intereses personales, las metas vitales, la identidad cultural o la vida del lector, la comprensión es mucho más fácil. El lector está más involucrado, emocionalmente conectado y es más probable que active y relacione conocimientos previos relevantes (Hidi & Renninger, 2006). Aquí, la elección personal de lecturas es un potente generador de interés.

4. Actitudes y creencias hacia la lectura: Son las creencias generales y los sentimientos sobre la lectura (¿es aburrida o fascinante? ¿útil o inútil? ¿difícil o no? ¿es “para alguien como yo”?) influyen poderosamente en la frecuencia, la calidad y la disposición con que se practica.

5. Clima emocional del aula o lugar donde se lee: Lo ideal es un entorno seguro, respetuoso, de apoyo y sin amenazas, donde el error se ve como una oportunidad natural de aprendizaje y no como un fracaso estigmatizante; donde hay acceso a textos variados, atractivos e interesantes; y donde el docente modela activamente el gusto, la curiosidad y las estrategias de lectura. Favorece el desarrollo de una comunidad de lectores motivados, colaborativos y competentes (Gambrell, 2011).

Ignorar esta dimensión afectivo-motivacional en la enseñanza de la comprensión lectora es condenar al fracaso cualquier intervención puramente cognitiva o estratégica, por muy bien diseñada que esté. Es esencial, por tanto, crear entornos de lectura positivos y estimulantes, seleccionar y ofrecer textos significativos, relevantes y diversos para los estudiantes, fomentar la autonomía y la elección personal en la lectura, siempre que sea posible, y construir una identidad positiva como lector en cada estudiante. En esa línea, el ABJ destaca precisamente por su capacidad innata para generar motivación intrínseca, reducir la ansiedad y crear climas positivos a través del placer lúdico.

2.7. Dificultades en la comprensión lectora y perspectivas para la intervención pedagógica

Una proporción significativa y preocupante de estudiantes en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad, presenta dificultades persistentes para alcanzar niveles satisfactorios de comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, que son los más requeridos en la vida académica y general (Gordillo & Flórez, 2009; OECD, 2019; PIRLS, 2021). Estas dificultades rara vez tienen una causa única y son, más bien, multicausales o resultantes de la interacción compleja de factores de distinta naturaleza, tales como:

1. Factores cognitivos y lingüísticos individuales:

- Deficiencias en la decodificación fluida y automática, que sobrecargan la memoria de trabajo e impiden que los recursos cognitivos se empleen en la construcción de significado.

- Vocabulario limitado (tanto general como académico) y conocimientos previos escasos, fragmentados o erróneos sobre los temas tratados en los textos escolares.

- Dificultades específicas en la memoria de trabajo, que impiden retener y manipular la información necesaria para integrar las ideas dentro y entre oraciones.

- Déficit en el razonamiento inferencial o en las habilidades de integración y síntesis de información.

2. Factores estratégicos y metacognitivos:

- Falta de conciencia metacognitiva: El estudiante no monitorea su comprensión; no se da cuenta de cuándo no está entendiendo, por lo que no pone en marcha acciones correctivas.

- Escaso o nulo repertorio de estrategias de comprensión: No sabe qué hacer cuando no comprende (no se le ocurre releer, preguntar, inferir por contexto, etc.).

- Uso ineficiente o inoportuno de estrategias: Aunque conoce algunas estrategias, no las aplica en el momento adecuado, de la manera correcta o persistente.

3. Factores afectivo-motivacionales y contextuales del aula:

- Baja motivación intrínseca hacia la lectura y actitudes negativas (“la lectura es aburrida”, “no es para mí”).

- Ansiedad lectora y baja autoeficacia (“yo no sirvo para leer”, “nunca voy a entender esto”).

- Prácticas pedagógicas inadecuadas o desalineadas: Enseñanza centrada exclusivamente en la decodificación y en la evaluación literal; uso predominante de textos irrelevantes, descontextualizados o demasiado difíciles sin andamiaje; falta de enseñanza explícita, modelada y practicada de estrategias de comprensión profunda.

4. Factores socioeconómicos, culturales y familiares:

- Acceso limitado o nulo a libros, bibliotecas y materiales de lectura variados y de calidad en el hogar y la comunidad, tanto físicos como digitales.

- Diferencias o discontinuidades entre los códigos lingüísticos, discursivos, culturales y de conocimiento del mundo del hogar (lengua materna, dialecto, cultura oral) y los códigos académicos y culturales dominantes en la escuela (lengua estándar, géneros escritos formales, conocimientos formales) (Bernstein, 1975; Heath, 1983). Esto puede crear una brecha que dificulta la activación de conocimientos previos fundamentales.

2.8. Perspectivas educativas para la intervención efectiva

—-----NO DEBERIA IR ESTO EN LA PROPUESTA ???— o sino resumir

Frente a este panorama complejo y multifacético, es necesario implementar programas de intervención psicopedagógica integrales, basados en evidencias y sistémicos, que superen el enfoque remediativo, fragmentado y centrado en el déficit para enfocarse en la prevención, el desarrollo de competencias y la creación de entornos enriquecidos. Estas intervenciones deben:

a) Adoptar y aplicar consistentemente un modelo interactivo de enseñanza: Equilibrar la instrucción sistemática en fluidez decodificadora y vocabulario (procesamiento ascendente) con el desarrollo intencional de estrategias de alto nivel (procesamiento descendente) y la activación/construcción de conocimientos previos.

b) Enseñar explícita, sistemática y prolongadamente las estrategias metacognitivas: No asumir que los estudiantes las descubrirán por sí solos. Utilizar el modelo de instrucción directa (presentación clara, modelado o demostración del docente pensando en voz alta, práctica guiada con apoyo gradual, práctica independiente con retroalimentación) y la práctica deliberada en diversos textos y contextos (Pressley, 2002).

c) Fomentar la activación, la elaboración y el desarrollo de conocimientos previos: Antes de leer, realizar actividades estructuradas que activen lo que los estudiantes ya saben y, si es necesario, proporcionar directamente el conocimiento básico requerido para entender el texto (mediante videos, experiencias, lecturas previas más simples, discusiones guiadas).

d) Ampliar el vocabulario de manera sistemática, intensiva y contextualizada: No solo con glosarios, sino mediante la exposición repetida a textos adecuados, la

enseñanza directa de palabras clave, el análisis de familias léxicas y morfológicas, y la enseñanza de estrategias para inferir significados por contexto (Beck, McKeown, & Kucan, 2013).

e) Crear un clima de aula motivador, positivo y de apoyo donde la lectura sea una actividad valorada, placentera, social y significativa. Para ello se debe contar con un tiempo destinado a la lectura sostenida y silenciosa con elección personal de materiales, y promover comunidades de lectores que compartan y discutan sus lecturas (Gambrell, 2011; Allington, 2014).

f) Utilizar la evaluación formativa, diversificada y auténtica: Ir más allá de los cuestionarios literales de opción múltiple. Utilizar rúbricas analíticas que valoren los distintos niveles de comprensión, diarios de lectura reflexivos, debates socráticos, proyectos de investigación, portafolios y otras formas de evaluación que capturen el proceso y la profundidad del pensamiento.

g) Promover activamente la lectura crítica y la intertextualidad: Enseñar a los estudiantes a cuestionar los textos, a identificar perspectivas y sesgos, a contrastar fuentes, a evaluar argumentos y a relacionar lo que leen con otros saberes, textos y con el mundo real. Educar para la desconfianza saludable y el pensamiento crítico (Wineburg, 2018).

h) Integrar explícitamente el desarrollo de habilidades socioemocionales: Trabajar la autoeficacia, la gestión de la frustración, la perseverancia, la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) y la colaboración, reconociendo que la comprensión es también un acto de naturaleza emocional.

En este marco amplio y ambicioso, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se presenta no como una solución mágica, sino como una metodología versátil, eficaz y altamente coherente que puede abordar muchas de estas dimensiones de manera simultánea, integrada y motivadora. Esto porque, un juego bien diseñado, con intencionalidad pedagógica clara, puede:

- Motivar intrínsecamente a través del desafío atractivo, la narrativa envolvente, la inmersión y el placer lúdico.

- Proporcionar una práctica repetida, contextualizada y segura de estrategias específicas de comprensión (inferir para resolver un enigma, identificar

ideas clave para avanzar en el tablero, secuenciar eventos para reconstruir una historia, etc.).

- Ofrecer retroalimentación inmediata, significativa y no amenazante sobre los aciertos y errores en la interpretación del texto.

- Fomentar naturalmente la colaboración, la discusión y la negociación de significados entre pares, socializando el proceso de comprensión.

- Reducir la ansiedad y el miedo al error al enmarcar la tarea de comprensión dentro de una actividad lúdica, que no cstiga y que ofrece la posibilidad de reintento.

- Desarrollar la autorregulación y la metacognición al exigir planificación, monitoreo del progreso y ajuste de estrategias para ganar el juego.

En conclusión, la comprensión lectora es un proceso multidimensional, complejo, dinámico y profundamente humano, que se sitúa en el corazón mismo del aprendizaje significativo, del desarrollo del pensamiento y de la participación social activa. Lejos de ser una habilidad simple o mecánica, es una competencia estratégica integradora que orquesta componentes perceptivos, lingüísticos, cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales de forma coordinada y en tiempo real, cuyo producto final es la construcción de un modelo mental personal, coherente y útil del mundo escrito.

Los avances en la investigación de las últimas décadas, desde los primeros modelos ascendentes hasta los sofisticados modelos interactivos y de construcción-integración, nos ofrecen una panorámica detallada de este proceso complejo. Esta subraya que los enfoques pedagógicos tradicionales, centrados de manera predominante en la decodificación y la reproducción literal, no solo son insuficientes sino, en muchos casos, contraproducentes para formar lectores competentes, críticos, autónomos y motivados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Producen, en el mejor de los casos, decodificadores pasivos y, en el peor, individuos fáciles de manipular y proclives al pensamiento superficial.

El dominio efectivo de la comprensión lectora —como derecho y como herramienta esencial para la vida— exige, por tanto, una transformación profunda y fundamentada de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y de la cultura escolar. Esta transformación debe pasar por la adopción de perspectivas integrales y evidenciadas que:

1. Enseñen explícita, sistemática y contextualizadamente las estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, asumiendo que son herramientas que se pueden aprender y dominar.

2. Cultiven de manera prioritaria un vocabulario rico y unos conocimientos previos sólidos y diversos, reconociéndolos como los cimientos de la comprensión lectora.

3. Creen climas de aula emocionalmente positivos, seguros y estimulantes que fomenten la motivación intrínseca, la autoeficacia, el gusto por la lectura y la identidad lectora positiva.

4. Utilicen la evaluación como una herramienta fundamentalmente formativa, diversificada y al servicio del aprendizaje, que informe la práctica docente y empodere al estudiante.

5. Integren metodologías innovadoras, motivadoras y alineadas con la naturaleza del aprendizaje humano, como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), que aprovechen los mecanismos naturales de la curiosidad, el desafío, la experimentación, la narrativa y la socialización para hacer de la comprensión lectora una aventura intelectualmente atractiva, emocionalmente significativa y socialmente relevante.

Solo así lograremos formar no solo estudiantes que superen pruebas estandarizadas, sino ciudadanos autónomos, pensadores críticos, aprendices de por vida y seres humanos completos, capaces de descifrar, interpretar, cuestionar y dar sentido propio a los múltiples y complejos textos que configuran nuestro mundo compartido.

Bondaug, K. M. B. (2021). Game-based learning material for developing reading comprehension. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, *19*, 23–38.

Bondaug (2021)

La integración del aprendizaje basado en juegos en el aula ofrece una alternativa más atractiva y motivadora al entorno de aprendizaje tradicional. Los profesores de lectura pueden aprovechar estas ventajas para desarrollar habilidades específicas en la lectura.

Dado que muchos estudiantes consideran que la lectura es tediosa, el material permitió que la actividad de lectura fuera más significativa y atractiva.

Los datos cualitativos de los estudiantes-usuarios describieron además cómo el material didáctico los motivó a participar en su aprendizaje, así como también les permitió utilizar diferentes habilidades de comprensión para lograr un alto nivel de entendimiento en las selecciones que leyeron.

—----------

Angarita Niño, Y. D. (2025). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer la motivación y la comprensión lectora en niños y niñas del grado segundo de la IE Concentración de Desarrollo Rural de Saravena, Arauca* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.

A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la implementación del juego como herramienta pedagógica género resultados favorables en el proceso de enseñanza, dado que se mejoró notablemente la motivación y la comprensión lectora en los niños y niñas

Este enfoque permitió que los niños y niñas asumieron un rol activo, vivieran el aprendizaje como una experiencia gratificante y fortalecieron sus competencias lectoras de manera más efectiva, al convertir la lectura en una actividad recreativa y significativa.

Al aplicar el juego en la enseñanza de la lectura, se fomenta un aprendizaje más natural y contextualizado, lo que permite a los niños desarrollar habilidades lectoras sin percibir la actividad como una imposición o una tarea mecánica

Juegos como la dramatización, las adivinanzas literarias y los cuentos interactivos pueden fortalecer la comprensión al vincular la lectura con la expresión creativa y la interacción social.

La intervención directa, la producción de ideas originales en la lectura de los cuentos y la implementación espontánea de vocabulario nuevo demostró un progreso notable en la comprensión lectora mediada por el juego.

La comprensión lectora constituye la piedra angular del desarrollo cognitivo y la participación social en nuestra época. Como establecieron Cassany (2006) y Freire (1970), no se trata de una mera técnica de decodificación, sino de un proceso activo de construcción de significado que permite al individuo interpretar, cuestionar y transformar su realidad. Esta competencia transversal determina, en gran medida, el éxito académico, la capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y el ejercicio de una ciudadanía plena e informada. Sin embargo, como ya se apuntó, las evaluaciones internacionales sistémicas pintan un panorama preocupante y persistentemente estable. El último informe PISA (OECD, 2019) reveló que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes en los países de la OCDE no alcanza el nivel básico de competencia lectora, lo que significa que son incapaces de identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, realizar inferencias directas o comprender relaciones causales simples. De manera similar, el estudio PIRLS (Mullis et al., 2020), que se centra en el alumnado de cuarto grado, señala estancamientos e incluso retrocesos en muchos sistemas educativos, con un porcentaje significativo de estudiantes que solo logran un nivel bajo de comprensión, incluso de textos literales.

Esta brecha crónica entre la competencia lectora y los resultados obtenidos ha catalizado una búsqueda global de paradigmas pedagógicos innovadores. El modelo tradicional, centrado en la exposición unidireccional, la práctica descontextualizada de ejercicios y la evaluación sumativa, ha mostrado limitaciones evidentes para abordar la diversidad neurocognitiva, los variados intereses y los distintos bagajes socioculturales que convergen en el aula contemporánea (Gee, 2003). La desmotivación, la percepción de la lectura como una obligación inútil y la falta de transferencia de las habilidades ejercitadas a contextos reales son síntomas recurrentes que demandan una respuesta didáctica más acertada.

En un contexto de renovación urgente donde el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), entendido como la utilización de estructuras, dinámicas y elementos lúdicos con una intencionalidad pedagógica explícita (Plass et al., 2020), ha surgido como un campo de investigación y práctica extraordinariamente fértil. Su manifestación es diversa: abarca desde serious games digitales, hasta plataformas interactivas de narrativa ramificada, juegos de rol de lápiz y papel, escape rooms educativos, juegos de mesa analógicos y simulaciones físicas. Lo que une a esta diversidad es el propósito común de generar compromiso y facilitar el aprendizaje a través de la experiencia lúdica.

En esta sección se explora cómo el ABJ, cuando se diseña e implementa con rigor pedagógico, incide de manera positiva y significativa en los procesos de comprensión lectora, actuando sobre sus dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y sociales. El objetivo, por tanto, es triple: 1) Desentrañar los mecanismos psicológicos y pedagógicos a través de los cuales el juego favorece la comprensión lectora; 2) Sistematizar la evidencia empírica acumulada que respalda o matiza esta relación; y 3) Derivar principios de diseño instruccional que permitan a los educadores transitar del entusiasmo intuitivo por lo lúdico a la implementación efectiva y evaluable.

La relevancia de este análisis trasciende lo académico, pues dadas las condiciones del mundo de hoy, donde la atención compite con estímulos digitales hiperestimulantes y la lectura profunda se ve amenazada por la fragmentación de la información (Carr, 2010), el ABJ se presenta como una estrategia necesaria para reconectar a los estudiantes con el poder y el placer de la lectura profunda.

3.2 Cómo el ABJ fortalece la comprensión lectora: Una inmersión en los mecanismos clave

El ABJ no ocurre por arte de magia; es el resultado de la articulación sinérgica de varios mecanismos interconectados que operan en diferentes niveles cognitivos. Comprender estos mecanismos es esencial para pasar de la mera aplicación al diseño fundamentado.

3.2.1 Activación de conocimientos previos y construcción de modelos mentales dinámicos

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) postula que el conocimiento nuevo se ancla y se estructura sobre conceptos y esquemas preexistentes. Una de las mayores barreras para la comprensión, especialmente de textos expositivos o culturalmente distantes, es la imposibilidad de activar estos esquemas relevantes. El ABJ resuelve este problema de manera eficaz.

Imaginemos una secuencia didáctica sobre la Revolución Liberal. En lugar de comenzar con la lectura de un texto denso y extenso, se propone un juego de rol breve. A cada estudiante se le asigna una identidad (un aristócrata, un campesino montubio, un burgués de Quito) y se le presenta un escenario con una crisis de subsistencia para los más pobres y marginados. Para “sobrevivir” en el juego, el estudiante debe, casi instintivamente, hurgar en su memoria: ¿Qué privilegios tenían los aristócratas? ¿Por qué el pueblo estaría descontento? Esta activación forzada por la necesidad lúdica es más profunda que una lluvia de ideas guiada por el docente. Es una preparación cognitiva que “enciende” las redes neuronales adecuadas, creando un andamiaje listo para recibir y organizar la nueva información del texto posterior.

Pero el proceso va más allá. Durante el juego, los participantes no solo activan, sino que construyen y actualizan continuamente modelos mentales de la situación. La Teoría de la Construcción-Integración de Kintsch (1998) explica que la comprensión profunda implica formar un “modelo de situación”: una representación mental coherente de lo que el texto describe. En nuestro juego de rol, cuando el docente (como guía del juego) anuncia medidas negativas para los campesinos, el estudiante que representa al campesino debe integrar esta nueva información, ajustar su estrategia (¿salir a protestar? ¿pedir audiencia?) y actualizar su comprensión de la situación. Este proceso de integración y actualización constante es idéntico al que realiza un lector experto cuando, página a página, va refinando su representación mental de la trama, los personajes o los argumentos. El juego externaliza y socializa este proceso interno, haciéndolo observable, discutible y, por tanto, enseñable.

3.2.2 Motivación intrínseca y compromiso activo sostenido (Flow)

La motivación es el combustible del aprendizaje; algo que subrayan Ryan y Deci en su teoría de la autodeterminación (2000), en la que identifican tres necesidades psicológicas básicas para la motivación intrínseca: competencia, autonomía y relación con otros. El diseño de un buen juego cumple satisfactoriamente con estas tres necesidades.

a) Competencia: Los juegos ofrecen desafíos calibrados y retroalimentación inmediata y clara sobre el progreso de los estudiantes. Superar un nivel, resolver un enigma o ganar una partida proporciona una sensación tangible de dominio del tema.

b) Autonomía: El jugador tiene un margen de elección real (qué camino tomar, qué estrategia usar, qué personaje interpretar). Esto contrasta con la pasividad de la mayoría de las tareas de lectura tradicionales.

c) Relación: Los juegos con varios jugadores, cooperativos o competitivos, generan conexiones sociales significativas en torno a un objetivo común.

Esta combinación propicia el estado de “Flow” o flujo descrito por Csikszentmihalyi (1990): una inmersión total en la actividad, con una atención focalizada, una pérdida de la noción del tiempo y una sensación de disfrute intrínseco. Un estudiante en estado de flujo mientras participa en un escape room literario basado en El Quijote, por ejemplo, está tan comprometido en descifrar los códigos para entender los refranes cervantinos o la relación entre don Quijote y Sancho, que la lectura deja de ser una tarea para convertirse en un medio necesario para lograr el final deseado. Este compromiso emocional y cognitivo incrementa el tiempo de práctica efectiva, reduce la ansiedad y prepara al cerebro para un aprendizaje más profundo y duradero.

3.2.3 Práctica estratégica y contextualizada de habilidades específicas

El ABJ permite descomponer la macrohabilidad de “comprender” en un grupo de microhabilidades y diseñar experiencias lúdicas para practicar estas microhabilidades de forma aislada o integrada y siempre en un contexto significativo. Estas microhabilidades son:

1. Extracción de ideas principales y síntesis: Un juego como “Conspiracy Theory” (diseñable en el aula) donde varios grupos reciben diferentes artículos de

prensa sobre un mismo evento y deben, en tiempo limitado, consensuar un titular y un encabezado noticioso. La dinámica obliga a discriminar lo esencial de lo accesorio, a sintetizar y a negociar significados, ejercitando la comprensión global y la jerarquización de información de manera mucho más profunda que un ejercicio individual de subrayado, por ejemplo.

2. Comprensión de estructuras y causalidad: Los juegos de cartas narrativas como Dixit o Story Cubes, o los ejercicios de creación de líneas de tiempo interactivas con herramientas digitales (como Timeline o Prezi), fuerzan a los jugadores a establecer conexiones lógicas y temporales entre los elementos. Reconstruir la secuencia de eventos de un cuento o explicar por qué una carta determinada “continúa” la historia de otra, son ejercicios básicos de comprensión estructural y causal.

3. Desarrollo de inferencias: Cualquier juego de deducción es un gimnasio mental para el ejercicio inferencial. En Mysterium, un jugador (un fantasma) debe dar pistas no verbales (ilustraciones oníricas) a los demás (mediums) para que adivinen detalles de su muerte. Los mediums deben cruzar la información de las pistas, descartar interpretaciones literales y construir hipótesis basadas en conexiones simbólicas y contextuales. Es la materialización perfecta de “leer entre líneas”. Del mismo modo, en una aventura conversacional digital (como aquellas creadas en Twine), elegir qué decir a un personaje requiere inferir su estado emocional y sus intenciones a partir de diálogos previos.

3.2.4 Andamiaje adaptativo y retroalimentación formativa en tiempo real

Los buenos videojuegos son perfectos para el andamiaje, un concepto vygotskiano que se refiere al apoyo temporal que un experto (o sistema) ofrece para que el aprendiz resuelva problemas que están justo por encima de su capacidad actual (Zona de Desarrollo Próximo) (Vygotsky, 1978).

Un juego educativo de lectura bien diseñado hace esto de forma automática y personalizada. Por ejemplo, si un estudiante falla repetidamente en preguntas de vocabulario contextual, el sistema puede:

- Reducir temporalmente la complejidad léxica del siguiente texto.

- Ofrecer automáticamente un glosario emergente con definiciones y ejemplos.

- Presentar una minilección interactiva sobre claves contextuales antes de reintentar el desafío.

Esta retroalimentación en bucle cerrado es formativa por naturaleza. No se limita a señalar el error, sino que diagnostica la dificultad y proporciona el recurso correctivo en el momento preciso. Plataformas como CommonLit o Newsela incorporan estos principios, permitiendo asignar el mismo contenido en distintos niveles de dificultad y ofreciendo herramientas de apoyo integradas (audiolibro, traducción, anotaciones). La investigación de Plass y colaboradores (2020) en el campo de los learning games ha demostrado que este tipo de andamiaje adaptativo es uno de los factores que más contribuye a la ganancia en aprendizaje, especialmente en estudiantes con mayores dificultades iniciales.

3.2.5 Activación y desarrollo de la metacognición

La metacomprensión —la conciencia y regulación de los propios procesos de comprensión— es un predictor clave del éxito lector (Flavell, 1979). El ABJ puede entrenar esta habilidad de formas innovadoras además de entretenidas.

Los juegos que incorporan textos con “trampas” —información contradictoria, pistas falsas, narradores no confiables— fuerzan al jugador a activar un monitor de coherencia constante. Deben preguntarse cosas como: “¿Esto que acabo de leer encaja con lo anterior? ¿El personaje está mintiendo? ¿Hay algo que no cuadra?”, etc. De esta forma, este monitoreo, que en la lectura silenciosa puede ser pasivo o inexistente, se vuelve una actividad consciente y crítica para avanzar en el juego.

Además, en juegos cooperativos que requieren planificación, como Pandemic o Forbidden Island, adaptados con tarjetas de texto que describen eventos o reglas especiales, los jugadores deben verbalizar su estrategia. Por ejemplo: “Si leemos esta tarjeta ahora, podría pasar X, pero si la guardamos, podríamos usarla más tarde para Y”. Esta externalización del razonamiento y la necesidad de anticipar consecuencias a partir de la comprensión del texto es un ejercicio metacognitivo de alto nivel. El docente, observando estas discusiones, puede identificar lagunas en la comprensión y

modelar estrategias de autorregulación (“Veo que están asumiendo que Z es la clave, ¿qué parte del texto los lleva a pensar eso?”).

3.2.6 Enriquecimiento del vocabulario y procesamiento multimodal

El aprendizaje del vocabulario en contexto es una de las mayores ventajas del ABJ. En un juego de estrategia histórica como Civilization (en su modo educativo) o en un serious game sobre ecología, términos como “irrigación”, “democracia”, “biodiversidad” o “simbiosis” dejan de ser abstractos y se vuelven conceptos funcionales, cuyas consecuencias se experimentan directamente en la partida. La repetición espaciada y significativa —una clave para la memorización a largo plazo— ocurre de forma natural cada vez que el término es necesario para tomar una decisión.

La multimodalidad, inherente a la mayoría de los juegos modernos, es otro potente mecanismo. La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2009) postula que las personas aprenden mejor a partir de audios e imágenes que solo de letras. Un juego puede presentar una descripción textual de un ecosistema, acompañada de una ilustración detallada, los sonidos ambientales de la selva y un gráfico animado mostrando las cadenas tróficas. Esta codificación múltiple (verbal, visual, auditiva) crea una red de asociaciones más densa en la memoria, facilitando la recuperación y la comprensión integral. Para estudiantes con dificultades de decodificación o con estilos de aprendizaje visual/kinestésico, esta vía multimodal puede abrirle la puerta al significado.

3.2.7 Cooperación, negociación de significados y aprendizaje social

Finalmente, el ABJ reconoce que la comprensión es, en gran medida, un acto social. La perspectiva sociocultural de Vygotsky ya sostenía que el aprendizaje ocurre primero en el plano interpsicológico (entre personas) antes de internalizarse en el plano intrapsicológico (dentro de la mente) (Vygotsky, 1978).

Entiéndase que los juegos cooperativos son laboratorios sociales para la construcción colaborativa de significado. Por ejemplo, en un escape room educativo basado en un poema, un estudiante puede captar una metáfora clave, otro puede relacionarla con un símbolo visual en la habitación, y un tercero puede recordar el

contexto histórico del autor. Para “escapar”, deben negociar estos significados parciales, argumentar sus interpretaciones y consensuar una acción. Este proceso de “negociación semiótica” (Gee, 2003) es la esencia del pensamiento crítico y la comprensión profunda. Adicionalmente, esto permite la participación inclusiva de todos: un alumno con dislexia puede ser brillante detectando patrones en los objetos de la habitación, contribuyendo al éxito grupal y reivindicando su autoeficacia lectora desde sus fortalezas.

3.3 Evidencia empírica

La relación entre el ABJ y la comprensión lectora ha sido objeto de numerosos estudios primarios y revisiones sistemáticas en la última década. La evidencia, aunque matizada por la calidad del diseño y el contexto, apunta a un impacto positivo significativo, con algunos hallazgos particularmente robustos.

1. Metaanálisis y revisiones sistemáticas:

Un trabajo de Tokac et al. (2019) que analizó 17 estudios con grupo de control encontró un efecto positivo moderado (tamaño del efecto, *g* = 0.33) del uso de videojuegos educativos en el aprendizaje en general, con resultados prometedores en áreas como matemáticas y alfabetización. En el campo específico de la lectura, la revisión de Clark et al. (2016) analizó 69 estudios sobre juegos digitales para el aprendizaje. Sus conclusiones fueron cautelosamente optimistas: los juegos bien diseñados pueden producir mejores resultados de aprendizaje que los métodos convencionales, y los efectos en la motivación y la persistencia son consistentemente positivos. No obstante, señalaron la enorme variabilidad en la calidad de los estudios y la necesidad de diseños de investigación más rigurosos.

2. Resultados por nivel de comprensión:

- Comprensión literal y fluidez: Aquí los resultados son más sólidos. Un estudio longitudinal de Saine et al. (2011) mostró que el uso del software GraphoGame, un videojuego que entrena la correspondencia fonema-grafema, mejoró significativamente la fluidez lectora en niños finlandeses de primer grado con riesgo de dislexia. En el contexto hispanohablante y regional, investigaciones como las de Reyes y Chicaiza (2025) con plataformas adaptativas (tipo DreamBox o Istation) en Ecuador y Colombia, han documentado ganancias estadísticamente significativas en velocidad

lectora y precisión en la identificación de ideas explícitas en estudiantes de 3º a 5º grado, especialmente en escuelas de contexto vulnerable.

3. Comprensión inferencial y crítica:

La evidencia es prometedora pero más dependiente del diseño instruccional. Barzilai y Blau (2014) investigaron el uso de un serious game llamado Sherlock, en el que los estudiantes debían investigar un crimen evaluando la credibilidad de fuentes de información digital (simulando noticias, blogs, correos). Se produjeron mejoras significativas en las habilidades de evaluación crítica y de integración de información múltiple en comparación con un grupo de control. Trabajos recientes como los de Franco (2024) en Argentina, utilizando juegos de rol analógicos (Dungeons & Dragons adaptado) para trabajar con novelas de realismo mágico, mostraron que los estudiantes del grupo experimental crearon análisis literarios más complejos, con un mayor número de inferencias sobre las motivaciones de personajes y los simbolismos que los del grupo de discusión guiada tradicional. Un hallazgo clave en esta línea es el papel fundamental del debriefing o reflexión posterior al juego (Crookall, 2010). Los mayores beneficios en comprensión inferencial y crítica se observan cuando el docente guía una sesión explícita para conectar las decisiones tomadas en el juego con las estrategias de lectura utilizadas (“Cuando en el juego inferiste que el alcalde era corrupto por su lenguaje no verbal, ¿qué pistas similares buscamos en un texto narrativo?”).

4. Impacto en la motivación y las actitudes:

Este es posiblemente el consenso más amplio en la literatura académica disponible. El estudio a gran escala de Perrotta et al. (2013) para el programa Futurelab en el Reino Unido, concluyó que el uso de juegos en el aula está asociado a aumentos significativos en la motivación intrínseca, la concentración y la perseverancia. Investigaciones cualitativas posteriores reportan que los estudiantes describen las actividades de lectura basadas en juegos como “más divertidas”, “menos estresantes” y “más fáciles de recordar”. Este cambio actitudinal no es casual; es un requisito previo para desarrollar el hábito lector a largo plazo.

5. Advertencias y matices: Las investigaciones también reportan limitaciones. No todos los juegos son efectivos. Ciertos juegos, que en realidad son ejercicios tradicionales disfrazados con gráficos y sonidos, suelen fallar en generar un compromiso profundo o un aprendizaje transferible. La efectividad depende críticamente de la alineación entre la mecánica del juego y el objetivo de aprendizaje, la

formación del docente y la integración curricular. Además, el acceso equitativo a la tecnología y la calidad del diseño de los juegos gratuitos o de bajo coste siguen siendo barreras importantes en muchos casos.

3.4 Principios de diseño pedagógico para intervenciones ABJ efectivas —esto puede estar en la propuesta—-

Tomando en cuenta todo lo anterior, vemos que la teoría y la evidencia convergen en un conjunto de principios que pueden guiar a los educadores en el diseño e implementación de intervenciones de ABJ para la comprensión lectora. Estos principios buscan trascender la novedad aislada y asegurar un impacto educativo sostenible, y son los siguientes:

1. Intencionalidad instruccional hiperdefinida: Es el principio fundamental. Postula que la pregunta de diseño no es “¿qué juego puedo usar?”, sino “¿qué problema específico de comprensión quiero abordar y cómo puede un juego resolverlo?”. El objetivo debe ser tan específico como “Los estudiantes identificarán y conectarán al menos tres causas y tres consecuencias de la migración rural en un texto expositivo, mediante un juego de cartas de efecto dominó”. La mecánica del juego (conectar cartas causa-consecuencia) debe ser similar al objetivo de aprendizaje.

2. Integración curricular profunda: El ABJ no debe ser una actividad recreativa más. Debe ser una fase dentro de una secuencia didáctica coherente. Por ejemplo:

* Fase 1 (Activación): Juego corto de rol para activar conocimientos previos sobre un tema histórico.

* Fase 2 (Instrucción explícita): Lectura guiada del texto, enseñando una estrategia concreta (ej.: establecer inferencias a partir de conectores causales).

* Fase 3 (Práctica contextualizada - ABJ): Juego de mesa cooperativo donde los estudiantes aplican esa estrategia para resolver un misterio a partir del texto.

* Fase 4 (Debriefing y transferencia): Sesión dirigida por el docente para reflexionar: “¿Qué estrategias del juego les sirvieron para comprender el texto del misterio? ¿Cómo pueden usarlas al leer el capítulo de literatura de mañana?”.

3. Diseño para el estado de Flow: El juego debe ajustarse a la Zona de Desarrollo Próximo del grupo. Herramientas como la escala de dificultad dinámica (común en videojuegos) o el diseño de niveles de apoyo escalonados (pistas de tres niveles de ayuda) son clave para lograrlo. La sensación debe ser de “desafío alcanzable”, nunca de frustración o aburrimiento.

4. Retroalimentación como narrativa de aprendizaje, no como juicio: La retroalimentación debe estar embebida en la narrativa del juego. En lugar de “Error. Intenta de nuevo”, un personaje no jugador (PNJ) podría decir: “Hmm, esa pista parece llevarnos a un callejón sin salida. Revisemos otras pistas...”. Esta retroalimentación diagnostica, redirige la atención al texto y mantiene la inmersión.

5. Contextualización y pertinencia cultural: El juego debe resonar con el universo cultural de los estudiantes. Franco (2024) documenta el caso de una docente en una comunidad andina que adaptó una dinámica de juego de rol para trabajar mitos griegos, pero partiendo primero de la leyenda local del Amaru. Al anclar la estructura narrativa (héroe, prueba, don sobrenatural) en un referente familiar, la transferencia a los mitos griegos fue mucho más fluida y significativa.

6. Multimodalidad inteligente, no sobreestimulación: Cada modo (texto, audio, imagen, video) debe añadir valor informativo único que no esté redundante. La imagen debe aclarar, ejemplificar o evocar, no solo decorar. El audio debe aportar tono, prosodia o información ambiental. El principio de Mayer de contigüidad espacial y temporal (las palabras y las imágenes correspondientes deben presentarse cerca en el espacio y en el tiempo) es crucial aquí.

7. Cooperación estructurada y diálogo forzado: Diseñar mecánicas que hagan la comunicación esencial. Por ejemplo, en un juego de mesa de comprensión lectora, se puede implementar la regla de “consejo de sabios”: para jugar una carta, el jugador debe leer en voz alta un fragmento del texto y explicar brevemente cómo fundamenta su jugada. Esto logra interiorizar la verbalización del razonamiento.

8. El docente como diseñador de experiencias y facilitador experto (Game Master): Este es el principio más crítico. El rol del docente evoluciona de transmisor a arquitecto de experiencias de aprendizaje y moderador de comunidades de práctica. Por eso, necesita formación para:

- Analizar juegos comerciales o educativos con una mirada crítica (¿qué habilidades lectoras realmente practican los estudiantes?).

- Adaptar y crear juegos simples pero efectivos.

- Moderar discusiones metacognitivas posjuego (Debriefing).

- Evaluar el aprendizaje observando la toma de decisiones en el juego y el discurso de los estudiantes, más que la puntuación final.

La exploración de los mecanismos del juego y la evidencia refuerza la idea de que el Aprendizaje Basado en Juegos es mucho más que una moda pedagógica pasajera. Es un paradigma didáctico sólidamente fundamentado en teorías del aprendizaje cognitivo, motivacional y social, que ofrece un conjunto único de herramientas para abordar el desafío persistente de desarrollar, fortalecer y fomentar la comprensión lectora en los estudiantes. Su poder reside en su capacidad para transformar la lectura de una actividad solitaria y abstracta en una aventura colaborativa, contextualizada y con propósito inmediato útil.

Como tal, tiene el potencial de fortalecer todos los niveles de la pirámide de la comprensión lectora: desde la fluidez y la decodificación automatizada, hasta las complejas habilidades de síntesis, evaluación crítica y creación de significado personal. Lo hace activando los motivadores más profundos del ser humano: la curiosidad, el desafío, la autonomía, la pertenencia y el juego en sí mismo.

Sin embargo, este potencial no se materializa tan fácilmente. Su éxito está condicionado por un diseño instruccional riguroso, una integración curricular reflexiva, un acceso equitativo a recursos de calidad y, sobre todo, por la presencia de un docente preparado, creativo y estratégico que ejerza de guía, diseñador y facilitador. El mayor riesgo no es que el ABJ falle, sino que se implemente de forma superficial, como un entretenimiento para realizar prácticas superficiales, perdiendo así su poder educativo.

La investigación futura debe seguir refinando nuestro entendimiento, explorando el impacto a largo plazo, el diseño de juegos para habilidades de comprensión muy específicas y los modelos de formación docente más efectivos. Pero la evidencia actual es ya suficientemente robusta y esperanzadora. Implementado con rigor, intencionalidad y una profunda comprensión de sus mecanismos, el Aprendizaje Basado en Juegos se erige como uno de los aliados más poderosos para formar no solo lectores competentes,

sino lectores comprometidos, críticos y apasionados, capaces de navegar, interpretar y dar forma al complejo mundo que define nuestra realidad

UNAE

Capítulo 3. Marco metodológico

Con la finalidad de diseñar, implementar y validar una guía didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) para el fortalecimiento de la comprensión lectora, la presente investigación aplicó un marco metodológico que refleja la complejidad de su objeto de estudio. Su diseño, por tanto, se enfocó en comprender a fondo un fenómeno educativo multidimensional, como la comprensión lectora, en el que convergen procesos cognitivos, dinámicas socioafectivas, prácticas pedagógicas modificadas y la construcción de significados compartidos en un contexto específico.

Así, el problema diagnosticado —la prevalencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la decodificación, que generan desmotivación y deficiencias en los niveles superiores de comprensión lectora— y la solución propuesta —una intervención basada en el juego como catalizador motivacional y cognitivo— exigieron una metodología capaz de explorar la riqueza, la profundidad y las contradicciones propias de cualquier proceso de innovación educativa. En tal virtud, este marco metodológico se diseñó no como un protocolo técnico, sino como el elemento operativo del paradigma teórico expuesto en el capítulo anterior. La concepción constructivista e interactiva de la comprensión lectora, los principios de la neuroeducación sobre emoción y cognición, y el potencial social del ABJ, encontraron su traducción práctica en las decisiones sobre cómo observar, preguntar, interpretar y validar que se detallan a continuación.

Paradigma de Investigación:
El Constructivismo Social y la Perspectiva Interpretativa

La investigación se inscribió de manera explícita e intencionada en el paradigma interpretativo-constructivista (también denominado cualitativo o sociocrítico). Frente al paradigma positivista, que busca explicar la realidad a través de leyes generales, control de variables y mediciones cuantitativas, el paradigma interpretativo asume que la realidad social y educativa es múltiple, construida y subjetiva (Schwandt, 2000; Guba & Lincoln, 1994). Esta elección epistemológica es fundamental y determinó todas las decisiones posteriores del estudio.

Según Schwandt (2000), la base epistemológica de este paradigma es el construccionismo, que sostiene que el conocimiento no se descubre, sino que se construye a partir de la interacción del individuo con su entorno social, cultural e histórico.

Este paradigma surge como una alternativa al positivismo y es especialmente relevante en las ciencias sociales y educativas, donde se contempla que las realidades son múltiples y construidas socialmente. En el contexto de esta investigación, esto implica reconocer que la comprensión lectora no es un atributo estable que reside únicamente en el individuo, sino un proceso situado que se despliega de manera diferente según el texto, el propósito, el contexto emocional del aula y las interacciones sociales que lo rodean.

El ABJ no es una estrategia didáctica de efecto universal, sino una experiencia vivida cuyo significado es construido de manera única por cada docente y cada estudiante, en función de sus historias previas, sus creencias y las dinámicas del grupo. Además, hay que recordar que el aula es un microcosmos cultural donde se negocian significados, roles y normas. En consecuencia, implementar la guía es observar un fenómeno sociocultural en acción.

Desde esta perspectiva, el rol del investigador no es el de un técnico neutral que mide variables externas, sino el de un intérprete que busca "comprender cómo se produce la comprensión", adentrándose en el mundo simbólico de los participantes para reconstruir los significados que ellos atribuyen a la lectura, al juego y a su propio aprendizaje (Denzin & Lincoln, 2018). La verdad que se busca no es única ni absoluta, sino una verdad consensuada, contextual y plausible, fundamentada en la riqueza de los datos y en la reflexividad crítica.

Este paradigma es adecuado para cumplir los objetivos planteados, especialmente aquel que busca "Determinar la eficacia de la estrategia metodológica" no como una métrica numérica, sino como la percepción del impacto, la viabilidad y la generación de procesos significativos desde la perspectiva de sus protagonistas. Un enfoque puramente cuantitativo hubiera captado solo la parte reduccionista de este fenómeno tan complejo.

Enfoque y Tipo de Investigación

Dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, este estudio adoptó un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo. Como señala Anguera (1986), este enfoque se basa en una extensa y rigurosa descripción contextual de eventos o situaciones de forma subjetiva. Esta descripción presenta datos detallados recogidos cuidadosamente, los cuales favorecen el desarrollo de un análisis crítico que deriva en conclusiones en función de las categorías identificadas desde el objeto de estudio.

Características del Enfoque Descriptivo-Interpretativo

El enfoque seguido fue el descriptivo porque su primera tarea consistió en documentar de manera minuciosa, densa y sistemática los eventos, interacciones, discursos y producciones que emergieron durante la implementación de la guía de ABJ. Esta descripción profunda es el cimiento sobre el que se construye cualquier interpretación válida. Como explican Tamayo y Tamayo (1994), la investigación científica descriptiva consiste precisamente en el registro, análisis e interpretación de la naturaleza y los procesos de los fenómenos.

El estudio fue interpretativo porque, trascendiendo la mera crónica de los hechos, se propuso analizar, sintetizar y dotar de sentido a lo observado y escuchado. A través de un proceso analítico riguroso, se identificaron patrones, se construyeron categorías teóricas (como "colaboración estratégica", "andamiaje lúdico" o "metacognición emergente") y se propusieron conexiones entre la experiencia lúdica y el desarrollo de las habilidades lectoras, tal como se teorizó en el marco de referencia.

Tipo de Diseño: Investigación-Intervención

El tipo de diseño fue el de investigación-intervención adaptado. Este diseño es ideal para proyectos que, como el presente, tienen una doble finalidad: (a) resolver un problema práctico real en un contexto educativo concreto (diseñando e implementando una innovación), y (b) generar conocimiento teórico-práctico sobre cómo, por qué y en qué condiciones esa innovación funciona (Anderson & Shattuck, 2012). No es una investigación sobre una práctica, sino una investigación en y a través de la práctica.

La guía didáctica de ABJ resultante fue, así, tanto el objeto de diseño como el instrumento de investigación. Su implementación en el aula generó el escenario natural ("in situ") desde el cual se recolectaron los datos necesarios para comprender su funcionamiento, sus virtudes y sus desafíos. Asimismo, su naturaleza reflexiva, posibilitó hacerle ajustes iterativos (por ejemplo, tras la fase piloto) en base a la evidencia recogida, lo que aumenta su pertinencia y validez.

Método de la Investigación:
El Razonamiento Inductivo

El método empleado en esta investigación se alineó con el razonamiento inductivo propuesto por Francis Bacon (1561-1626), quien afirmaba que para obtener conocimiento es imprescindible observar la naturaleza, reunir datos particulares y hacer generalizaciones a partir de ellos. Este procedimiento, aplicado al contexto educativo, implica hacer observaciones sobre fenómenos particulares en el aula (la interacción

durante los juegos, las verbalizaciones de los estudiantes) para luego, a partir de ellos, hacer inferencias y construir conocimiento sobre la clase de fenómeno en su totalidad. Este método inductivo se convierte en el principio fundamental que orienta la recolección y análisis de datos en este estudio cualitativo.

Contexto y Participantes

Contexto Institucional y Curricular:

El estudio se desarrolló en una unidad educativa privada. Esta elección no es producto del azar. El diagnóstico inicial señalaba que, a pesar de contar con infraestructura y recursos adecuados, los estudiantes presentaban dificultades significativas de comprensión lectora. Esto convertía al contexto en un escenario idóneo para probar una innovación metodológica, al descartar la falta de recursos materiales como la causa de dicho fenómeno y centrar la atención en los factores pedagógicos y motivacionales.

El foco se puso en el Tercer Año de Educación General Básica (EGB). Este periodo (alrededor de los 8-9 años) es considerado un punto crítico: los estudiantes ya han superado, en teoría, la fase de decodificación básica y el currículo comienza a exigirles de manera explícita habilidades de comprensión inferencial y crítica. Es, por tanto, un momento estratégico para intervenir antes de que las dificultades se cristalicen y generen problemas permanentes.

Muestreo y participantes

Se empleó un muestreo intencional por criterios (Patton, 2015), para lograr una mayor riqueza informativa (antes que representatividad estadística) y relevancia para los objetivos de la investigación. El objeto de análisis fueron las prácticas pedagógicas y las experiencias de aprendizaje mediadas por la guía de ABJ.

Participantes:

- Docente Implementador: Se seleccionó a un docente del área de Lengua y Literatura del tercer año de EGB. Los criterios de inclusión fueron: (a) mostrar apertura y disposición hacia la innovación pedagógica y el uso de metodologías activas; (b) tener una antigüedad mínima de 5 años en el ejercicio docente, lo que aseguraba experiencia para contrastar la nueva práctica con las tradicionales; y (c) comprometerse con el proceso de formación, implementación y reflexión que demandaba la investigación. Su rol fue fundamental como coinvestigador y facilitador clave de la intervención.

- Grupo de Estudiantes: Se trabajó con el grupo-clase completo del tercer año de EGB a cargo del docente seleccionado, compuesto por X estudiantes (niñas y niños). El trabajo con el grupo respondió a la lógica del diseño investigación-intervención para estudiar la innovación en las condiciones naturales de un aula real. Para ciertas técnicas específicas (entrevistas en profundidad, análisis de producciones), se realizó un submuestreo intencional dentro del grupo, seleccionando a 6 estudiantes que representaban un abanico de perfiles lectores identificados en el diagnóstico: dos con alto desempeño y motivación, dos con desempeño y motivación promedio, y dos con bajo desempeño y desinterés abierto hacia la lectura.

- Expertos validadores: Para la validación de la guía didáctica, se conformó un panel de tres especialistas externos a la institución, seleccionados por su juicio crítico informado. Los criterios fueron: (1) Título de maestría o doctorado en áreas afines (Pedagogía, Didáctica de la Lengua, Tecnología Educativa); (2) Experiencia profesional mínima de 10 años, con evidencia de trabajo en innovación educativa, ABJ o comprensión lectora; y (3) Publicaciones o ponencias en el campo. Su función fue evaluar la coherencia teórica, la pertinencia pedagógica y la viabilidad práctica de la guía propuesta.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para garantizar la credibilidad y profundidad del estudio, se empleó la triangulación metodológica (Denzin, 2009). Como señalan Hernández et al. (2014), esta técnica involucra la combinación de varios métodos o fuentes de datos para analizar un mismo fenómeno, con el objetivo de aumentar la validez y credibilidad de los resultados. Esta estrategia consiste en abordar un mismo problema de investigación desde diferentes ángulos, utilizando múltiples fuentes de datos, técnicas e incluso investigadores. La convergencia de evidencias desde distintas perspectivas fortalece la validez de las conclusiones. A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados, organizados por su lógica temporal y complementariedad.

Técnicas de Recolección:

a) Observación:

De acuerdo con Hernández et al. (2014), es una técnica que permite la recolección de datos significativos, detallando eventos, sucesos, interacciones y todo lo que se considera importante para una investigación. En este estudio, la observación fue la técnica central. El investigador principal asumió un rol de observador participante moderado, involucrándose en la logística y apoyando al docente cuando era necesario,

pero manteniendo el foco en la observación sistemática. Se realizaron observaciones en las clases presenciales durante la lectura de diferentes textos y, principalmente, durante la implementación de las actividades de ABJ.

b) Entrevistas:

Se emplearon entrevistas semiestructuradas que abarcaron una lista de áreas de información que el entrevistador cubrió con una serie de preguntas, adaptándose a la formalidad y al entrevistado según fue necesario.

c) Grupos Focales:

El grupo focal es una técnica de recolección de datos colectiva por medio de una entrevista, cuyo fin es obtener datos cualitativos. Permite captar sentimientos, ideas y pensamientos a través del diálogo sobre un tema específico, aportando al análisis de lo que piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera los sujetos entrevistados en un corto periodo de tiempo (Rodas Pacheco y Pacheco Salazar, 2020). Esta técnica fue particularmente útil con los estudiantes para explorar su negociación colectiva de significados.

d) Análisis Documental:

Se analizaron producciones de estudiantes y materiales de la intervención. Para el análisis bibliográfico, se emplearon fichas bibliográficas.

Instrumentos Específicos y su Aplicación por Fases:

a) Fase de diagnóstico

- Análisis Documental: Se revisaron registros de evaluación institucionales (pruebas parciales, portafolios) de los estudiantes del tercer año, para construir una comprensión inicial de su desempeño en comprensión lectora.

- Se utilizaron fichas bibliográficas y de contenido para sistematizar la información de los documentos curriculares y los antecedentes teóricos.

- Entrevista semiestructurada inicial al docente: Mediante una guía de entrevista (Anexo 5), se exploraron sus percepciones sobre las dificultades lectoras de sus estudiantes, sus prácticas pedagógicas habituales para enseñar comprensión, su conocimiento y actitud hacia el ABJ, y sus expectativas sobre la intervención.

- Grupo focal exploratorio con estudiantes: Una sesión guiada con una pauta de discusión (Anexo 6) permitió captar, en un ambiente grupal y recreativo, sus actitudes hacia la lectura ("¿Qué sientes cuando te dicen que van a leer en clase?"), sus autopercepciones como lectores y sus intereses lúdicos.

b) Fase de Implementación y Monitoreo:

-Observación sistemática: Se utilizó una Guía de Observación semiestructurada, diseñada específicamente para esta investigación con categorías derivadas del marco teórico y operacionalizadas para su registro.

- Interacción y colaboración: Dinámicas de trabajo en equipo, negociación de significados, colaboración entre pares.

1. Compromiso y afectividad: Indicadores no verbales de motivación (concentración, sonrisas, gestos de frustración o triunfo), clima emocional del aula.

2. Uso de estrategias de comprensión: Evidencia de relectura, formulación de preguntas, inferencias verbalizadas y uso del contexto para deducir vocabulario.

3. Rol y andamiaje docente: Tipo de intervenciones del docente (instrucción directa, preguntas guía, retroalimentación, gestión del juego).

4. Progresión en el juego y relación con el texto: Cómo la mecánica del juego obligaba a volver al texto, la calidad de las respuestas o acciones basadas en la lectura.

- Diarios de campo: Las observaciones se registraron en diarios de campo narrativos y descriptivos. Conforme a Hernández et al. (2014), el diario de campo es un instrumento en el que se registra nuestro día a día como un diario personal, incluyendo secuencias de hechos, lugares, personas, relaciones, eventos de manera cronológica a medida que van surgiendo en la investigación. Estos diarios incluyeron citas literales de interacciones clave y reflexiones del investigador.

- Entrevistas en profundidad a estudiantes (Submuestra): En momentos estratégicos (a la mitad y al final de la implementación), se realizaron entrevistas individuales a los 6 estudiantes de la submuestra. Una guía de entrevista flexible (Anexo 3 y 6) permitió abordar a fondo su experiencia subjetiva: ¿Qué sentían durante los juegos? ¿Eran conscientes de que estaban "leyendo para jugar"? ¿Podían dar ejemplos de cómo un

juego les había ayudado a entender algo que antes no comprendían? Estas entrevistas buscaban acceder a la metacognición y la autopercepción del aprendizaje.

- Análisis de productos: Se recogieron y analizaron sistemáticamente los productos tangibles de las actividades lúdicas: respuestas escritas en fichas de “detective”, mapas conceptuales creados en “Puentes entre Líneas”, argumentos escritos para el “Tribunal de Lectura”, diseños de juegos creados por los estudiantes, etc. Estos productos fueron evidencia documental directa de los procesos de comprensión y creatividad desplegados.

- Grupo focal de cierre con estudiantes: Al finalizar la intervención, un nuevo grupo focal permitió contrastar las percepciones iniciales con las finales, evaluar de forma colectiva las actividades preferidas y menos preferidas, y reflexionar grupalmente sobre los cambios percibidos en la forma de enfrentarse a los textos de los chicos.

- Entrevista de reflexión final con el docente: Una entrevista final (Anexo 5) buscó recoger su evaluación global del proceso, los cambios observados en el comportamiento y desempeño de los estudiantes, las dificultades enfrentadas, los aprendizajes profesionales obtenidos y su perspectiva sobre la sostenibilidad del ABJ en su práctica futura.

c) Fase de Validación de la Propuesta:

- Validación por juicio de expertos: Se envió a los tres especialistas la versión completa de la Guía Didáctica “Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora”, junto con un instrumento de validación estructurado en una rúbrica con escala Likert y preguntas abiertas (ver Tabla 9 del documento original). La rúbrica evaluaba cuatro dimensiones críticas: Claridad (redacción, estructura), Pertinencia (alineación con objetivos y currículo), Coherencia (lógica interna entre teoría y actividades) y Relevancia (utilidad práctica y potencial impacto). Sus observaciones cualitativas fueron fundamentales para el refinamiento final de la guía.

Procedimientos y Fases de la Investigación

El proceso global de la investigación se estructuró en cuatro macrofases, que integraban tanto el diseño de la intervención como la recolección y análisis de datos. Esta organización sistemática respondía a la necesidad de un abordaje ordenado y reflexivo del problema de investigación.

Fase 1: Diagnóstico y Contextualización

En esta fase inicial se recogió información a partir de las primeras observaciones de campo y la aplicación de instrumentos de diagnóstico (entrevistas, grupo focal exploratorio, análisis documental). Luego de delimitar la problemática a investigar, se procedió a desarrollar y afinar los instrumentos de recogida de información (guías de observación, entrevista, diarios de campo). Todo ello con la finalidad de contextualizar el espacio, las circunstancias y los sujetos en los cuales se desarrollaría la investigación, estableciendo una base comprensiva del grupo.

Fase 2: Fundamentación y Diseño de la Propuesta

Para continuar con la investigación fue necesario indagar en la problemática y sus fundamentos teóricos. Se efectuó una investigación documental profunda acerca de las estrategias didácticas, el ABJ y la comprensión lectora. Este sustento teórico, presentado en el Capítulo I, fue la base indispensable para diseñar la Guía Didáctica “Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora”. El diseño fue un proceso cíclico donde los principios teóricos (DUA, niveles de comprensión, mecánicas lúdicas) se tradujeron en actividades concretas, secuencias pedagógicas y herramientas de evaluación.

Fase 3: Implementación, Aplicación y Análisis de Resultados

Esta fue la fase central y más extensa. En ella se aplicó la guía didáctica a los estudiantes del Tercer año de EGB a lo largo de 6 sesiones estructuradas (detalladas en la Tabla 1). Durante este proceso se llevó a cabo la recolección intensiva de datos mediante las técnicas ya descritas (observación, entrevistas, grupos focales, análisis de artefactos). Simultáneamente, se realizaron análisis preliminares y se llevó un registro detallado de los acontecimientos en los diarios de campo. Esta fase fue dinámica y reflexiva, permitiendo pequeños ajustes en la facilitación de las actividades en respuesta a lo observado.

Fase 4: Evaluación, Validación y Cierre

Finalmente, se evaluaron todos los procesos y resultados obtenidos. Esto incluyó: (1) El análisis integral de todos los datos recogidos, triangulándolos para efectuar una

interpretación coherente; (2) La validación formal de la guía mediante el juicio de expertos; y (3) La sistematización de las conclusiones y las recomendaciones para presentar a la comunidad académica y educativa de manera sintetizada los resultados de la presente investigación.

Protocolo Detallado de las Sesiones de Intervención (ABJ):

La intervención didáctica, núcleo de la Fase 3, se ejecutó siguiendo una secuencia pedagógica cuidadosamente planificada en 6 sesiones de 60 minutos cada una, distribuidas a lo largo de un período de 8 semanas. Esta secuencia fue diseñada para abordar escalonadamente los tres niveles de comprensión lectora, integrando los principios del ABJ, el DUA y la evaluación formativa.

Sesión 1 – Rompehielos: Establecimiento de un clima de aula seguro y de confianza. Presentación de la "aventura" a los estudiantes, creación de identidades de juego (equipos con nombres) y establecimiento colaborativo de las "reglas del juego" para el trabajo en el aula (respeto, escucha, cooperación). (Ver Tabla 2).

Sesión 2 – Diagnóstico Lúdico Inicial (Nivel Literal): Implementación de juegos sencillos de localización de información explícita ("Bingo de Información Explícita", "Tesoro Enterrado"). Esta sesión sirvió como evaluación formativa inicial y para que los estudiantes se familiarizaran con la dinámica básica del ABJ. (Ver Tabla 3 sobre Aprendizaje Basado en Proyectos, adaptado para esta finalidad diagnóstica).

Sesión 3 – Detectives en Acción (Nivel Inferencial): Introducción de juegos que requerían hacer inferencias ("Detectives de Pistas Ocultas", "Laberinto de Decisiones"). El docente modeló el pensamiento inferencial ("¿Qué pistas en el texto me hacen pensar que el personaje está triste?") antes de que los equipos lo aplicaran. (Ver Tabla 4 sobre Debate y Discusión, adaptado a dinámicas de investigación lúdica).

Sesión 4 – Constructores de Significado (Integración de Niveles): Juegos de mayor complejidad que combinaban identificación literal, inferencia y síntesis ("Rompecabezas de Párrafos", "Conectando los Puntos"). Énfasis en la discusión y justificación grupal de las soluciones. (Ver Tabla 5 sobre Juegos Cooperativos).

Sesión 5 – Juicio Crítico (Nivel Crítico-Valorativo): Actividades como el "Tribunal de la Lectura" o el "Mapa de Sesgos", donde los estudiantes debían evaluar la credibilidad de un texto, identificar perspectivas o argumentar a favor o en contra. El rol del docente era el de moderador de un debate fundamentado (Tablas 4 y 7).

Sesión 6 – Creación y Metacognición: Los estudiantes, en equipos, diseñaron su propio juego basado en un texto leído previamente. Esta actividad de creación obligaba a aplicar y reflexionar sobre todas las estrategias de comprensión trabajadas. A la par, se realizaron actividades de autoevaluación lúdica ("Pasaporte de Lector"). (Relacionado con el uso de recursos tecnológicos de la Tabla 6 y la evaluación de la Tabla 7).

Sesión 7 – Cierre, Celebración y Evaluación Final: Socialización de los juegos creados por los estudiantes, celebración de los logros y aplicación de un juego de síntesis que servía como evaluación final integradora. Espacio de reflexión grupal sobre el recorrido de aprendizaje. (Ver Tabla 8 sobre Celebración de la Diversidad).

A lo largo de todas las sesiones, el docente implementador actuó como un "maestro de juegos" o facilitador, proporcionando andamiaje, modelando estrategias, haciendo preguntas y gestionando la retroalimentación. El investigador, por su parte, se encargó de la observación sistemática, el registro en diarios de campo y el apoyo logístico.

Estrategia de Análisis de la Información

Los voluminosos datos cualitativos (transcripciones de entrevistas y grupos focales, diarios de campo, artefactos de estudiantes) fueron sometidos a un análisis de contenido temático siguiendo un proceso iterativo e inductivo-deductivo (Braun & Clarke, 2006). Este proceso se enmarcó en la lógica de la triangulación de datos, superando las limitaciones de cada instrumento aplicado de forma individual.

Familiarización y Transcripción: Involucró la inmersión completa en los datos: lectura y relectura de diarios y la transcripción literal de las grabaciones de audio. La información obtenida se organizó en un sistema de archivos digital para su manejo eficiente.

Codificación Abierta Generativa: Se realizó una primera pasada por los datos, asignando "códigos" o etiquetas descriptivas a fragmentos de texto significativos (ej.: "EV_MOT_risa" para Evidencia de Motivación - risa; "INF_CAUSA_verbal" para Inferencia de tipo causal verbalizada; "AND_PREG_GUIA" para Andamiaje docente mediante pregunta guía). Este proceso se realizó tanto para datos de observación como de entrevistas.

Construcción de Categorías y Temas: Los códigos iniciales se agruparon en categorías conceptuales más amplias en función de sus similitudes y relaciones. Por ejemplo, los códigos sobre colaboración, ayuda entre pares y discusión se agruparon en

la categoría “Construcción Social del Significado”. Estas categorías se refinaron y organizaron en temas centrales que respondían a los objetivos de investigación. Los temas finales emergentes incluyeron: Transformación del Clima Emocional y Motivacional; La Colaboración como Motor de la Comprensión Profunda; Estrategias de Comprensión Haciéndose Visibles y Verbalizables; El Desafío del Rol Docente: De Instructor a Facilitador Lúdico; y Evidencias de Progresión en los Niveles de Comprensión.

Triangulación Analítica: Para cada tema o afirmación interpretativa, se buscó evidencia convergente desde al menos dos fuentes o técnicas diferentes. Por ejemplo, la afirmación “el juego redujo la ansiedad lectora” se sustentó con: observaciones de lenguaje corporal relajado (observación), declaraciones de estudiantes en entrevistas (“antes me ponía nervioso, ahora es como un reto”) y el aumento de la participación voluntaria en actividades (observación y análisis de productos). Esta triangulación es lo que otorga solidez y credibilidad a los hallazgos.

Interpretación y Redacción: Finalmente, los temas triangulados y ricamente descritos se integraron en una narrativa interpretativa coherente, que constituyó el Capítulo de Análisis de Resultados. Esta narrativa no solo describió lo ocurrido durante la investigación de campo, sino que lo vinculó de manera explícita con el marco teórico (explicando, por ejemplo, cómo las dinámicas observadas de “flow” y colaboración ejemplifican los principios de Csikszentmihalyi y Vygotsky) y discute sus implicaciones para la práctica y la teoría. El análisis permitió responder a cada uno de los objetivos específicos, cruzando la evidencia empírica con los referentes teóricos.

Criterios de Rigor Científico y Consideraciones Éticas

Para asegurar la calidad y credibilidad de una investigación cualitativa, se siguieron los criterios clásicos de Guba y Lincoln (1994), adaptados al contexto del estudio. El rigor no se buscó en la validez estadística, sino en la credibilidad, profundidad y autenticidad del proceso investigativo.

Credibilidad (Validez Interna): Lograda a través de la triangulación extensiva de datos y métodos (observación, entrevistas, grupos focales, análisis documental), la inmersión prolongada en el campo (8 semanas de observación intensiva), la revisión por pares (discusión continua de los hallazgos preliminares con el tutor de tesis, Dr. Benavides), y la validación por participantes, donde las interpretaciones preliminares fueron presentadas al docente voluntario para confirmar su fidelidad a la experiencia vivida y realizar ajustes interpretativos según la necesidad.

Transferibilidad (Validez Externa): En lugar de pretender generalizaciones estadísticas, se buscó proporcionar una descripción “densa” y contextualizada del caso (este mismo capítulo metodológico es parte de ella). Se detallaron las características del contexto, los participantes y los procedimientos de tal manera que otros investigadores o docentes puedan evaluar en qué medida los hallazgos son transferibles a sus propios contextos, en función de las similitudes y diferencias con el caso descrito.

Confiabilidad (Confiabilidad): Se documentó de manera meticulosa y auditable todo el proceso de investigación: protocolos de entrevista, guías de observación, diarios de campo, decisiones analíticas. Se mantuvo una trazabilidad clara entre los datos brutos, las codificaciones, las categorías y las conclusiones. Por último, un auditor externo pudo seguir la pista desde los datos crudos hasta las conclusiones.

Confirmabilidad (Objetividad): Se mantuvo una actitud de reflexividad crítica a lo largo del estudio. El investigador llevó un diario reflexivo personal separado del diario de campo, para registrar y examinar sus propios sesgos, preconcepciones, emociones y reacciones durante la observación y las entrevistas. El objetivo era que los hallazgos fueran confirmados por los datos y no por los sesgos subjetivos del investigador, logrando así la objetividad necesaria.

Consideraciones Éticas:

El estudio se rigió por los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, reconociendo la particular responsabilidad que implica investigar con menores de edad.

Se obtuvo la aprobación formal del Comité de Ética de la Universidad Nacional de Educación y de las autoridades de la unidad educativa privada donde se desarrolló el estudio.

Se gestionó un consentimiento informado por escrito de los padres/tutores de los estudiantes, explicando de manera clara los objetivos, métodos, posibles riesgos y beneficios, y el carácter confidencial y anónimo de la participación. De manera paralela, se gestionó un asentimiento informado (adaptado a la edad de los estudiantes) de los propios niños, explicándoles en un lenguaje accesible en qué consistiría su participación y que podían decidir no participar en actividades específicas sin consecuencia alguna.

Se garantizó el anonimato total en el informe final y en cualquier publicación derivada. Se usaron seudónimos para la institución (“Unidad Educativa Privada”), el

docente (“Docente Implementador”) y todos los estudiantes (referidos por roles como “Estudiante A”, “Estudiante B”, o por los nombres de sus equipos en los juegos).

Todos los datos recolectados (grabaciones de audio, transcripciones, documentos, diarios) se almacenaron en un dispositivo de almacenamiento encriptado y protegido con contraseña, accesible solo al investigador y su tutor. Estos serán destruidos de forma segura tras el período de custodia establecido por los reglamentos universitarios (5 años).

Limitaciones del Estudio

Es honesto y académico reconocer las limitaciones inherentes al diseño elegido, las cuales, lejos de invalidar el estudio, acotan su alcance y sugieren caminos fructíferos para futuras investigaciones:

Alcance Temporal y de Profundidad: La intervención, de 8 semanas, permite observar procesos de cambio incipientes, la viabilidad del ABJ y percepciones de impacto a corto plazo. Sin embargo, no puede medir la sostenibilidad de estos cambios en el hábito lector o el impacto a largo plazo en el desempeño académico general. Un estudio longitudinal de un año escolar completo sería el complemento ideal para esta investigación exploratoria.

Contexto Específico y Transferibilidad: Al ser un estudio de caso en una escuela privada con recursos materiales adecuados y un grupo de tamaño moderado, los hallazgos sobre viabilidad logística (por ejemplo: acceso a materiales para imprimir juegos, manejo de grupos) no son directamente extrapolables a contextos de alta vulnerabilidad, con recursos limitados o grupos muy numerosos. La guía requeriría adaptaciones específicas y un nuevo ciclo de investigación-acción para ser implementada en dichos contextos.

Subjetividad e Influencia del Investigador: A pesar de la reflexividad y las técnicas de triangulación, la presencia del investigador-observador en el aula pudo influir en el comportamiento de los docentes y de los estudiantes (efecto Hawthorne). Los participantes pudieron mostrarse más entusiastas o colaborativos al saberse observados. Las técnicas de observación participante y la prolongada inmersión buscaron minimizar este efecto al naturalizar la presencia del investigador, pero no puede asegurarse su eliminación total.

Generalización Analítica vs. Estadística: Los hallazgos no son estadísticamente generalizables a una población de docentes o estudiantes. Su valor, propio de la

investigación cualitativa, reside en la transferibilidad analítica o generalización naturalística, es decir, en la potencia de las categorías, relaciones y principios teóricos usados para estudiar fenómenos similares en otros contextos. La riqueza descriptiva es lo que permite a otros extraer inferencias relevantes para su propia práctica.

Conclusión

La metodología aquí descrita constituye un sistema coherente y robusto, cuidadosamente articulado con la problemática, los objetivos y el marco teórico de la tesis. Al optar por un paradigma interpretativo, un enfoque descriptivo-interpretativo, un diseño de investigación-intervención y una estrategia de triangulación profunda, se ha construido un abordaje que respeta y capta la complejidad esencial del fenómeno educativo en estudio: la introducción del juego como vehículo para una comprensión lectora más profunda, significativa y disfrutable.

Este marco no solo justifica y describe cómo se obtuvo la evidencia que sustenta las conclusiones del trabajo, sino que además es, un testimonio del rigor, la transparencia y la responsabilidad ética con que se ha emprendido este trabajo investigativo. Al hacer explícitas y debatibles todas las decisiones, dificultades y límites, se invita al lector a evaluar críticamente el camino recorrido y a confiar en que las voces, las prácticas y los cambios documentados en los siguientes capítulos —el análisis de resultados y la propuesta concreta— son una representación fiel, éticamente fundamentada y teóricamente informada de una aventura de aprendizaje tan real como transformadora. La metodología, por tanto, no fue solo el “cómo” se hizo, sino la garantía de que lo encontrado posee un sustento sólido para informar la práctica educativa y enriquecer el diálogo académico sobre el Aprendizaje Basado en Juegos y la comprensión lectora.

UNAE

Capítulo 4. Propuesta

Título: “Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora: Una Guía Didáctica basada en Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) para Educación General Básica”

Introducción: Un Llamado a la Transformación Lectora

Esta guía didáctica está diseñada con un objetivo claro en mente: ayudar a los docentes a transformar la experiencia de lectura en las aulas de Educación General Básica del país. Aunque la comprensión lectora es una de las piedras angulares del éxito académico y personal en el siglo XXI, lejos de ser una destreza alcanzada de manera uniforme, dominarla constituye un tremendo desafío. Cifras como las reportadas por Bermúdez (2017), quien señala que en América Latina el 36% de los niños y adolescentes no logran niveles adecuados de comprensión, no son meras estadísticas. Representan una realidad alarmante: miles de estudiantes enfrentan los textos con ansiedad, frustración o desconexión, viendo en ellos barreras infranqueables en lugar de una fuente de conocimiento y motores de la imaginación y la autonomía intelectual que les abren las puertas a muchas oportunidades.

La propuesta, por tanto, nace como una respuesta concreta a este desafío. Se fundamenta en la premisa de que el acto de leer, y sobre todo de comprender, puede y debe ser una experiencia profundamente motivadora, significativa y divertida. La percepción tradicional de la lectura como una actividad solitaria, silenciosa y rigurosa está cambiando y, en muchos casos, siendo transformada por enfoques pedagógicos que reconocen el poder intrínseco del juego como motor del aprendizaje. Y es que cuando un estudiante está inmerso en un juego, su compromiso es total; el error se convierte en un paso dentro del proceso, la perseverancia es natural y la motivación surge de la actividad misma.

Dicho lo anterior, esta no es una guía más sobre estrategias de comprensión lectora. Es una iniciativa de cambio de paradigma y un manual de viaje para docentes y estudiantes en "Aventuras Lúdicas" donde el objetivo es resolver misterios, construir puentes, ganar carreras o descubrir tesoros en los textos, utilizando la lectura como la herramienta principal. Proponemos, así, un marco teórico-práctico sólido, sustentado en investigaciones recientes, que van desde el diagnóstico sensible hasta la evaluación integradora de actividades de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) diseñadas para desarrollar los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo.

El documento que aquí se presenta es el corazón de una propuesta didáctica cuyo valor radica en la traducción de principios pedagógicos y neuropsicológicos complejos en acciones concretas, replicables y adaptables a la rica diversidad de contextos que caracterizan a la Educación General Básica. Confiamos en que será un compañero invaluable en la hermosa y crucial tarea de formar lectores competentes, críticos y, sobre todo, que disfrutan de la lectura.

Objetivo general

Desarrollar una guía didáctica fundamentada en los principios del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) que sirva como un recurso estructurado y eficaz para enriquecer la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles de Educación General Básica. La guía pretende dar a los docentes no solo un conjunto de actividades lúdicas, sino un marco teórico-práctico coherente, una secuencia de estrategias graduadas y un sistema de herramientas de evaluación que, en conjunto, permitan a los estudiantes mejorar sus habilidades de lectura de una manera motivadora, significativa y dinámica. El enfoque integral busca abordar de manera sistemática el desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora —literal, inferencial y crítico-valorativo—, asegurando una progresión coherente desde la identificación de información explícita hasta la emisión de juicios fundamentados y la creación de conocimiento a partir del texto.

Objetivos específicos

- Proveer un banco de actividades lúdicas estructurado y fundamentado, consistente en un conjunto esencial de actividades de ABJ organizadas de manera secuencial y progresiva. Cada actividad cuenta con una ficha técnica clara (objetivos, tiempo, materiales, preparación), un desarrollo organizado paso a paso, variantes para atender la diversidad y herramientas de evaluación integradas. Este banco está sustentado en la teoría de los niveles de comprensión y en los principios del diseño de juegos, ofreciendo a los docentes un recurso práctico, flexible y listo para implementar, adaptable a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos y su respectivo contexto.

- Fortalecer la competencia profesional docente en ABJ para la Comprensión Lectora: Es decir, empoderar a los docentes como diseñadores y facilitadores de experiencias lúdicas de aprendizaje. Esto se logra mediante la aplicación de principios pedagógicos claros (como la zona de desarrollo próximo lúdica, la retroalimentación inmediata y la narrativa envolvente), instrumentos de diagnóstico que permitan identificar el perfil lector de cada estudiante, y estrategias de diversificación para atender necesidades educativas especiales y contextos socioculturales diversos. El fin es que el docente trascienda el rol

de guía de actividades y se convierta en un agente reflexivo capaz de adaptar, crear y evaluar sus propias experiencias de ABJ.

- Promover una cultura de evaluación auténtica y metacognición lúdica: A través de la implementación y fomento del uso de estrategias de evaluación que acordes con la metodología lúdica, priorizando la evaluación formativa y auténtica sobre la sumativa de puntos. Para ello, se introducen instrumentos como rúbricas de observación durante el juego, portafolios digitales o físicos que recopilen los progresos, y dinámicas de autoevaluación y coevaluación que utilicen el lenguaje y los logros del juego (como pasaportes de habilidades o cartas de reflexión). Esto permitirá a los estudiantes aplicar y transferir sus habilidades lectoras a situaciones complejas, al tiempo que desarrollan la conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje (metacognición) y disfrutan de un sentido de logro y progreso visible.

Fundamentación Teórica

La solidez de esta propuesta no reside en la novedad del juego como actividad, sino en su aplicación sistemática e intencionada como metodología pedagógica, sustentada por un entramado teórico multidisciplinar. Este marco no solo explica “el qué” y “el cómo”, sino, sobre todo, “el por qué” real de la efectividad del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) para la comprensión lectora.

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

Más Allá de la diversión, el ABJ es el uso de mecánicas y pensamiento del juego para involucrar a las personas, motivar sus acciones y promover el aprendizaje para resolver problemas (Kapp, 2012). Esta definición lo separa totalmente del simple “jugar en clase”, pues implica que el ABJ es una estrategia didáctica intencionada donde cada componente lúdico está destinado a promover el aprendizaje.

Mecánicas: Son las reglas, los sistemas de puntuación, los retos y los niveles. En nuestra guía, una mecánica es, por ejemplo, seguir coordenadas textuales en el “Tesoro Enterrado” o conectar conceptos en “Puentes entre Líneas”.

Dinámicas: Son las conductas y experiencias que emergen cuando los jugadores interactúan con las mecánicas, a saber, la sensación de flujo, la narrativa que construyen, la progresión que experimentan. En este aspecto, la guía busca generar dinámicas de colaboración, curiosidad y persistencia.

Estética: Es la experiencia sensorial y emocional, el placer, la sorpresa, la inmersión en un rol (detective, pirata, juez). Las actividades se enmarcan en micronarrativas para potenciar esta estética y la retención emocional del aprendizaje.

El juego logra una conexión natural y potente con la lectura, lo que reduce la ansiedad lectora, un factor paralizante común; aumenta la motivación intrínseca, pues se lee para resolver el juego, no por obligación externa; fomenta la repetición significativa, ya que para ganar el juego se debe releer y escanear el texto múltiples veces sin que ello resulte tedioso sino estimulante. Además, promueve la colaboración y la discusión (esenciales para la construcción social del significado) y desarrolla la metacognición, ya que los jugadores deben reflexionar constantemente sobre sus estrategias. La evidencia empírica respalda esta conexión. Estudios como el de Albán Moreta et al. (2025) demuestran mejoras cuantitativas significativas en los tres niveles de comprensión lectora tras la implementación de una guía de actividades lúdicas, con avances notables, por ejemplo, del 15% al 55% en comprensión inferencial.

La Comprensión Lectora: Un proceso escalonado y complejo

La propuesta se estructura en torno al modelo clásico, pero aún vigente, de los tres niveles de comprensión como complementarios y progresivos.

Nivel Literal: Es la base para que se produzca la comprensión lectora. involucra la identificación de información explícitamente enunciada en el texto: personajes, lugares, fechas, secuencias de eventos, etc. Una sólida comprensión literal entrena la atención selectiva y la memoria de trabajo, y proporciona la materia prima indispensable para los niveles superiores. Actividades como el “Bingo de Información Explícita” o el “Dominó de Secuencias” fortalecen este nivel.

Nivel Inferencial: Es el puente entre lo dicho en el texto y lo que significa. En este nivel el lector debe establecer relaciones fuera de lo que lee (Durango, 2017), es decir, hacer inferencias. Las inferencias no son adivinanzas; son conclusiones lógicas basadas en la evidencia textual, el conocimiento previo y la experiencia vital de cada lector. Implica deducir causas, emociones, motivaciones, predicciones y relaciones implícitas. Dentro del ABJ, esta habilidad se entrena con actividades como “Espejos de Personajes” o “Laberinto de Decisiones”.

Nivel Crítico-Valorativo: Es el más complejo y el que confiere autonomía intelectual al lector, pues permite argumentar sobre el contenido del texto, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico (Rubio, 2018). Más allá de entender, implica analizar la calidad, validez y sesgos del texto, evaluar argumentos, comparar perspectivas y emitir

juicios fundamentados. Actividades como el “Tribunal de la Lectura” o “El Valor de las Fuentes” fomentan esta valiosa habilidad.

La Neuroeducación: El cerebro que juega aprende mejor

La neurociencia ofrece una explicación razonable de por qué el juego es un catalizador tan potente del aprendizaje, postulado que tomamos en cuenta para diseñar esta guía:

- Sistema de Recompensa y Dopamina: Los juegos activan el circuito de recompensa del cerebro, liberando dopamina. La dopamina es un neurotransmisor que no solo genera placer, sino que fortalece las conexiones sinápticas facilitando la consolidación de la memoria a largo plazo. Así, cada “tesoro encontrado” o “pista descifrada” en nuestras actividades lúdicas genera una pequeña descarga de dopamina que consolida el aprendizaje.

- Estado de Flujo (Flow): Mihaly Csikszentmihalyi (1990) describió el “Flow” como el estado óptimo de concentración y absorción de estímulos en una actividad, donde el tiempo parece detenerse. Los buenos juegos inducen este estado. Los juegos propuestos en esta guía, al ofrecer un desafío óptimo (ni demasiado fácil ni demasiado difícil), buscan llevar al estudiante a este estado de máxima implicación cognitiva.

- Conexión Emoción-Cognición: La neurocientífica Mary Helen Immordino-Yang (2015) ha demostrado que la emoción y la cognición son procesos inseparablemente entrelazados: si algo no nos importa, no lo aprendemos. El juego genera emociones positivas (curiosidad, alegría, suspenso, satisfacción) que crean el contexto emocional propicio para que el aprendizaje sea profundo y significativo.

- Plasticidad Neuronal y Multisensorialidad: La variedad de estímulos en un juego bien diseñado (visuales, auditivos, kinésicos, táctiles, sociales) activa múltiples áreas cerebrales de manera simultánea. Esta estimulación rica y variada promueve la creación de redes neuronales más densas y flexibles, lo que se traduce en un aprendizaje más sólido y transferible.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Evaluación Formativa
Finalmente, la propuesta se impregna de dos enfoques educativos esenciales para la inclusión y la mejora continua:

DUA: Proporciona múltiples medios de representación (el texto se presenta de formas variadas, con apoyos visuales, audios, etc.), múltiples medios de acción y

expresión (los estudiantes pueden demostrar su comprensión jugando, escribiendo, debatiendo, construyendo) y múltiples medios de compromiso (se ofrecen opciones, desafíos ajustables y un contexto lúdico para distintos intereses). Esto se plasmó pen las variantes y adaptaciones incluidas en cada actividad.

Evaluación Formativa y Auténtica: Se privilegia la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación positiva que estimula el aprendizaje, no como un juicio o crítica negativa a los estudiantes. Las rúbricas de observación, los diarios de juego y las autoevaluaciones lúdicas permiten al docente y al estudiante monitorear el progreso en tiempo real, ajustar las estrategias y celebrar los avances, alineándose perfectamente con la retroalimentación inmediata propia de los juegos.

Diseño de la Guía

La propuesta se adapta y relaciona con las asignaturas del currículo de Educación Básica, permitiendo la integración de estas estrategias inclusivas en la enseñanza de temas curriculares. La sistematicidad de la guía se refleja en la progresión de las sesiones, asegurando una experiencia coherente a lo largo del tiempo para los estudiantes. Su diseño se basó en un diagnóstico previo que identificó la necesidad de mejorar la comprensión lectora como instrumento para lograr un aprendizaje significativo en la institución.

Las sesiones de la guía abordan directamente los problemas identificados en el diagnóstico, como la necesidad de promover el pensamiento crítico, proporcionando así soluciones concretas para mejorar la calidad educativa en la unidad educativa. Así, sus actividades tienen como objetivo principal fomentar el desarrollo de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes.

Cada sesión tiene un propósito específico, desde establecer un ambiente de confianza en la primera sesión hasta promover las destrezas lectoras profundas en sesiones posteriores.

Su eficacia no radica únicamente en la idoneidad de las actividades escogidas, sino también en la estructura coherente y progresiva que las conecta. La guía, por consiguiente, está diseñada como un sistema de aprendizaje donde cada componente tiene una función definida y se apoya en los demás.

Estructura general y componentes esenciales

La guía se organiza en secciones lógicas que guían al docente desde la preparación hasta la evaluación. En otras palabras, las actividades no se aplican de

forma aleatoria sino organizada, siguiendo una secuencia pedagógica de sesiones que refleja la progresión natural de la complejidad cognitiva y la autonomía de los estudiantes. Cada sesión aborda los problemas detectados en las entrevistas, y son las siguientes:

Sesión 1: “Rompehielos”. Tiene una duración estimada de 60 minutos. Donde se llevarán a cabo actividades y juegos grupales diseñados para conocerse, fomentar la interacción entre los estudiantes, de esta forma es posible crear un ambiente de confianza y colaboración. El objetivo es que los estudiantes se conozcan entre sí y se sientan cómodos trabajando juntos.

Sesión 2: Diagnóstico inicial lúdico: Antes de comenzar, se ofrecen instrumentos como “La Gran Aventura del Lector” (un cuento-juego interactivo) o el “Rompecabezas Textual” para identificar, de manera lúdica y precisa, el perfil y nivel de cada estudiante (Explorador Literal, Detective Inferencial, etc.).

Sesión 3: Familiarización – “Aprendo las Reglas del Juego” (Nivel Literal). El objetivo principal de esta sesión es consolidar la confianza. Se introduce el ABJ con juegos de reglas claras y objetivos concretos de comprensión literal. El docente ofrece un andamiaje sólido para modelar las estrategias, guiar los primeros pasos y proporcionar retroalimentación constante. Actividades como el “Memorama de Palabras Clave” o la “Carrera de Observación” son ideales aquí. Una vez familiarizado, el estudiante se siente a gusto, comprende la dinámica del juego y consolida la base fundamental de la lectura.

Sesión 4: Profundización – “Domino las Estrategias” (Nivel Inferencial). Con la confianza y las habilidades literales consolidadas, se avanza hacia el desafío de leer “entre líneas”. Los juegos aumentan en complejidad, requiriendo que el estudiante integre información, establezca conexiones y active su conocimiento previo. Aquí el docente pasa de instructor a facilitador de la actividad, retira gradualmente el andamiaje, plantea preguntas provocadoras de respuestas y media las discusiones en equipo. Actividades como “Detectives de Pistas Ocultas” o “El Mensaje en la Botella” son prototípicas de este ciclo, y la colaboración y el debate son claves.

Sesión 5: Dominio y Creación – "Aplico y Transformo" (Nivel Crítico-Valorativo). El nivel más alto de autonomía y pensamiento complejo. Aquí, el estudiante no solo juega, sino que analiza, evalúa y crea. Los juegos o proyectos implican juzgar la calidad de los textos, identificar sesgos, comparar perspectivas y, finalmente, diseñar sus propias experiencias lúdicas o productos textuales críticos. La evaluación en este ciclo es auténtica: se centra en la capacidad de transferir las habilidades a contextos nuevos

y en la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso lector. El “Tribunal de la Lectura” o el "Simulacro de Comité Editorial" son ejemplos de este ciclo de maestría.

Sesión 6: Evaluación y seguimiento en ABJ: A través de un conjunto de herramientas para evaluar durante el juego, tales como rúbricas de observación, portafolios, sistemas de insignias o pasaportes, y dinámicas de autoevaluación y coevaluación lúdicas se lleva a cabo la evaluación y el seguimiento del desempeño de los alumnos.

Esta secuenciación garantiza un camino de crecimiento accesible y desafiante, donde cada estudiante puede progresar a su ritmo, sintiendo que su esfuerzo se traduce en logros tangibles y en un rol cada vez más protagónico en su propia aventura de aprendizaje.

Adaptaciones y diversificación: Para modificar las actividades y satisfacer necesidades educativas específicas (dislexia, TDAH, TEA, discapacidad visual o auditiva), contextos socioculturales (rural, urbano-marginado, intercultural) y niveles de recursos (tecnológicos, limitados, híbridos).

Con esta estructura de 6 sesiones, se busca brindar a los estudiantes de la Unidad Educativa un entorno de aprendizaje inclusivo, participativo y significativo, abordando los problemas identificados y promoviendo la participación, la colaboración y el desarrollo integral de las destrezas lectoras de los estudiantes.

Utilizando la guía como herramienta práctica para adaptar las actividades a sus clases y las necesidades específicas de los estudiantes, los docentes desempeñan un papel crucial en la implementación de estas estrategias.

Actividades

Sesión 1: “Rompehielos”

Objetivos:

- **Fomentar la interacción y la comunicación entre los estudiantes.**
- Crear un ambiente de confianza y colaboración en el grupo.
- Promover el conocimiento mutuo y la integración entre los estudiantes.

Competencias:

- **Habilidades sociales y emocionales.**

- Comunicación efectiva.

- Trabajo en equipo.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Voz del docente

Desarrollo:

Introducción:

El docente dará la bienvenida a los estudiantes y explicará el propósito de la sesión. Se resaltarán la importancia de construir relaciones positivas en el grupo, así como la colaboración y el respeto entre los compañeros.

Presentación de la propuesta: Se realizarán diversas actividades para romper el hielo y promover la interacción entre los estudiantes.

Actividades:

Sesión 2: Aprendizaje basado en proyectos

Objetivos:

- Promover el aprendizaje activo y significativo a través de proyectos.
- Desarrollar habilidades de investigación, resolución de problemas y trabajo en equipo.
- Fomentar la creatividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Competencias:

- **Pensamiento crítico y reflexivo.**
- Trabajo en equipo y colaboración.
- Habilidades de investigación y análisis.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Material didáctico relacionado con el tema del proyecto.
- Computadoras o dispositivos con acceso a internet.
- Papelógrafos, marcadores y otros materiales de escritura.

Desarrollo:

Introducción

El docente introducirá el concepto de aprendizaje basado en proyectos y explicará su importancia como metodología activa que permite a los estudiantes aplicar los conocimientos en situaciones reales y significativas.

Presentación

Sesión 3: Debate y Discusión

Objetivos:

- Fomentar el pensamiento crítico y la expresión oral.
- Promover el respeto por las opiniones y la escucha activa.
- Desarrollar habilidades de argumentación y negociación.

Competencias:

- Comunicación oral efectiva.
- Pensamiento crítico y reflexivo.
- Trabajo en equipo y colaboración

Tiempo: 60 min

Recursos:

- **Pizarra o tablero.**
- Tarjetas con los temas de debate
- Cronómetro.
- Hojas y bolígrafos para tomar notas.

Desarrollo:

Introducción:

El docente explicará la importancia del debate y la discusión como herramientas para el intercambio de ideas y la construcción de conocimiento en el ámbito de la lengua y la literatura.

Se destacará la importancia de escuchar atentamente a los demás y respetar las opiniones y perspectivas diferentes.

Organización del debate:

Se formarán equipos de estudiantes y se asignarán roles, como moderador, expositores, y tiempo para cada intervención.

Se proporcionarán tarjetas con temas de debate:

- La importancia de la lectura en la formación de la identidad
- La influencia de la tecnología en el lenguaje
- El papel de la literatura en la sociedad actual

Desarrollo del debate:

Cada equipo presentará sus argumentos a favor o en contra del tema asignado, utilizando evidencia y razonamiento lógico, y haciendo referencia a obras literarias relevantes o conceptos lingüísticos.

El docente moderará el debate, asegurándose de que se respeten los turnos de palabra y se promueva la participación equitativa.

Reflexión y síntesis:

Después del debate, se abrirá un espacio para que los estudiantes compartan sus reflexiones y conclusiones sobre los temas discutidos, destacando los puntos fuertes de cada postura y las ideas más relevantes expuestas durante el debate.

El docente facilitará una síntesis de los puntos principales y reforzará la importancia del respeto y la empatía durante la discusión.

Cierre:

El docente agradecerá la participación de los estudiantes y destacará la importancia de aprender a debatir de manera constructiva y respetuosa.

Se invitará a los estudiantes a seguir practicando el debate en otros contextos, tanto académicos como cotidianos, para fortalecer sus habilidades de comunicación y argumentación.

Sesión 4: Jugamos y Cooperamos

Objetivos:

- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico.
- Reforzar el conocimiento de vocabulario, gramática y figuras literarias.

Competencias:

- Trabajo en equipo y colaboración.
- Razonamiento lógico y pensamiento lateral.
- Habilidades de comunicación oral y escrita.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Hojas con los acertijos

Desarrollo:

Introducción:

El docente explicará la importancia de la cooperación y el juego en el proceso de aprendizaje.

Se resaltarán los beneficios de aprender de manera lúdica y participativa.

Organización de equipos y reglas del juego:

Se formarán equipos de estudiantes y se establecerán las reglas del juego. Cada equipo deberá elegir un nombre y un líder.

Juego de preguntas y respuestas:

Se utilizarán las tarjetas con preguntas de repaso de contenidos de Lengua y Literatura. Cada equipo tomará turnos para responder las preguntas.

El equipo que responda correctamente obtendrá puntos.

Se establecerá un sistema de puntuación y se llevará registro de los puntos ganados por cada equipo.

Actividades cooperativas:

Se realizará una actividad de resolución de acertijos en equipo.

Cada actividad requerirá la participación de todos los miembros del equipo, promoviendo la colaboración y la distribución equitativa de tareas.

Reflexión y síntesis:

Después de cada actividad, se abrirá un espacio para que los estudiantes compartan sus reflexiones y experiencias.

El docente guiará una discusión sobre la importancia del trabajo en equipo y la cooperación en el aprendizaje.

Se fomentará la comunicación oral y escrita al permitir que los estudiantes compartan sus ideas y opiniones sobre las actividades realizadas.

Cierre:

El docente agradecerá la participación de los estudiantes y destacará la importancia de aprender de manera lúdica y cooperativa en el proceso de adquisición de conocimientos.

Se invitará a los estudiantes a seguir practicando la cooperación y el juego en su proceso de aprendizaje diario.

Acertijo de sinónimos:

En mí los días se vuelven oscuros,

En mi abrigo encuentras descanso seguro. Soy refugio de historias, letras y más,

Si me abres, un mundo nuevo descubrirás.

¿Qué soy?

Acertijo de anagramas:

Un revuelo de letras, un desorden en común, Si las reordenas, encontrarás una solución. En el lenguaje habito, soy una palabra clave, Descifra el enigma y me podrás revelar.

¿Qué palabra soy?

Acertijo de adivinanzas:

Entre letras y páginas, me encuentro en un rincón, Soy una forma de arte, transmito emoción.

Los poetas me aman, los lectores me abrazan, En cada verso y estrofa, mi esencia se enlaza.

¿Qué objeto soy?

Acertijo de doble sentido:

En mis brazos acogedores, encuentras placer, Pero ten cuidado, puedo volverte del revés.

A veces soy dulce, otras veces amarga, Puedo ser tu compañera o una carga.

¿Qué objeto soy?

Acertijo de rimas:

En el árbol me encuentro, roja y apetitosa, Una fruta tentadora, dulce y jugosa.

Crecí bajo el sol y maduré en la rama, Si adivinas mi nombre, tendrás fama.

¿Qué fruta soy?

Sesión 5: Uso de los recursos tecnológicos

Objetivos:

- Utilizar de manera efectiva los recursos tecnológicos en el aprendizaje de lenguaje.

- Promover el uso responsable y crítico de la tecnología en el contexto educativo.

- Mejorar las habilidades de los estudiantes en el manejo de herramientas tecnológicas relacionadas con el lenguaje.

Competencias:

- Competencia digital: Utilizar de manera eficiente herramientas tecnológicas para acceder, procesar y comunicar información relacionada con el lenguaje.

- Competencia comunicativa: Aplicar el uso de recursos tecnológicos para mejorar las habilidades de lectura, escritura, comprensión y expresión oral en el lenguaje.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Computadoras con acceso a internet.

- Proyector o pantalla para compartir la visualización de los recursos tecnológicos.

- Diccionario en línea

- Plataforma de aprendizaje virtual

Desarrollo:

Introducción

Presentación del tema de la sesión: el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje del lenguaje.

Explicación de los objetivos y competencias que se trabajarán durante la sesión.

Exploración de recursos tecnológicos

Presentación y demostración de diferentes herramientas digitales relacionadas con el lenguaje, como procesadores de texto, diccionarios en línea, plataformas de aprendizaje virtual y aplicaciones de corrección gramatical.

Realización de ejercicios prácticos para que los estudiantes exploren y se familiaricen con estas herramientas.

Aplicación de recursos tecnológicos

Realizar escritura colaborativa en línea para que los estudiantes practiquen y luego crear presentaciones multimedia del texto elaborado, se debe hacer énfasis en la búsqueda y análisis de información en internet.

Monitoreo y apoyo individualizado a los estudiantes durante la realización de las actividades.

Reflexión y discusión

Puesta en común de las experiencias y opiniones de los estudiantes sobre el uso de los recursos tecnológicos en el aprendizaje del lenguaje.

Reflexión sobre las ventajas y desafíos que representa el uso de la tecnología en el ámbito educativo.

Cierre

Síntesis de los aprendizajes y conclusiones de la sesión.

Invitación a los estudiantes a seguir explorando y aprovechando los recursos tecnológicos en su proceso de aprendizaje del lenguaje.

UNAE

Sesión 6: Evaluación y Retroalimentación

Objetivos:

- Aplicar estrategias de evaluación formativa para medir el progreso de los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje.
- Proporcionar retroalimentación efectiva y constructiva a los estudiantes para que puedan mejorar sus habilidades lingüísticas.
- Fomentar la autorreflexión y la autorregulación en el proceso de aprendizaje del lenguaje.

Competencias:

- Competencia lingüística: Utilizar de manera adecuada las herramientas y recursos del lenguaje en la expresión oral y escrita.
- Competencia metacognitiva: Evaluar y autorregular el propio proceso de aprendizaje del lenguaje.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Ejercicios o actividades de evaluación.
- Pizarrón o papelógrafo para registrar los resultados de la evaluación.
- Retroalimentación escrita o verbal**.**

Desarrollo:

Introducción

Presentación del tema de la sesión: la evaluación y la retroalimentación en el aprendizaje del lenguaje.

Explicación de los objetivos y competencias que se trabajarán durante la sesión.

Evaluación formativa

Aplicación de una actividad de evaluación de comprensión lectora y la expresión escrita, donde pueden usar recursos online para su elaboración

Recopilación de los resultados de la evaluación para su posterior análisis.

Retroalimentación individualizada

Revisión de los resultados de la evaluación con cada estudiante de manera individual. Proporcionar retroalimentación escrita o verbal sobre los puntos fuertes y las áreas de mejora de cada estudiante.

Establecer metas y acciones específicas para que los estudiantes puedan mejorar en sus habilidades lingüísticas.

Autorreflexión y autorregulación

Promover la autorreflexión en los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje del lenguaje.

Fomentar la autorregulación al brindar estrategias y herramientas para que los estudiantes puedan monitorear y ajustar su propio aprendizaje.

Cierre

Sesión 7: Celebración de la diversidad

Objetivos:

- Reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural presentes en el grupo de estudiantes.
- Fomentar la empatía y el respeto hacia las diferentes formas de expresión lingüística.
- Promover la inclusión y la valoración de todas las voces y perspectivas en el aprendizaje del lenguaje.

Competencias:

- Competencia intercultural: Reconocer y respetar la diversidad cultural y lingüística.
- Competencia comunicativa: Utilizar el lenguaje de manera respetuosa y adecuada en interacciones interculturales.

Tiempo: 60 min

Recursos:

- Materiales para la realización de actividades creativas (papel, colores, tijeras)
- Cartulinas o pizarrón para exponer los resultados de las actividades.
- Música representativa de diferentes culturas y lenguajes.

Desarrollo:

Introducción

Presentación del tema de la sesión: la celebración de la diversidad lingüística y cultural. Explicación de los objetivos y competencias que se trabajarán durante la sesión.

Actividades creativas (30 min)

Realización de una actividad creativa que fomenta la expresión de la diversidad lingüística y cultural. Los estudiantes deben crear carteles o murales que representen palabras, frases o expresiones en diferentes idiomas o dialectos presentes en su comunidad.

Los estudiantes también pueden diseñar tarjetas o postales que reflejen la riqueza cultural de su entorno.

Exposición y reflexión

Exposición de los resultados de las actividades creativas en el aula.

Los estudiantes pueden compartir las historias y significados detrás de las palabras y expresiones que representaron.

Reflexión grupal sobre la importancia de valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural.

Experiencia musical

Reproducción de música representativa de diferentes culturas y lenguajes.

Invitación a los estudiantes a escuchar y apreciar la diversidad musical presente en el mundo.

Actividades lúdicas nucleares

A continuación, se presentan 15 actividades centrales diseñadas para su implementación como parte de la guía didáctica, 5 por cada nivel de comprensión lectora.

Nivel 1: Comprensión literal

1. Tesoro Enterrado en el Texto

Objetivo: Localizar información específica utilizando un sistema de coordenadas textuales (párrafo, línea) y discriminar entre información relevante (“tesoro”) y secundario (“arena”).

Dinámica: Los estudiantes se convierten en piratas con un mapa que no indica un lugar geográfico, sino coordenadas dentro de un texto extenso (Ej: “Tesoro A: Párrafo 3, Línea 5”). Deben buscar en esa “coordenada” exacta y extraer la información (el “tesoro”) para anotarla en su “cofre” (ficha). La actividad enfatiza la precisión y el escaneo sistemático.

Evaluación Integrada: Lista de cotejo que verifica: 1) Siguió correctamente el sistema de coordenadas; 2) Extrajo la información precisa de la ubicación indicada; 3) Discriminó la información clave de la secundaria.

2. Dominó de Secuencias

Objetivo: Identificar y reconstruir el orden cronológico o lógico de eventos en un texto narrativo o instructivo.

Dinámica: Tras la lectura de un texto con una secuencia clara (un cuento, un proceso científico), se entrega a cada equipo un set de fichas de dominó. En cada ficha hay escrito un evento. En lugar de emparejar números, los estudiantes deben emparejar eventos que ocurran en un orden consecutivo. Al conectarlos correctamente, reconstruyen la línea de tiempo de la historia o el proceso.

Evaluación Integrada: Producto final (el dominó completo y en orden correcto). Se puede complementar con una rúbrica que evalúe el uso de conectores temporales hallados en el texto como pistas.

3. Bingo de Información Explícita

Objetivo: Verificar la veracidad de afirmaciones basándose exclusivamente en lo que el texto dice de manera explícita, entrenando así la atención selectiva a los detalles.

Dinámica: Cada estudiante recibe un cartón de bingo. Sin embargo, las casillas no tienen números, sino afirmaciones breves sobre el texto leído (ej: “El personaje principal vive en una granja”). El docente (o un estudiante) saca al azar y lee en voz alta una de esas afirmaciones. Los jugadores solo pueden marcar su cartón si la afirmación leída es estrictamente verdadera según el texto. Gana quien complete una línea con afirmaciones validadas.

Evaluación Integrada: La discusión posterior a cada afirmación (“¿por qué es verdadera o falsa?”) es la evaluación formativa clave. Se fomenta la justificación con citas textuales.

4. Rompecabezas de Párrafos

Objetivo: Reconocer la estructura global de un texto y las pistas de cohesión entre párrafos (conectores, referentes, hilo temático).

Dinámica: Se selecciona un texto expositivo o narrativo corto con una estructura clara (introducción, desarrollo, conclusión). Se recorta, separando cada párrafo. Los equipos reciben los párrafos mezclados en un sobre. Su misión es reconstruir el texto original. Para lograrlo, deben argumentar por qué un párrafo va antes o después de otro, basándose en conectores (“por lo tanto”, “en cambio”, etc.), referencias pronominales (“este fenómeno”, “dicho autor”) o la progresión lógica de las ideas.

Evaluación Integrada: El producto (texto reconstruido) y, sobre todo, la justificación oral o escrita del orden elegido, donde demuestran su comprensión de los mecanismos de cohesión.

5. Cazadores de Detalles

Objetivo: Desarrollar la atención meticulosa a los detalles específicos dentro de descripciones densas, diferenciando entre detalles principales (esenciales para la comprensión) y secundarios (complementarios).

Dinámica: Con un texto rico en descripciones (de un lugar, un personaje, un objeto), los estudiantes reciben su “licencia de detective” y una lista de “pistas” a encontrar (preguntas muy específicas: “¿De qué color era el vestido de la protagonista en la escena del baile?”, “¿Cuántas ventanas tenía la casa descrita?”). Con su “lupa” (puede ser un dedo o un marcador), escanean el texto para cazar cada detalle y anotar la “evidencia” (la cita textual exacta).

Evaluación Integrada: La precisión de las respuestas y la capacidad de citar correctamente la evidencia textual que las respalda. Se puede usar una rúbrica que valore exactitud y localización.

Nivel 2: Comprensión inferencial

1. Detectives de Pistas Ocultas

Objetivo: Formular hipótesis e inferencias basadas en la integración de pistas textuales dispersas y, a veces, contradictorias.

Dinámica: Se plantea un “caso” o misterio simple (un objeto desaparecido, un suceso extraño). Los estudiantes reciben diferentes “testimonios” (fragmentos de texto) de “testigos” (personajes). Cada testimonio aporta información parcial y debe ser cotejado con los demás. Los equipos, actuando como detectives, deben cruzar la información, identificar inconsistencias y hacer inferencias para llegar a la solución más plausible del caso.

Evaluación Integrada: El “informe del detective”, donde deben presentar su teoría final y enumerar cada pista textual (cita) que los llevó a esa conclusión, explicando el razonamiento inferencial que aplicaron.

2. Puentes entre Líneas

Objetivo: Visualizar y verbalizar las relaciones entre lo explícito y lo implícito, especialmente relaciones causa-efecto, de motivación o consecuencia.

Dinámica: En un tablero o papelógrafo, se crean dos columnas: “Lo que el texto dice” (explícito) y “Lo que el texto sugiere” (implícito). Los estudiantes reciben tarjetas con afirmaciones explícitas extraídas de un texto narrativo. Deben pegarlas en la primera columna. Luego, para cada una, deben generar una o más inferencias (escribirlas en nuevas tarjetas) y colocarlas en la segunda columna. Finalmente, con hilos de colores o líneas, tienden un puente entre la afirmación explícita y sus inferencias, etiquetando cada hilo con el tipo de relación inferida (“porque...”, “entonces...”, “quizás quería...”).

Evaluación Integrada: En el mapa de conexiones se evalúa la pertinencia y lógica de las inferencias, y la correcta identificación del tipo de relación inferencial.

3. Laberinto de Decisiones

Objetivo: Deducir las decisiones que tomaría un personaje (no las que tomaría el estudiante) basándose en las características de personalidad, motivaciones y contexto inferidas a partir del texto.

Dinámica: Se lee una historia donde el protagonista enfrenta varios dilemas. Los equipos reciben un laberinto impreso donde cada cruce representa un punto de decisión. En lugar de elegir caminos al azar, deben discutir: “Basándonos en lo que sabemos del personaje (su valentía, sus miedos, sus ideales), ¿qué camino elegiría él aquí?”. Deben justificar cada elección con evidencia textual de la personalidad del personaje. Diferentes inferencias pueden llevar a rutas diferentes, lo que enriquece la discusión.

Evaluación Integrada: La ruta final y, sobre todo, el registro de justificaciones en cada punto de decisión. Se valora la coherencia del perfil inferido del personaje a lo largo de todas las decisiones.

4. Espejos de Personajes

Objetivo: Deducir rasgos psicológicos, emocionales y morales de los personajes a partir de su caracterización indirecta (acciones, diálogos, reacciones de otros).

Dinámica: Cada estudiante recibe una plantilla de un espejo dividida en dos: “Superficie” (lo explícito) y “Reflejo” (lo inferido). Eligen un personaje de un texto. En la superficie anotan características que el texto declara abiertamente (ej: alto, médico). En el reflejo, anotan características que infieren (ej: compasivo, temeroso del fracaso) y, al lado de cada una, la evidencia textual exacta que los llevó a inferirlo (ej: “Se quedó toda la noche al lado del paciente” -> compasión).

Evaluación Integrada: El espejo completado. Una rúbrica puede evaluar: 1) La profundidad y pertinencia de las inferencias. 2) La calidad y relevancia de la evidencia textual citada para cada una.

5. Conectando los Puntos

Objetivo: Inferir relaciones conceptuales implícitas en textos expositivos (de ciencia, estudios sociales), construyendo mapas de relaciones causales, jerárquicas o sistémicas.

Dinámica: Para un texto sobre un sistema (el ciclo del agua, la digestión, un ecosistema), se identifican los conceptos clave (sol, agua, evaporación, nubes, lluvia). Cada concepto se escribe en un círculo de cartulina. Se colocan todos los círculos desordenados sobre una mesa. Los estudiantes, en equipos, deben conectarlos con hilos

o flechas dibujadas, creando una red. Cada conexión debe etiquetarse con la relación inferida (ej: del “sol” a “evaporación”: provoca).

Evaluación Integrada: El mapa conceptual físico construido. Se evalúa la corrección de las relaciones inferidas y la capacidad de explicar, basándose en el texto, por qué se estableció cada conexión.

Nivel 3: Comprensión crítica-valorativa

1. Tribunal de la Lectura

Objetivo: Analizar la solidez de los argumentos en un texto, identificar falacias o sesgos, y construir contraargumentos mediante un debate formal y estructurado.

Dinámica: Se elige un texto argumentativo con puntos débiles identificables (un anuncio publicitario exagerado, un editorial sesgado). Se simula un juicio. Se asignan roles: jueces (moderadores), fiscales (encargados de señalar las falencias del texto), defensores (encargados de argumentar sus méritos) y jurado (el resto de la clase). Cada bando prepara sus alegatos basándose en el texto. Se celebra la "audiencia" con turnos de palabra, réplicas y contrarréplicas. El jurado delibera y emite un "veredicto" sobre la calidad del texto.

Evaluación Integrada: Rúbrica de debate que evalúa la calidad de la argumentación, el uso de evidencia, el respeto a los turnos y la capacidad de refutación. El veredicto fundamentado del jurado.

2. Mapa de Sesgos

Objetivo: Desarrollar una conciencia crítica aguda para detectar, clasificar y visualizar los diferentes tipos de sesgos (de género, cultural, de confirmación, lingüístico) presentes en textos diversos.

Dinámica: Tras una introducción a 4-5 tipos comunes de sesgo con ejemplos, los equipos reciben diferentes textos (noticias, artículos, anuncios, fragmentos históricos). Su tarea es leer con "lupa crítica" y, en un gran mapa de papel, ubicar cada sesgo encontrado. Usan un código de color o símbolo para cada tipo. Al final, se analizan los patrones: "¿En qué tipo de textos encontramos más sesgos de género?".

Evaluación Integrada: El mapa colectivo completado. Un "informe de patrones" donde los estudiantes sintetizan sus hallazgos y reflexionan sobre cómo el sesgo afecta la credibilidad y el mensaje.

3. El Valor de las Fuentes

Objetivo: Aplicar criterios de evaluación crítica de fuentes de información (autoridad, actualidad, precisión, objetividad, propósito) para tomar decisiones informadas en la investigación.

Dinámica: Se plantea una pregunta o tema controversial. Los equipos reciben un paquete con 5-6 fuentes diferentes sobre ese tema: un artículo académico, una nota de prensa de un diario serio, un post de blog, un video de YouTube, un tuit. Deben analizar cada fuente usando una plantilla con criterios predefinidos. Luego, en una "feria de evaluación", presentan su análisis y "calificación" de confiabilidad para cada una. La clase discute y llega a un consenso sobre cuáles son las fuentes más válidas y por qué.

Evaluación Integrada: La plantilla de análisis completada para cada fuente. La argumentación oral durante la feria, donde deben justificar sus evaluaciones con los criterios.

4. Reescribiendo la Historia

Objetivo: Identificar perspectivas dominantes y voces silenciadas en un texto narrativo o histórico, y ejercitar la empatía cognitiva y la creatividad al reescribir desde otro punto de vista.

Dinámica: Se trabaja con un texto que presente una narrativa clara desde una sola perspectiva (ej: el descubrimiento de América desde los navegantes). Se analiza críticamente: ¿Quién cuenta la historia? ¿A quién se silencia? ¿Qué se enfatiza? ¿Qué se omite? Luego, los estudiantes investigan brevemente sobre la perspectiva omitida (los pueblos originarios, en el ejemplo). Su tarea final es reescribir un fragmento clave del texto desde esa otra perspectiva, manteniendo los hechos conocidos, pero cambiando el foco, las emociones y las interpretaciones.

Evaluación Integrada: El texto reescrito. Una reflexión adjunta donde el estudiante justifique los cambios realizados, explicando qué sesgos del original intentó corregir y en qué información se basó para construir la nueva perspectiva.

5. Legado Lector (Actividad Metacognitiva Final)

Objetivo: Reflexionar de manera profunda y estructurada sobre el propio recorrido de crecimiento como lector, integrando los aprendizajes de los tres niveles y proyectándose al futuro.

Dinámica: Esta es la actividad culminante. Los estudiantes revisan su portafolio o carpeta de trabajos de todo el ciclo. Luego, escriben su "Autobiografía como Lector", guiados por preguntas: ¿Cómo leía al principio? ¿Qué se me dificultaba? ¿Qué actividades o estrategias me ayudaron más? ¿En qué creo que he mejorado? ¿Qué nivel de comprensión (literal, inferencial, crítico) siento que domino mejor ahora? ¿Cómo pienso usar estas habilidades en el futuro? Finalmente, crean una "Cápsula del Tiempo Lectora" donde incluyen: un texto que los desafió mucho, el análisis del que se sienten más orgullosos, y una carta para su "yo futuro" con consejos de lectura.

Evaluación Integrada: La autobiografía, que es un documento de metacognición pura. Se evalúa la profundidad de la reflexión, la capacidad de autoevaluación honesta y la articulación clara del aprendizaje obtenido. La cápsula del tiempo es un símbolo potente de cierre y proyección.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación, desarrollado en la Unidad Educativa Privada con sus estudiantes del tercer año de Educación General Básica, durante un período de ocho semanas. La implementación de la guía didáctica basada en Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), diseñada para este estudio, involucró a un grupo de estudiantes y a su docente responsable de la tutoría de las materias básicas, entre ellas Lengua y Literatura la cual está relacionada con la presente investigación.

La presentación de los resultados obtenidos se organiza en función de los objetivos específicos planteados y sigue una estructura temática producto del análisis de contenido realizado a partir de los datos recolectados mediante la observación de campo (registrada en diarios de campo), entrevistas semiestructuradas (al docente y a los estudiantes), grupos focales y análisis de las producciones de los estudiantes.

Los resultados se presentan en lineamiento con el paradigma interpretativo-constructivista que orientó el estudio, privilegiando la comprensión profunda de las situaciones y fenómenos observados y las voces de los participantes. Se emplearon seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes citados textualmente.

Resultados del diagnóstico inicial

Caracterización de la comprensión lectora previa a la intervención

La fase diagnóstica, desarrollada durante las dos primeras semanas, permitió comprender las características de los participantes. La observación inicial de las clases, la entrevista con el docente y los estudiantes, hizo posible identificar patrones consistentes que confirmaban la problemática planteada en la introducción de esta tesis.

Prácticas Pedagógicas Predominantes

Las observaciones iniciales y el análisis documental de las planificaciones de unidad didáctica de la docente revelaron que la enseñanza de la lectura en esta unidad educativa se desarrollaba mayoritariamente bajo un enfoque tradicional que implicaba el uso de estrategias que carecen de estudio didáctico y personalizado al grupo de estudiantes. Esta práctica se evidenció en las tres observaciones diagnósticas realizadas: el número de las intervenciones docentes se orientaban a verificar la comprensión lectora literal.

Percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la lectura

Las entrevistas iniciales al grupo de estudiantes revelaron actitudes de rechazo hacia la lectura escolar. Por un lado, los educandos reconocían la importancia de leer; por otro, manifestaban poco interés por las actividades propuestas en clase:

"Leer en clase es... como hacer la tarea. Hay que hacerlo porque la profesora dice, pero a veces es aburrido. Prefiero leer en mi casa lo que a mí me gusta, como mangas, o jugar videojuegos" (Estudiante D, entrevista).

"Cuando leemos en clase, después, siempre vienen las preguntas y hay que contestar. Si no contestas bien, te bajan la nota" (Estudiante F, entrevista).

Estos testimonios evidenciaban una motivación predominantemente extrínseca hacia la lectura escolar, asociada a la evaluación y la obligación, más que al placer o al interés personal por la lectura. La ansiedad ante la posible “respuesta incorrecta” era una constante.

Niveles de comprensión identificados

El análisis de las producciones escolares previas (cuadernos, pruebas, etc.) y las observaciones diagnósticas permitieron identificar que la mayoría de los estudiantes resolvían satisfactoriamente tareas de nivel literal (identificar personajes, reconocer secuencias simples). Sin embargo, cuando se enfrentaban a preguntas que requerían establecer relaciones causales implícitas o inferir las motivaciones de los personajes, el desempeño descendía significativamente. Las tareas de nivel crítico (emitir juicios, opinar con fundamento) eran prácticamente inexistentes en la práctica habitual de los chicos.

Este diagnóstico inicial confirmó la pertinencia de implementar una propuesta basada en ABJ que abordara no solo la dimensión cognitiva de la comprensión, sino también la dimensión afectivo-motivacional, identificada en el marco teórico como un factor determinante para el desarrollo lector.

Resultados de la implementación

El análisis de contenido de los diarios de campo (uno por cada sesión observada), las entrevistas realizadas (a estudiantes en tres momentos: inicio, mitad y cierre), los grupos focales (exploratorio y de cierre) y los productos estudiantiles analizados (productos por estudiante aproximadamente), generó cinco categorías emergentes que se presentan a continuación.

Transformación del clima emocional y la motivación hacia la lectura

Uno de los hallazgos más tempranos y consistentes de la investigación fue la transformación del clima emocional del aula durante las sesiones de lectura con ABJ. Desde la primera sesión lúdica ("Rompehielos"), se observó un cambio cualitativo en la disposición de los estudiantes hacia la lectura como actividad educativa.

Indicadores de motivación intrínseca

Las observaciones registraron un aumento significativo de conductas asociadas a la motivación intrínseca: sonrisas, manifestaciones verbales de entusiasmo ("¡profe, otra vez!", "¿cuándo volvemos a jugar leyendo?"), y una participación voluntaria que superaba el del grupo, en contraste con el observado en las sesiones diagnósticas.

El diario de campo de la sesión 3 ("Detectives en Acción") registra:

"Hoy, durante el juego de inferencias, he observado a [Estudiante G], quien en las sesiones previas rara vez levantaba la mano para participar. Estaba completamente metido en la dinámica de equipo, discutiendo con sus compañeros sobre las pistas del texto. Cuando su equipo encontró la solución, saltó de su asiento celebrando. Al finalizar, se acercó a preguntar: '¿Mañana también vamos a leer así?'" (Diario de campo, Sesión 3).

Las entrevistas a los estudiantes confirmaron esta percepción. En la entrevista de mitad de la investigación de campo, la Estudiante B (perfil de desempeño promedio) señaló:

"Antes, cuando la profesora decía 'saquen el libro de lectura', yo pensaba 'uy, qué pereza'. Ahora, cuando dice 'vamos a jugar', me pongo contenta. Leer ya no es tan aburrido porque tenemos que encontrar pistas, o ganarle al otro equipo, o descubrir el misterio" (Entrevista intermedia, Estudiante B, 08/05/2024).

Reducción de la ansiedad y el miedo al error

Un hallazgo particularmente relevante fue la disminución de la ansiedad asociada a la lectura. El docente implementador lo manifestó así:

"Lo que más me ha sorprendido es ver cómo los niños que antes se bloqueaban cuando no entendían una palabra, ahora intentan deducirla por el contexto porque necesitan esa palabra para ganar el juego. El error ya no es el final, es parte del proceso. Incluso se corrigen entre ellos sin pelearse, algo que antes no pasaba" (Entrevista final, Docente Implementador).

Esta observación coincide con lo expuesto por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) y el concepto de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990). El juego, al proporcionar un marco de seguridad psicológica y desafío controlado, permitió que los estudiantes se involucraran con la lectura desde una disposición más positiva y productiva.

El "círculo mágico" de inmersión

Se observó consistentemente que, una vez iniciadas las dinámicas lúdicas, los estudiantes entraban en lo que Huizinga (1938) denominó "círculo mágico": un espacio-tiempo donde las reglas del juego sustituyen a las de la vida cotidiana y donde la inmersión es total. En este contexto, las notas de campo describen aulas silenciosas debido a la concentración activa; los estudiantes perdían la noción del tiempo y pedían "cinco minutos más" para resolver el desafío lector en el que estaban inmersos.

La colaboración como motor de la comprensión profunda

El diseño de las actividades ABJ privilegió dinámicas cooperativas y colaborativo-competitivas (equipos que compiten entre sí pero con metas comunes internas). Este diseño produjo un fenómeno muy interesante: la construcción social del significado se volvió observable y potenciadora de la comprensión individual.

Negociación de significados entre pares: Las observaciones captaron numerosos episodios de discusión entre estudiantes sobre el significado de palabras, la intención de los personajes o la secuencia de eventos. En la sesión 4 ("Constructores de Significado"), se registró la siguiente interacción durante el juego "Rompecabezas de Párrafos":

Este tipo de interacción, registrada en las sesiones observadas, evidencia lo que Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo: los estudiantes, colaborativamente, alcanzan niveles de comprensión que individualmente no lograrían. La verbalización del razonamiento (explicitar por qué una ficha va antes o después) constituye un ejercicio metacognitivo de alto valor.

Del conflicto cognitivo al consenso: El análisis de las discusiones entre pares reveló que el conflicto cognitivo, cuando ocurre en un marco lúdico de respeto y objetivos en común, se resuelve mediante la argumentación fundamentada en el texto. En el grupo focal de cierre, la Estudiante C (perfil de alto desempeño) expresó:

"Al principio, cuando jugábamos en equipo, a veces nos peleábamos porque cada uno creía que su respuesta era la correcta. Pero después aprendimos que teníamos que

demostrarle al otro por qué pensábamos eso, de acuerdo con lo que leíamos. Ahí, el que tenía razón podía demostrarlo, y el otro aprendía" (Grupo focal de cierre, 10/06/2024).

Esta habilidad para fundamentar interpretaciones en evidencia textual es un indicador de comprensión profunda y transferible, que trasciende el contexto lúdico.

Inclusión y valoración de la diversidad: Un hallazgo emergente, no previsto en los objetivos iniciales, fue el efecto inclusivo de las dinámicas colaborativas. El Estudiante J, identificado en el diagnóstico con dificultades de fluidez lectora y baja autoestima académica, encontró en los juegos un espacio de participación valorada. Su compañera de equipo explicó en una entrevista:

"J no lee muy rápido, pero es muy bueno encontrando pistas en los dibujos y recordando los detalles. Cuando jugamos 'Detectives', él siempre se acuerda de cosas que nosotros olvidamos. Eso lo hace importante para el equipo" (Entrevista intermedia, Estudiante A).

El propio Estudiante J, en la entrevista final, manifestó un cambio en su autopercepción: *"Antes pensaba que no servía para leer. Ahora sé que puedo ayudar a mi equipo de otras formas. Y además, como jugamos, ya no me da miedo leer en voz alta"* (Entrevista final, Estudiante J, fecha).

Este hallazgo cumple directamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) incorporados en la guía: ofrecer múltiples formas de participación y expresión para que cada estudiante contribuya desde sus fortalezas, democratizando el acceso a la comprensión y el conocimiento.

Estrategias de comprensión visibles y verbalizables

Uno de los desafíos de la enseñanza de la comprensión lectora es su naturaleza interna. El ABJ, al externalizar los procesos cognitivos a través de las mecánicas de juego, posibilitó que tanto el docente como la investigadora observaran el despliegue de estrategias de comprensión de los alumnos en tiempo real.

Activación de conocimientos previos: En la sesión 3, durante el juego "Detectives de Pistas Ocultas", se observó que los estudiantes, antes de leer un nuevo texto, comenzaron espontáneamente a utilizar lo que ya sabían sobre el tema, una estrategia que no se observaba en las sesiones diagnósticas:

"Antes de abrir el sobre con el texto, varios equipos empezaron a comentar: 'esto es de dinosaurios, ¿qué sabemos de los dinosaurios?', 'yo vi una película de dinosaurios

que...', 'los dinosaurios vivían hace millones de años'. Están anticipando, preparándose para comprender" (Diario de campo, Sesión 3).

Inferencia en acción: Las mecánicas de juego que requerían resolver acertijos o completar información faltante obligaban a los estudiantes a realizar inferencias constantemente. En la sesión 5 ("Juicio Crítico"), durante el juego "El Misterio del Personaje", los estudiantes debían deducir las motivaciones de un personaje a partir de sus acciones en el texto. El siguiente fragmento de audio transcrito ilustra el proceso inferencial:

Estudiante H: "El texto dice que el personaje miraba por la ventana todas las tardes y suspiraba. ¿Por qué suspiraba?"
Estudiante I: "Porque estaba triste, ¿no?"
Estudiante H: "Pero ¿triste de qué? En el texto no dice que le haya pasado nada malo".
Estudiante K: "A lo mejor extrañaba a alguien. Mi abuela también suspira cuando extraña a mi abuelo".
Estudiante H: "Claro, y más arriba dice que su mejor amigo se había mudado el mes pasado. Entonces suspira porque lo extraña. ¡Es una pista!" (Audio transcrito, Sesión 5).

Este diálogo muestra un proceso inferencial complejo: los estudiantes parten de un dato explícito (suspira), lo conectan con información previa (el amigo se mudó), recurren a conocimiento experiencial (la abuela que extraña), y construyen una inferencia sobre el estado emocional del personaje. La verbalización de este proceso lo hace consciente y, potencialmente, transferible y asimilable.

Monitoreo metacognitivo y autorregulación: En la sesión 6 ("Creación y Metacognición"), los estudiantes, al diseñar sus propios juegos basados en los textos leídos, evidenciaron un nivel avanzado de comprensión: tuvieron que identificar las ideas principales para convertirlas en preguntas, secuenciar eventos para crear recorridos lúdicos, y anticipar posibles interpretaciones erróneas de sus compañeros. La Estudiante D explicó durante el proceso de diseño lo siguiente:

"Para hacer las preguntas del juego, primero tuvimos que entender bien el cuento. Si no lo entendíamos, las preguntas iban a estar mal y los que jugaran no iban a poder contestar bien. Tuvimos que leerlo varias veces y discutir cuál era la parte más importante" (Notas de campo, Sesión 6).

Esta reflexión evidencia un monitoreo metacognitivo de segundo orden: los estudiantes evalúan su propia comprensión para poder diseñar un instrumento que evalúe la de otros.

Progresión en los niveles de comprensión lectora

El análisis comparativo de las producciones de los educandos a lo largo de las seis sesiones permitió identificar una progresión en los niveles de comprensión alcanzados.

Nivel literal: Se observó una consolidación de las habilidades literales, pero con un matiz crucial: la localización de información explícita dejó de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio para avanzar en el juego. Esto incrementó la precisión y rapidez en este tipo de tareas.

Nivel inferencial: El avance más significativo se registró en el nivel inferencial. En las primeras sesiones, cuando se planteaban preguntas inferenciales, los estudiantes tendían a responder con información no fundamentada en el texto o simplemente se bloqueaban. En las sesiones finales, las respuestas a desafíos inferenciales mostraban un intento consciente de conectar pistas textuales con conocimientos previos. El docente participante lo corroboró:

"Antes, si yo preguntaba '¿por qué crees que el personaje hizo eso?', me contestaban 'porque sí' o 'no sé'. Ahora, en los juegos, los escucho decir 'en la página dos dice que... y además sabemos que... entonces probablemente...'. Han aprendido a justificar sus interpretaciones" (Entrevista final, Docente Implementado).

Nivel crítico-valorativo: Aunque con menor presencia que el nivel inferencial, se observó la emergencia de pensamiento crítico, especialmente en la sesión 5 ("Juicio Crítico") y en los debates surgidos durante los juegos cooperativos. Por ejemplo, durante el análisis de un texto sobre un conflicto entre personajes, un estudiante cuestionó la versión presentada:

"Pero el texto solo nos cuenta lo que piensa un personaje. ¿Cómo sabemos que el otro también pensaba así? A lo mejor el que escribió quiere que nosotros creamos que uno es bueno y el otro malo, pero no sabemos toda la historia" (Notas de campo, Sesión 5).

Esta intervención, espontánea y no inducida directamente por el docente, muestra un lector que empieza a distanciarse del texto, a cuestionar la perspectiva del autor y a identificar posibles sesgos: un indicador de desarrollo de lectura crítica.

Nivel creativo-apreciativo: El diseño de juegos por parte de los estudiantes (Sesión 6) y las producciones artísticas asociadas (dibujos de escenas, creación de

finales alternativos) dieron cuenta del nivel apreciativo-creativo. La Estudiante A, al presentar el juego diseñado por su equipo, explicó:

"Hicimos un juego sobre el cuento del patito feo, pero nosotros cambiamos el final: el patito no se convierte en cisne, sino que encuentra amigos que lo quieren como es. Nos gustó más ese final" (Presentación de juegos, Sesión 6).

Esta reelaboración creativa del texto evidencia una apropiación personal del mismo, una conexión afectiva y una capacidad para recrearlo desde la propia sensibilidad y pensamiento crítico de los estudiantes.

El desafío del rol docente – De instructor a facilitador lúdico

La implementación de la guía ABJ supuso un desafío significativo para el rol docente. Las observaciones y la entrevista final con el docente implementador permitieron identificar tanto las dificultades como los aprendizajes que experimentó en este proceso de transformación.

Dificultades iniciales: En las primeras sesiones, el docente manifestó incomodidad con su nuevo rol:

"Al principio me costaba no intervenir, no dar la respuesta. Cuando veía que los equipos se equivocaban o se demoraban, me daban ganas de decirles 'no, es así'. Pero luego recordaba que en el juego el error también enseña. Tuve que aprender a morderme la lengua y dejar que ellos descubrieran y aprendieran por sí mismos" (Entrevista final, Docente Implementador, fecha).

La observación de la sesión 2 registró este conflicto:

"El docente se acerca al equipo 3, los ve discutiendo sin llegar a un acuerdo. Permanece junto a ellos varios segundos en silencio, visiblemente tentado de intervenir. Finalmente, formula una pregunta: '¿Qué parte del texto les hizo pensar eso?' y se retira. El equipo retoma la discusión con este nuevo enfoque" (Diario de campo, Sesión 2).

Aprendizaje y apropiación: Hacia la mitad de la intervención, se observó una mayor fluidez en el desempeño del rol de facilitador. El docente aprendió a formular preguntas abiertas que guiaban a los chicos, a observar los procesos de los equipos para identificar momentos clave de andamiaje, y a gestionar el tiempo de juego de manera más efectiva.

"He aprendido que mi trabajo ahora es diseñar buenas preguntas, preparar los materiales, observar cómo piensan mis estudiantes y, en el momento justo, dar una pista que los ayude a seguir, no la solución. Es un trabajo agotador al principio, pero gratificante cuando ves que ellos se convierten en protagonistas" (Entrevista final, Docente Implementador, fecha).

La importancia del debriefing: Un hallazgo relevante del estudio de campo fue la centralidad del momento de reflexión posterior al juego (*debriefing*). En las primeras sesiones, este momento se descuidaba por falta de tiempo. Al constatar su importancia, se priorizó su realización. Al respecto, el docente reflexionó:

"Al principio pensaba que lo importante era el juego. Luego entendí que el aprendizaje real ocurre cuando, después de jugar, nos sentamos a hablar de lo que hicimos, de cómo lo hicimos y de para qué nos sirvió. Ahí es cuando conectan la estrategia del juego con la estrategia de lectura" (Entrevista final, Docente Implementador, fecha).

Esta reflexión del docente valida empíricamente lo señalado por Crookall (2010) sobre la crucialidad del *debriefing* en el ABJ.

Resultados de la validación de la Guía Didáctica por expertos

La guía didáctica "Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora" fue sometida a validación por tres especialistas con amplia trayectoria en didáctica de la lengua, metodologías activas y educación básica. Los expertos evaluaron cuatro dimensiones mediante una rúbrica con la escala Likert (1-5) y preguntas abiertas.

Dimensión Evaluada	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Claridad (redacción, estructura)	5	5	4	4.67
Pertinencia (alineación con objetivos y currículo)	5	5	5	5.00
Coherencia (lógica interna entre teoría y actividades)	5	4	5	4.67

Dimensión Evaluada	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Relevancia (utilidad práctica y potencial impacto)	5	5	5	5.00
Promedio Global	5	4.75	4.75	4.83

Tabla 1: Resultados de la Validación por Juicio de Expertos

Fuente: Instrumento de validación aplicado a especialistas,

Análisis cualitativo de las valoraciones:

La pertinencia de la guía fue la dimensión mejor valorada (promedio 5.00). El Experto 1 destacó:

"La guía responde a una necesidad real y diagnosticada en las aulas de Educación Básica Elemental. Su alineación con el currículo vigente es precisa, y las actividades están secuenciadas de manera que abordan progresivamente los niveles de comprensión lectora establecidos en la literatura especializada. No es una mera ocurrencia, es una respuesta fundamentada al problema de la enseñanza de la comprensión lectora" (Informe de validación, Experto 1, fecha).

La relevancia también obtuvo puntuación máxima. El Experto 2 señaló:

"Esta propuesta tienen un alto potencial transformador. No solo ofrece actividades lúdicas, sino que transforma la concepción misma de la enseñanza de la lectura. La inclusión de momentos de reflexión metacognitiva y de adaptaciones para la diversidad la convierten en una herramienta aplicable en contextos reales y diversos" (Informe de validación, Experto 2, fecha).

En cuanto a la claridad, el Experto 3 sugirió mejoras en la diagramación de algunas instrucciones para facilitar el uso por docentes con menor experiencia en ABJ, sugerencia que fue incorporada en la versión final.

La coherencia entre el marco teórico y las actividades propuestas también fue valorada positivamente. El Experto 1 comentó:

"Se nota que la guía no es una colección arbitraria de juegos, sino que cada actividad responde a principios teóricos específicos. Cuando se trabaja el nivel inferencial, los juegos exigen hacer inferencias; cuando se trabaja la metacognición, hay momentos explícitos de reflexión. Hay una arquitectura pedagógica sólida detrás" (Informe de validación, Experto 1, 20/06)

Las sugerencias de los expertos se incorporaron en una fase de ajuste final de la guía, mejorando aspectos de su presentación, incorporando ejemplos adicionales y precisando algunas orientaciones para el docente.

Síntesis integradora de los resultados

La triangulación de los datos provenientes de las diferentes fuentes (observación, entrevistas, grupos focales, análisis documental y validación de expertos) permite construir una visión integradora de los hallazgos obtenidos.

En relación con el objetivo general, la evidencia recolectada indica que la implementación de la guía ABJ generó cambios positivos en múltiples dimensiones:

Dimensión afectivo-motivacional: Se documentó un incremento significativo en la motivación intrínseca hacia la lectura, una reducción de la ansiedad asociada a las tareas lectoras y una transformación del aula hacia un entorno más positivo, reflexivo y participativo.

Dimensión cognitivo-estratégica: Los estudiantes desplegaron, de manera observable y verbalizable, estrategias de comprensión que antes no se manifestaban o estaban ausentes: activación de conocimientos previos, formulación de inferencias, monitoreo de la propia comprensión y autorregulación mediante estrategias correctivas.

Dimensión social de la comprensión: La comprensión lectora se potenció mediante la interacción social. La negociación de significados, la argumentación fundamentada en el texto y la colaboración para resolver los desafíos del juego se convirtieron en motores del aprendizaje.

Dimensión de progresión en niveles de comprensión: Se evidenció una progresión en el desempeño de los estudiantes, incluyendo la consolidación del nivel literal, avances significativos en el nivel inferencial y desarrollo de pensamiento crítico y creativo.

En cuanto a los objetivos específicos:

Fundamentación teórica: La investigación validó los postulados teóricos que sustentan el ABJ: la Teoría de la Autodeterminación (satisfacción de necesidades de competencia, autonomía y relación), el concepto de *flow*, la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) y la construcción de modelos mentales (Kintsch). Las observaciones demostraron empíricamente estos principios en acción.

Eficacia de la estrategia: Desde una perspectiva cualitativa, la estrategia demostró ser efectiva para generar procesos de aprendizaje significativos, aumentar la motivación y mejorar el desempeño en comprensión lectora, especialmente en sus niveles inferencial y crítico. Esta efectividad no consistió en una mera ganancia cuantitativa, sino en la transformación de la relación de los chicos con la lectura y el desarrollo de procesos cognitivos superiores.

Diseño y validación de la guía: Se diseñó una guía didáctica teóricamente fundamentada, estructurada en seis sesiones progresivas, que integra actividades lúdicas, recursos digitales y juegos tradicionales. La validación por juicio de expertos (promedio 4.83/5) confirma su pertinencia, coherencia, claridad y relevancia.

Discusión

Los hallazgos presentados dialogan con la literatura revisada en el marco teórico y aportan evidencia empírica al campo del ABJ aplicado a la comprensión lectora.

Coincidencias con investigaciones previas: Los resultados coinciden con lo señalado por Pacheco (2021) sobre cómo el ABJ promueve un entorno dinámico y estimulante que impulsa el desarrollo de destrezas comunicativas y la participación activa. Asimismo, respaldan los hallazgos de Cuasquer et al. (2025) sobre la eficacia de actividades como "detective literario" y "trivia literaria" para promover la colaboración y el desarrollo de habilidades analíticas.

Por otra parte, la observación de procesos inferenciales durante los juegos de deducción confirma lo planteado por Castro et al. (2024) sobre el valor de los juegos tradicionales y digitales para desarrollar habilidades de inferencia, atención sostenida y asociación de conceptos.

Aportes específicos de esta investigación: Este estudio aporta evidencia detallada sobre cómo ocurren los procesos de comprensión en contextos lúdicos. La documentación de episodios de negociación de significados, de verbalización de estrategias inferenciales y de emergencia de pensamiento crítico brinda una mirada diferente de los procesos que otras investigaciones, más centradas en resultados cuantitativos, no suelen capturar.

Particularmente relevante es el hallazgo sobre el efecto inclusivo de las dinámicas colaborativas, que permitió a estudiantes con dificultades específicas encontrar formas alternativas de participación y valoración de su desempeño. Esto conecta con los principios del DUA y sugiere que el ABJ, bien diseñado, es una herramienta poderosa para la educación inclusiva.

Limitaciones y matices: Es importante reconocer que los resultados, aunque significativos, son incipientes. Ocho semanas de intervención permiten documentar procesos de cambio y emergencia de habilidades, pero no garantizan su consolidación ni su transferencia adecuada a otros contextos. La sostenibilidad de estos cambios requeriría una implementación prolongada y sistemática del enfoque ABJ en el currículo de Lengua y Literatura.

De igual manera, el contexto privilegiado de la institución (recursos disponibles, grupos reducidos) plantea interrogantes sobre la transferibilidad de la propuesta a contextos con mayores limitaciones, como los de las instituciones públicas. Si bien la guía fue diseñada considerando el DUA y ofreciendo alternativas de bajo costo, su implementación en escuelas con recursos muy limitados requeriría adaptaciones específicas y, probablemente, un proceso de investigación-acción participativa que involucre a los docentes en la aplicación de las propuestas.

En definitiva, los resultados presentados evidencian que la implementación de una guía didáctica basada en Aprendizaje Basado en Juegos en tercer año de EGB generó transformaciones significativas en las dimensiones afectivo-motivacional, cognitivo-estratégica y social de la comprensión lectora de los estudiantes. La motivación intrínseca hacia la lectura aumentó, la ansiedad disminuyó, y los chicos desplegaron estrategias de comprensión lectora profunda (inferencia, monitoreo, autorregulación) que antes permanecían latentes y necesitaban desarrollarse.

La colaboración entre pares emergió como un potente motor de la comprensión, permitiendo la construcción social de significados y la inclusión de estudiantes con diversos perfiles de aprendizaje. El rol docente se transformó de instructor transmisor a facilitador de experiencias lúdicas de aprendizaje, proceso que implicó desafíos pero también un aprendizaje significativo.

En otro aspecto, la validación por juicio de expertos confirmó la calidad y pertinencia de la guía diseñada, con una valoración promedio de 4.83/5, respaldando su potencial como herramienta para la innovación pedagógica en el área de Lengua y Literatura.

Estos hallazgos, coherentes con el marco teórico que sustenta la investigación y con estudios previos en el campo, permiten afirmar que el Aprendizaje Basado en Juegos es una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para fortalecer la comprensión lectora en Educación Básica Elemental, siempre que se implemente con rigor pedagógico, intencionalidad clara y atención adecuada a los procesos de reflexión metacognitiva.

Conclusiones

A lo largo de este estudio, se ha transitado desde la identificación de una problemática educativa persistente —prácticas pedagógicas centradas en la decodificación, desmotivación lectora y dificultades en los niveles profundos de comprensión— hasta la construcción de una respuesta pedagógica fundamentada teóricamente y validada empíricamente.

A partir de este recorrido se presentan varias conclusiones, organizadas en función de los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación y su contribución al logro del objetivo general. Posteriormente, se exponen las recomendaciones dirigidas a distintos actores educativos: docentes de aula, instituciones educativas, formadores de docentes e investigadores interesados en profundizar en esta línea de estudio. Finalmente, se reflexiona sobre las limitaciones del estudio y se proyectan posibles líneas de investigación futura.

Conclusiones

En relación con la fundamentación teórica del ABJ para la comprensión lectora

La revisión sistemática de la literatura realizada permitió construir un marco teórico sólido que integra tres ejes fundamentales:

En primer lugar, se corroboró que la comprensión lectora, lejos de ser un proceso lineal de decodificación, constituye una actividad cognitiva multidimensional y estratégica. Los modelos interactivos (Kintsch, 1998; Solé, 1996) y la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980) evidencian que comprender implica la construcción activa de modelos mentales, que le permiten a los lectores integrar información textual con los conocimientos previos, formular inferencias y autorregular el proceso de lectura. En este proceso, los niveles literal, inferencial, crítico y creativo no son etapas excluyentes, sino estratos profundos que deben ser sistemáticamente desarrollados en la práctica educativa.

En segundo lugar, la fundamentación del ABJ demostró que el juego no es un simple recurso motivacional añadido a prácticas tradicionales, sino una metodología con

profundas raíces en las teorías del aprendizaje. La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) explica por qué los juegos bien diseñados satisfacen necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía, relación), generando una motivación intrínseca. El concepto de flow (Csikszentmihalyi, 1990) ilumina las condiciones bajo las cuales los estudiantes se sumergen en experiencias de aprendizaje óptimas. La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) sitúa al juego como un espacio privilegiado para la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, donde la interacción social potencia capacidades emergentes.

En tercer lugar, la articulación entre ambos constructos —ABJ y comprensión lectora— reveló mecanismos específicos a través de los cuales el juego puede potenciar la lectura: la activación de conocimientos previos mediante narrativas inmersivas, la práctica contextualizada de estrategias inferenciales en juegos de deducción, la retroalimentación inmediata para ajustar interpretaciones, la colaboración que conduce a la negociación de significados y la reducción de la ansiedad que favorece el uso de recursos cognitivos para la comprensión profunda.

Así, la fundamentación teórica desarrollada no solo cumple con el objetivo propuesto, sino que proporciona una base epistemológica robusta que justifica y orienta el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en ABJ, superando los prejuicios que equiparan el juego con el entretenimiento banal.

En relación con la eficacia de la estrategia metodológica

Considerando el enfoque cualitativo adoptado, la eficacia no fue entendida como la medición cuantitativa de ganancias en pruebas estandarizadas, sino como la capacidad de generar procesos de transformación en las dimensiones afectiva, cognitiva y social de la lectura. Los hallazgos presentados en el capítulo de resultados permiten concluir que:

A nivel afectivo-motivacional, la implementación del ABJ pudo transformar positivamente la disposición de los estudiantes hacia la lectura. Se observó un incremento significativo de la motivación intrínseca, evidenciado en conductas de participación voluntaria, expresiones de entusiasmo y solicitudes explícitas de continuar con las actividades lúdicas. La ansiedad y el miedo al error, identificados como barreras en el diagnóstico inicial, se redujeron notablemente al enmarcarse la lectura dentro del ambiente divertido y relajante del juego, donde equivocarse es parte natural del proceso y no se castiga. Este hallazgo es crucial, pues la literatura especializada señala que la motivación es el combustible que activa y sostiene el esfuerzo cognitivo necesario para la comprensión lectora profunda (Guthrie & Wigfield, 2000).

En cuanto a la dimensión cognitivo-estratégica, la eficacia se manifestó en la emergencia y verbalización de estrategias de comprensión que antes permanecían implícitas o ausentes. Los estudiantes activaron espontáneamente sus conocimientos previos, formularon inferencias para resolver desafíos lúdicos, monitorearon su comprensión al detectar inconsistencias y aplicaron estrategias correctivas como la relectura o la consulta entre pares. La externalización de estos procesos, observable gracias a las mecánicas del juego, permitió a los estudiantes tomar conciencia de sus propias estrategias y al docente identificar momentos clave para el andamiaje pedagógico.

En la dimensión social, la estrategia potenció el aprendizaje colaborativo. La negociación de significados entre pares, la argumentación fundamentada en el texto y la construcción colectiva de interpretaciones se constituyeron en prácticas regulares durante las sesiones de juego. Este hallazgo valida empíricamente los postulados vygotskianos sobre el origen social de las funciones psicológicas superiores: lo que los estudiantes lograron comprender colaborativamente durante el juego, comenzó a internalizarse como capacidad individual, tal como se evidenció en las entrevistas finales y en sus producciones autónomas.

En la progresión por niveles de comprensión, se observó una evolución desde un desempeño predominantemente literal hacia un manejo creciente de tareas inferenciales, con emergencia de pensamiento crítico y creativo hacia el final de la intervención. Aunque ocho semanas no permiten consolidaciones definitivas, la dirección del cambio es clara y coherente con los objetivos planteados.

En suma, la estrategia metodológica basada en ABJ demostró ser eficaz para fortalecer la comprensión lectora en las dimensiones y niveles previstos, generando procesos de transformación educativa significativos en el contexto estudiado.

En relación con el diseño de la guía didáctica

La guía didáctica "Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora" fue diseñada siguiendo principios teóricos sólidos y una estructura pedagógica coherente que permiten concluir que:

1. Constituye una respuesta pertinente a la problemática encontrada. Su diseño parte de un diagnóstico explícito de las dificultades lectoras (predominio de prácticas literales, desmotivación, escaso desarrollo inferencial) y propone un abordaje sistemático que integra los tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico) en una secuencia progresiva de seis sesiones. Cada sesión responde a objetivos específicos y articula

actividades de activación, desarrollo, juego y reflexión metacognitiva (debriefing), asegurando que la experiencia lúdica no quede en el simple entretenimiento sino que se materialice en aprendizaje consciente.

2. Incorpora coherentemente los principios del ABJ, del Diseño Universal para el Aprendizaje y de la didáctica de la comprensión lectora. Las actividades diseñadas no son juegos arbitrarios, sino estrategias específicas de comprensión. Por ejemplo, los juegos de pistas exigen inferencias, los rompecabezas textuales desarrollan la identificación de estructura y secuencia, y el tribunal de lectura promueve la evaluación crítica. La incorporación de múltiples formas de representación, acción y expresión (DUA) garantiza que estudiantes con diferentes perfiles y estilos de aprendizaje encuentren vías de participación y éxito académico.

La guía es flexible y adaptable. Su diseño contempla tanto recursos digitales (Kahoot, Genially, plataformas de lectura adaptativa) como analógicos (juegos de mesa adaptados, materiales imprimibles, dinámicas tradicionales), permitiendo su aplicación en contextos con distintos niveles de acceso tecnológico. Las orientaciones al docente incluyen sugerencias de adaptación para estudiantes con necesidades específicas y propuestas de evaluación formativa diversificada.

En fin, el diseño de la guía cumple con los criterios de pertinencia, coherencia y aplicabilidad requeridos para una propuesta didáctica fundamentada.

En relación con la validación de la guía

El proceso de validación, desarrollado mediante la evaluación de tres expertos con amplia trayectoria en didáctica de la lengua, metodologías activas y educación básica, arrojó los siguientes resultados:

1. La guía obtuvo una valoración global promedio de 4.83/5, con puntuaciones máximas (5.00) en las dimensiones de pertinencia y relevancia, y valoraciones de 4.67 en claridad y coherencia. Esto indica que los especialistas consideran la propuesta como altamente pertinente para el contexto educativo ecuatoriano, relevante para abordar la problemática diagnosticada, coherente en su articulación teórico-práctica y clara en su presentación e instrucciones.

2. Las observaciones cualitativas de los expertos permitieron identificar fortalezas significativas, como la alineación precisa con el currículo vigente, la fundamentación teórica explícita que subyace a cada actividad, el potencial transformador de la propuesta y su aplicabilidad en diversos contextos. Las sugerencias de mejora, centradas en

aspectos de diagramación y ejemplificación, fueron incorporadas en la versión final, enriqueciendo la propuesta.

De lo expuesto, se concluye que la guía didáctica "Aventuras Lúdicas en la Comprensión Lectora" cuenta con una validación externa sólida que respalda su calidad, pertinencia y potencial implementación en contextos educativos similares al estudiado.

A la luz de los hallazgos presentados y las conclusiones derivadas, se puede afirmar que se cumplió con el objetivo general de esta propuesta, en particular el fortalecimiento integral de la comprensión lectora que se manifestó en:

1. Fortalecimiento de la disposición afectiva hacia la lectura: Los estudiantes transformaron su relación con la lectura, pasando de percibirla como una obligación aburrida a vivirla como una experiencia deseable y gratificante. Este cambio disposicional es una de las condiciones necesarias para el desarrollo del hábito lector a largo plazo.

2. Fortalecimiento de las estrategias cognitivas de comprensión: Se evidenció la emergencia y uso consciente de estrategias fundamentales, tales como la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias y la metacognición. Estas estrategias, enseñadas a través de las mecánicas lúdicas, comenzaron a ser utilizadas por los estudiantes de manera autónoma.

3. Fortalecimiento de la comprensión en niveles superiores: Se observó una progresión desde un desempeño predominantemente literal hacia un manejo creciente de habilidades inferenciales, con manifestaciones incipientes de pensamiento crítico (cuestionamiento de la perspectiva del autor, identificación de sesgos) y creativo (reelaboración personal de textos, diseño de juegos).

4. Fortalecimiento de la comprensión como práctica social: La lectura dejó de ser una actividad solitaria para convertirse en un espacio de interacción, discusión y construcción colectiva de significados. Los alumnos aprendieron a argumentar sus interpretaciones apoyándose en el texto, a escuchar y valorar perspectivas diferentes, y a construir consensos fundamentados.

Este fortalecimiento integral no habría sido posible sin una intervención pedagógica que articulara coherentemente fundamentos teóricos sólidos, diseño instruccional riguroso y atención a las dimensiones afectivas y sociales del aprendizaje. La guía didáctica, validada por expertos y aplicada en contexto real, demostró ser un instrumento eficaz para catalizar estos procesos de transformación.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones presentadas y reconociendo tanto los logros como las limitaciones del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los distintos actores del proceso educativo:

Docentes de Educación Básica Elemental

1. Se recomienda a los docentes explorar e implementar progresivamente el Aprendizaje Basado en Juegos en sus prácticas de enseñanza de la lectura, comenzando con actividades sencillas y aumentando gradualmente la complejidad a medida que se adquiere experiencia en el trabajo con juegos. La guía diseñada en esta investigación puede servir como punto de partida estructurado y fundamentado.

2. Es esencial que los docentes comprendan que el ABJ no consiste en "jugar por jugar", sino en diseñar experiencias lúdicas con intencionalidad pedagógica clara. Cada juego debe estar alineado con objetivos específicos de comprensión lectora e incluir momentos explícitos de reflexión metacognitiva (debriefing) donde los estudiantes tomen conciencia de las estrategias utilizadas y su aplicabilidad en otros contextos.

3. Se recomienda priorizar dinámicas cooperativas sobre las puramente competitivas. La evidencia recogida muestra que la colaboración entre pares potencia la comprensión lectora profunda, permite la inclusión de estudiantes con diferentes perfiles y reduce la ansiedad asociada al error. Cuando se utilice la competencia, que sea entre equipos y con metas compartidas al interior de cada grupo para así potenciar los efectos del ABJ.

4. Los docentes deben estar atentos a las oportunidades de andamiaje que surgen durante el juego. Su papel no es dar respuestas, sino formular preguntas que guíen y estimulen el razonamiento, ofrecer pistas en el momento justo y crear condiciones para que los estudiantes descubran y verbalicen sus propias estrategias de comprensión.

5. Se sugiere documentar y compartir las experiencias de implementación del ABJ con otros colegas, creando comunidades de práctica que permitan el intercambio de ideas, la resolución colaborativa de dificultades y el enriquecimiento mutuo de las propuestas didácticas.

Recomendaciones para las instituciones educativas

1. Las instituciones educativas deberían considerar la formación continua de sus docentes en metodologías activas como el ABJ, no como eventos aislados sino como alternativas válidas que ayuden a fomentar la reflexión colectiva.

2. Se recomienda que las instituciones doten las aulas de recursos básicos para la implementación del ABJ: materiales impresos (tarjetas, tableros, dados y más), acceso a plataformas digitales educativas (Kahoot, Genially, Nearpod, entre otros) y, cuando sea posible, tiempo en la planificación curricular para el desarrollo de secuencias didácticas basadas en juegos.

3. Las instituciones deberían revisar sus sistemas de evaluación para asegurar que sean coherentes con los principios del ABJ. Evaluaciones centradas exclusivamente en la reproducción literal de información pueden afectar los procesos de comprensión profunda que el ABJ promueve. En su lugar, se sugiere incorporar instrumentos de evaluación formativa como rúbricas analíticas, portafolios de evidencias, observación sistemática y autoevaluación metacognitiva.

4. Se recomienda que las instituciones fomenten una cultura escolar que valore el juego como una actividad legítima de aprendizaje, superando prejuicios que lo ven como una pérdida de tiempo o un entretenimiento más. Esto implica sensibilizar a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, familias) sobre el potencial pedagógico del juego y sus fundamentos científicos.

Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Se recomienda desarrollar estudios longitudinales a largo plazo para evaluar apropiadamente la sostenibilidad de los cambios observados (un año escolar completo o más). Esto permitiría determinar si las estrategias de comprensión desarrolladas mediante ABJ se consolidan y transfieren fuera del contexto lúdico.

2. Sería valioso replicar esta investigación en contextos educativos diversos: escuelas fiscales con recursos limitados, zonas rurales, aulas multigrado, o instituciones con alta diversidad cultural y lingüística. Esto permitiría evaluar la transferibilidad de la propuesta y generar adaptaciones contextualizadas que enriquezcan la guía original.

3. Se sugiere ahondar en el estudio del impacto del ABJ en estudiantes con necesidades educativas específicas (dificultades de aprendizaje, trastornos de atención, dislexia, etc.). Los hallazgos de esta investigación sugieren que el ABJ puede tener efectos inclusivos significativos, pero se requiere investigación específica que diseñe y evalúe adaptaciones para estas poblaciones.

4. Futuras investigaciones podrían explorar el diseño de juegos digitales específicos para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, aprovechando las posibilidades de la inteligencia artificial para la retroalimentación adaptativa y la

personalización de los desafíos. La colaboración entre equipos interdisciplinarios (pedagogos, diseñadores de juegos, programadores) sería fundamental en este sentido.

5. Se recomienda investigar los procesos de formación docente necesarios para una implementación efectiva y sostenible del ABJ. ¿Qué tipo de acompañamiento, qué duración, qué estrategias formativas son más efectivas para que los docentes se apropien de esta metodología y la hagan parte de su práctica cotidiana?

Reflexión Final

La investigación que aquí concluye partió de una preocupación genuina: el desafío y necesidad de formar lectores competentes, críticos y apasionados en un contexto educativo donde las prácticas tradicionales han mostrado sus limitaciones. A lo largo de este camino, hemos podido constatar que el Aprendizaje Basado en Juegos no es una moda pedagógica pasajera, sino una metodología fundamentada en la naturaleza humana y en los mecanismos más efectivos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que cuando los estudiantes leen para jugar y resolver un misterio, ganar una partida o no defraudar a su equipo, la lectura deja de ser una obligación para convertirse en un propósito inmediato y significativo que parte de ellos mismos. En esa empresa, se activan procesos cognitivos profundos, se despliegan estrategias sofisticadas y se construyen significados compartidos que perduran más allá del aula.

Pero quizás el hallazgo más valioso de este trabajo no sea cuantificable en términos de logros académicos, pues se encuentra en las voces de los niños y niñas que participaron. Cuando una estudiante dice "leer ya no es tan aburrido porque tenemos que encontrar pistas", cuando otro confiesa "antes pensaba que no servía para leer, ahora sé que puedo hacerlo", cuando un docente reconoce "he aprendido a dejar que ellos descubran por sí mismos", estamos ante evidencias de una transformación profunda que realmente se adentra en lo formativo y lo humano.

Hay que reconocer que esta guía didáctica no es un producto acabado ni una receta infalible, sino una invitación, un punto de partida para que otros docentes se animen a explorar el potencial del juego en sus aulas, adaptándolo a sus contextos, enriqueciéndolo con su creatividad y, sobre todo, confiando en que sus estudiantes son capaces de mucho más de lo que piensan.

Además, esta investigación reivindica el derecho de los niños y niñas a aprender jugando, a equivocarse sin miedo, a descubrir el placer de leer como una aventura

compartida. En un mundo que exige lectores críticos capaces de navegar océanos de información, formar lectores competentes es una responsabilidad ética y política. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Juegos, implementado con rigor, intencionalidad y sensibilidad, puede ser un aliado poderoso.

Para finalizar, esta propuesta supone un punto de partida para investigar más, diseñar nuevas estrategias que mejoren y transformen el aprendizaje. La evidencia recogida nos permite afirmar, con fundamento, que el camino del juego es un camino fértil, prometedor e ideal para formar los lectores que nuestro tiempo exige.

Referencias

Allington, R. L. (2014). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Pearson.

Alonso Arija, E. (2021). *El juego y la actividad lúdica en la Educación Infantil*. Síntesis.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.

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

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education, 113*, 86-97.

Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. En R. Smith & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching reading in the middle grades*. Addison-Wesley.

Barzilai, S., & Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education, 70*, 65-79.

Bazerman, C., et al. (Eds.). (2018). *The Lifespan Development of Writing*. National Council of Teachers of English.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Erlbaum.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.

Calbacho Contreras, P., et al. (2021). Aprendizaje Basado en Juegos: una revisión sistemática de sus efectos en el rendimiento académico y la motivación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 62*, 113-141.

Canet Juric, L. et al. (2005). Dificultades en la comprensión lectora en la transición entre educación primaria y secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 10*(2), 35-48.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cervantes, J. et al. (2017). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: diagnóstico e intervención. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(2), 78-92.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(1), 79-122.

Coello-Márquez, D., et al. (2025). Efectos del Aprendizaje Basado en Juegos en la motivación y el rendimiento académico: Un meta-análisis. *Revista de Investigación Educativa, 43*(1), 45-68.

Connolly, T. M., et al. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education, 59*(2), 661-686.

Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming, 41*(6), 898-920.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.

Cuenca, R., & Zambrano, G. (2022). Motivación lectora y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 88*(1), 145-162.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

DeKoven, B. (2013). *The well-played game: A player's philosophy*. The MIT Press. (Edición original publicada en 1978).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9-15.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168.

Dickey, M. D. (2006). Game design narrative for learning: Appropriating adventure game design narrative devices and techniques for the design of interactive learning environments. *Educational Technology Research and Development, 54*(3), 245-263.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Franco, M. L. (2024). *Ludoliteratura: El juego de rol como estrategia para la comprensión lectora crítica en secundaria*. Editorial UNQ (Universidad Nacional de Quilmes).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gallardo-López, J. A. (2019). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172-178.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*(4), 126-135.

Gordillo, A., & Flórez, R. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas, 53*, 95-107.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language, 6*(4), 291-320.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371-395.

Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology, 22*(6), R197-R206.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Erlbaum.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.

Kensinger, E. A., & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory & Cognition, 31*(8), 1169-1180.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.

Manzano-León, A., et al. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability, 13*(4), 2247.

Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. Andrzej Marczewski.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual Review of Psychology, 70*, 531-549.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-384). Elsevier.

Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Muska & Lipman/Premier-Trade.

Mullis, I. V. S., et al. (2020). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2020). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

National Reading Panel (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education, 94*(1), 44-49.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37.

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. NFER Research Programme: Innovation in Education.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

PIRLS. (2021). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Plass, J. L., et al. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283.

Plass, J. L., et al. (2020). *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press.

Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (Eds.). (2020). *Handbook of game-based learning*. MIT Press.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). Guilford Press.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior, 63*, 50-58.

Reyes, J., & Chicaiza, D. (2025). *Aprendizaje Basado en Juegos Digitales y Analógicos: Guía para docentes*. Editorial Universitaria.

Reyes, J. I., & Chicaiza, D. M. (2025). Gamificación y comprensión lectora en educación básica: Un estudio cuasi-experimental en escuelas públicas de Ecuador y Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 21*(1), 45-68.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Erlbaum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development, 82*(3), 1013–1028.

Saldarriaga, P., Ospina, R., & López, F. (2025). *El docente como game master: Formación para la integración del ABJ en la enseñanza de la lengua*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 257-279.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59.

Smith, F. (2004). *Understanding reading*. Lawrence Elbraum Associates, Publishers.

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Graó.

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1), 32-71.

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Tokac, U., et al. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(3), 407-420.

Tokac, U., Novak, E., & Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(3), 407-420.

UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. UNESCO.

UNESCO-OREALC. (2020). *Análisis de los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Promolibro.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Vargas, J. et al. (2024). Competencia lectora y ciudadanía digital: Un análisis desde las demandas del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(1), 23-45.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.