

Efectos de los juegos didácticos en la comprensión lectora de estudiantes de quinto básico en una escuela municipal de Castro, Chile

Effects of didactic games on reading comprehension in fifth-grade students at a municipal school in Castro, Chile

 **Fanny Romina Velásquez Barria**
fannyromina.velasquez@alumnos.ulagos.cl
Universidad de los Lagos, Chile

 **Cristian Ferrada Ferrada**
cristian.ferrada@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos, Chile
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile

Recepción: 15 de marzo de 2025

Aceptación: 7 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1164>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Se analiza la influencia de los juegos didácticos en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto básico en una escuela municipal de Castro, Chiloé. El estudio surgió tras evidenciar bajos resultados para localizar, interpretar, relacionar y reflexionar textos en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Para este estudio se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental y una muestra de cincuenta y cuatro estudiantes, divididos en los grupos experimental (A) y control (B). La intervención consistió en cuatro talleres basados en juegos didácticos. Se aplicaron pre y postests con la prueba CLIP, validada en Chile, que evalúa tres niveles de comprensión: local, inferencial y global. Los resultados muestran mejoras significativas en el grupo experimental. Se destaca la categoría inferencial que aumentó de 36.35 % a 57 %. La categoría local se mantuvo estable y la global presentó variabilidad. Los estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE) también mostraron avances, especialmente en el nivel inferencial. Se concluye que los juegos didácticos son una herramienta efectiva para fortalecer la comprensión lectora, aunque se requieren estrategias adicionales para mejorar los niveles.

Palabras clave: juegos didácticos, comprensión lectora, intervención pedagógica, educación básica, enseñanza lúdica

ABSTRACT

This study analyzed the influence of didactic games on reading comprehension among fifth-grade students at a municipal school in Castro, Chiloé. The research was motivated by low results in standardized test SIMCE, particularly in skills related to locating, interpreting, connecting, and reflecting on texts. A quantitative approach with a quasi-experimental design was used, with a sample of 54 students divided into an experimental group (A) and a control group (B). The intervention consisted of four workshops based on didactic games. Pre- and post-tests were applied using the CLIP test, validated in Chile, which evaluates three levels of reading comprehension: literal (local), inferential, and global. Results show significant improvements in the experimental group, especially in the Inferential category, which increased from 36.35% to 57%. The local category remained stable, while the global category showed variability. Students in the Programa de Integración Escolar (PIE) also made progress, particularly in inferential comprehension. The findings indicate that didactic games are an effective pedagogical tool to strengthen reading comprehension, although additional strategies are needed to improve local and global levels. The study highlights the value of playful and inclusive methodologies in diverse school contexts.

Keywords: didactic games, reading comprehension, pedagogical intervention, basic education, playful teaching

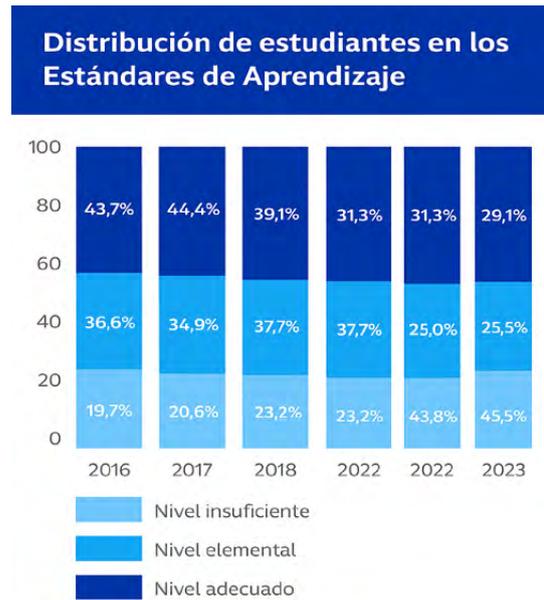


INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico y social de los estudiantes, pues es la base para acceder a otros conocimientos y para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual (Núñez *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, en establecimientos municipales de la comuna de Castro, archipiélago de Chiloé, Chile, se han observado niveles inferiores a los requeridos respecto a esta competencia. Esto se evidenció por medio de los resultados de la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), una evaluación estandarizada aplicada anualmente en Chile, definida en el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, y dirigida a todos los estudiantes de los niveles evaluados a nivel nacional.

En este caso, la evaluación se aplicó a un cuarto básico, en donde la edad de los estudiantes varió entre los nueve y diez años. El curso en el cual se desarrolla esta investigación es el quinto básico que rindió esta evaluación. En la prueba de Lenguaje y Comunicación los estudiantes obtuvieron un promedio de 250 puntos, y se ubicaron veinte puntos debajo del promedio nacional. Asimismo, los resultados obtenidos por los estudiantes demostraron deficiencias en los siguientes ejes de habilidad: localizar, interpretar y relacionar y reflexionar:

Figura 1. Distribución de los estudiantes y puntaje



Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2023)

A raíz de esto surge la necesidad de indagar sobre la enseñanza de este contenido en términos de aplicaciones didácticas, sobre todo entregar una propuesta que funcione como punto de partida para la solución de esta problemática. Bajo este enfoque, Solé (2012) define la comprensión lectora como una habilidad que se desarrolla y profundiza continuamente; además, argumenta que va más allá de a decodificación de palabras, puesto que implica comprender, interpretar y transformar la información en conocimiento. Esta definición se relaciona con los parámetros establecidos por Cassany (2003), debido a que el autor segmenta la comprensión



lectora en tres niveles: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas.

En este sentido, la comprensión de textos cumple un rol fundamental en el aprendizaje, puesto que un buen dominio de la lengua garantiza una mejor educación y es clave para el éxito escolar. De esta manera, los planes y programas del Ministerio de Educación (Mineduc, 2018) exponen en sus bases curriculares que la lectura permite al estudiantado ampliar su conocimiento del mundo, reflexionar sobre distintos tópicos y formar sus opiniones. Asimismo, resalta la importancia de formar lectores competentes que sean capaces de extraer información tanto explícita e implícita y evalúen críticamente la lectura (Núñez *et al.*, 2019). Por otra parte, con base en las teorías de aprendizaje vigentes (Duque y Packer, 2014), el desarrollo del lenguaje es un elemento esencial en los procesos cognitivos superiores del ser humano, ya que domina su entorno mediante este sistema, que organiza y regula el pensamiento.

A partir de los documentos normativos, el Mineduc (2018) afirma que ser un buen lector requiere desarrollar actitudes y comportamientos que fomenten el hábito de la lectura por toda la vida. Por esa razón, la disposición de los estudiantes respecto a la lectura es un elemento crucial a considerar cuando se busca avances en la comprensión de textos. De igual modo, Sellan (2017) indica que la motivación será un factor imprescindible en los procesos de aprendizaje, ya que la ausencia de este elemento significará la falta de interés del estudiantado, y como resultado generarán resistencia al aprendizaje, por causa del bloqueo mental originado por la indiferencia. En resumen, la motivación que el estudiantado posea respecto a un contenido nuevo será determinante en el proceso de aprendizaje.

Ahora, para mantener la motivación en el estudiantado —y generar procesos de aprendizajes vinculados a la comprensión lectora— es necesario utilizar estrategias o métodos didácticos que permitan el desarrollo de esta habilidad. Dicho esto, Picco (2022) define la didáctica como un campo disciplinar enfocado principalmente en el estudio e intervención en la enseñanza

escolar, y se interesa en diseñar e implementar recursos que concreten el derecho a la educación. Esto permite que todos los estudiantes, independiente de su nivel de conocimiento, puedan alcanzar el aprendizaje deseado. Por otra parte, para Guevara (2016), la estrategia didáctica se define como la estructura de una actividad que implica la persecución de un objetivo. En este sentido, el concepto didáctico se entenderá como los recursos, decisiones y estrategias utilizadas por el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza en todos los estudiantes, en función del aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2002).

Dicho esto, la presente investigación tiene como objetivo general analizar cómo la implementación de juegos didácticos diseñados para fomentar habilidades de comprensión local, inferencial y global influye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico de un establecimiento municipal de la comuna de Castro, Chiloé. Desde esta perspectiva, diversos autores (Sánchez *et al.*, 2014) han utilizado el juego como medio para desarrollar el aprendizaje en los distintos contextos educativos. En este sentido, Meneses y Monge (2001) definen el juego como una actividad creativa natural, que no requiere de un aprendizaje previo, pues este proviene de la vida misma. De igual manera, Pesántez (2016) define el juego como actividad esencial del ser humano, como ejercicio de aprendizaje, como ensayo y perfeccionamiento de actividades posteriores. En general, es la forma natural de la educación, el camino más corto hacia lo temporalmente inaccesible de la experiencia humana.

En relación con lo anterior, la división de educación general, unidad perteneciente al Mineduc (2020), explica que múltiples teorías educativas han reconocido el juego como un recurso clave para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, no solo en educación preescolar, sino también de manera transversal a lo largo de la vida (Inostroza, 2017). Además ha favorecido el desarrollo de habilidades socioemocionales como la adaptación, la

empatía, la colaboración y el fortalecimiento de funciones ejecutivas.

Bajo esta perspectiva, resulta necesario comprender si la aplicación de juegos al contenido disciplinar tiene influencia en los procesos de aprendizaje de manera positiva. Esto con la intención de ajustar las prácticas educativas que realizamos en torno a mejorar y encantar a los estudiantes con el aprendizaje.

OBJETIVOS

Para la presente investigación se buscará desarrollar y cumplir el objetivo general y los específicos que se detallan en los siguientes apartados.

Objetivo general

Analizar cómo la implementación de juegos didácticos diseñados para fortalecer habilidades de comprensión local, inferencial y global influye en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico de un establecimiento municipal de la comuna de Castro.

Objetivos específicos

- Identificar las diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora del grupo de control, el grupo experimental y la variante PIE (Programa de Integración Educativa) mediante el análisis de los resultados de un pre y postest.
- Describir los aspectos específicos en los que se observaron mejoras en las habilidades de comprensión lectora tras la aplicación de juegos didácticos.
- Comparar las variaciones en los resultados de las habilidades de comprensión lectora de los pre y postest en el grupo experimental y en la variante PIE tras la aplicación de juegos didácticos.

ANTECEDENTES

En diversos estudios se ha empleado el juego como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, la investigación realizada por Miel *et al.* (2022) utiliza el juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lector. Los participantes fueron estudiantes de quinto grado. En primera instancia, los investigadores generaron un diagnóstico sobre las preferencias que el estudiantado presentaba acerca de distintos textos. Los resultados mostraron que preferían textos del tipo narrativo. Además, se evidenció mejoras en cuanto al nivel literal en textos de diversa índole. De esta forma, se concluyó que este tipo de actividades capta el interés del estudiantado y mejora la concentración o interpretación de interrogantes relacionadas con el texto.

Ahora bien, también se han realizado investigaciones vinculadas con el uso de tecnologías de la información y computación (TIC) como estrategia didáctica en el aprendizaje. En relación con lo anterior, un estudio realizado por Ormazabal *et al.* (2021) utilizó modalidades de juegos interactivos para evaluar tanto la percepción del estudiantado sobre estas estrategias como los resultados de un pre y postest sobre las calificaciones posteriores a la aplicación de estas estrategias. Los resultados evidenciaron una valoración positiva del juego como estrategia didáctica por parte de los estudiantados. Asimismo, las pruebas tomadas mostraron un incremento en las calificaciones tras la aplicación de actividades lúdicas.

De igual modo, un estudio realizado por Sánchez y Martínez (2024) retoma la idea del juego como guía para el aprendizaje. Con este se enfoca la utilización de recursos digitales para llevar a cabo procesos de enseñanza. En este estudio se implementaron propuestas educativas, digitales e interactivas relacionadas con el área de Lengua Castellana y Literatura. Se contemplaron, además, aspectos disciplinares

y procesos socioemocionales. La investigación se llevó a cabo en un tercer nivel de primaria y tuvo como hilo conductor el film *Up*, debido a sus valores. A su vez, se llevaron a cabo seis intervenciones con juegos digitales creados en plataformas como Genially. Los resultados evidenciaron que el uso de tecnologías digitales como recurso didáctico favorece aspectos como la empatía, la expresión de emociones y las habilidades sociales.

En el estudio de Martínez y Ríos (2019) se abordaron los procesos educativos basados en las TIC como la gamificación. Así, en la investigación se realizó una intervención lúdica mediante el desarrollo de un videojuego educativo. Para su estudio, participaron cuarenta alumnos, a los cuales se les evaluó en términos conceptuales de manera previa y posterior a la intervención. Los resultados evidenciaron un mejoramiento en torno a la actitud hacia el curso. Asimismo, hubo un aumento en el desempeño académico de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cuantitativo (Cohen y Manion, 2002), y tiene un diseño cuasiexperimental (Merriam y Tisdell, 2015). Esto debido a que los participantes de esta investigación (estudiantes de los quintos A y B) no fueron escogidos aleatoriamente —como en un diseño de experimentación puro—, sino que fueron seleccionados a partir de un proceso de observación. Este diseño permite analizar la influencia de la aplicación de juegos didácticos en la comprensión lectora en estos grupos.

Para el estudio se utilizan tres variables: 1) la comparación entre los resultados del pretest de los quintos A y B, 2) la comparación entre los resultados del pretest y posttest en el quinto A y 3) la comparación entre los resultados del pretest y posttest en los estudiantes de quinto A que son parte del Programa de Integración Educativa (PIE). Este enfoque permitió evaluar el impacto

de los juegos didácticos en el rendimiento de comprensión lectora de los estudiantes.

En este sentido, el estudio utiliza metodologías de naturaleza evaluativa y exploratoria. Además, adopta métodos mixtos en su diseño y en sus técnicas de recolección y análisis de datos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Participantes

Para este estudio, los participantes fueron pre-seleccionados mediante un diseño muestral no probabilístico, específicamente en un muestreo intencionado, ya que se eligieron grupos de estudiantes de quinto año básico de un establecimiento educativo en la comuna de Castro, Chiloé. La muestra estuvo conformada por treinta y cuatro estudiantes del quinto A y veinte del B, con edades promedio entre diez y doce años. Este estudio incluyó estudiantes del PIE, lo cual aportó diversidad en cuanto a necesidades educativas.

Por otro lado, la recolección de datos se realizó en el aula durante el horario regular Jornada Escolar Completa (JEC) del establecimiento y bajo condiciones controladas que garantizaron la coherencia en la aplicación de las evaluaciones. Además, se obtuvieron los permisos necesarios de los padres y/o tutores mediante un circular explicativa sobre la investigación y el propósito de esta. Cabe señalar que la participación de los estudiantes fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Así, se respetaron los estándares éticos requeridos para investigaciones en contextos escolares.

Materiales e instrumentos

El diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes mediante la prueba de Comprensión Lectora para Intervenir en Primaria (CLIP) está fundamentado en principios teóricos y metodológicos robustos, lo que asegura su validez y pertinencia en contextos escolares. La prueba fue diseñada por un equipo investigador

de la Universidad de Deusto y se basa en el modelo de construcción-integración desarrollado por Walter Kintsch (1998), un marco ampliamente reconocido en el campo de la psicología cognitiva para explicar cómo las personas procesan y comprenden textos. Este modelo postula que la comprensión lectora implica dos niveles principales: 1) la construcción de significados a partir de las palabras y oraciones y 2) la integración de estos significados en una representación coherente a nivel global.

La CLIP incluye tres tipos de preguntas: locales, inferenciales y globales. Sigue, asimismo, la clasificación realizada por Magliano *et al.* (2007). Estas categorías permiten evaluar distintas dimensiones de la comprensión lectora. Las preguntas locales se centran en la identificación de información explícita, las inferenciales en la deducción de información implícita y las globales en la integración y síntesis de ideas generales del texto. Este enfoque integral proporciona una evaluación detallada de las habilidades lectoras de los estudiantes.

La validación de la CLIP por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) refuerza su fiabilidad y adaptación cultural en contextos latinoamericanos, y asegura que las preguntas y los textos utilizados sean pertinentes para las características socioculturales y lingüísticas del estudiantado chileno. Además, la adaptación específica realizada para este estudio, que incluyó un texto con quince preguntas, respeta los principios originales de la prueba mientras se ajusta a las necesidades particulares del grupo evaluado.

La utilización de la CLIP para el diagnóstico de la comprensión lectora de los estudiantes no solo está respaldada por fundamentos teóricos sólidos, sino que también responde a criterios rigurosos de validez, confiabilidad y adaptación contextual. Esto asegura su efectividad en la evaluación de habilidades lectoras en contextos escolares.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera se realizó el diagnóstico correspondiente a ambos cursos, y se diseñaron los talleres para aplicar el en grupo experimental. En la segunda fase se llevaron a cabo dichos talleres, y luego se ejecutó el postest.

Para la primera fase, los estudiantes fueron llevados a sala de computación, ya que la prueba fue estructurada en un formulario de Google, esto con la intención de facilitar la distribución de datos. Para completar el test, los estudiantes disponían de un tiempo de cuarenta y cinco minutos, esto sin considerar el tiempo utilizado para entregar las instrucciones y preparar el espacio para que los estudiantes accedieran al formulario. La prueba constaba de un texto de una página y quince preguntas que se distribuían en las categorías ya mencionadas. Además, contaba con cuatro alternativas para responder. El texto fue entregado en papel, y contenía imágenes creadas con inteligencia artificial. Para categorizar y organizar los datos, la primera casilla solicitaba el nombre del estudiante y luego el curso al que pertenecía.

Luego de que los estudiantes del quinto B respondieran el formulario, se procedió de la misma manera con los estudiantes del A. Posterior a obtener el resultado de las pruebas, se diseñaron los talleres. Estos se ejecutaron en un tiempo de sesenta minutos, y se distribuyeron en cuatro sesiones.

El sustento teórico de estos talleres se basó, en primer lugar, en un objetivo de aprendizaje del currículum y, en segundo lugar, en un enfoque integral y dinámico. Los talleres tienen como columna vertebral el objetivo seis de quinto año básico:

Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- Extrayendo información explícita e implícita
- Haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
- Relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
- Interpretando expresiones en lenguaje figurado
- Comparando información
- Formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- Fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.

Dicho lo anterior, el primer taller denominado Búsqueda del Tesoro Literario consiste en formar equipos que deben buscar fragmentos de un texto escondidos en distintas partes de la sala. Los alumnos se orientan por pistas proyectadas en la pizarra. Cada fragmento tiene una pregunta local e inferencial en su reverso. Los estudiantes deben responder a medida que encuentran las pistas. Este juego tiene un enfoque competitivo, donde el movimiento se utiliza como una herramienta inclusiva para el aprendizaje activo.

Según Castro (2017), el diseño universal para el aprendizaje (DUA) permite implementar estrategias que incorporen el movimiento como un medio para garantizar la participación de todos los estudiantes para promover un aprendizaje significativo. De igual forma, este taller fomenta el aprendizaje social y colaborativo, pues la interacción grupal facilita la construcción del conocimiento (Corral, 2001). Asimismo, este enfoque se complementa con la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), pues la resolución de pistas y desafíos permite al estudiantado desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Bermúdez (2021), por otro lado, destaca que el ABP mejora tanto el aprendizaje como el rendimiento académico, mientras que Schunk (2012) respalda que

el aprendizaje se vuelve más efectivo cuando los estudiantes resuelven problemas activamente.

El segundo taller, también titulado Búsqueda del Tesoro Literario, adopta un enfoque colaborativo. Después de encontrar los fragmentos y responder preguntas, cada grupo reescribe su fragmento realizando una síntesis del contenido. Una vez que todos completaron sus síntesis, juntan los escritos y construyen un solo texto. Este proceso enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje, como plantea Corral (2001), pues promueve el aprendizaje colaborativo y permite que los estudiantes trabajen para un objetivo común.

El tercer taller, titulado Construyendo Inferencias, se ejecuta por medio de la plataforma digital Wordwall, y está diseñado, justamente, para fortalecer el nivel inferencial. Este taller incluye actividades interactivas como juegos de selección múltiple para responder preguntas inferenciales, ejercicios de emparejamiento de imágenes y sopas de letras en donde los estudiantes identifican palabras clave relacionadas con una inferencia presentada. Granda-Asencio *et al.* (2019) resaltan que la incorporación de las TIC en los procesos educativos permite adaptar las actividades en función de los estudios de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantados.

El cuarto taller, titulado Estaciones de Lectura, está diseñado para desarrollar tantas habilidades locales, inferenciales y globales por medio de actividades variadas en distintos puntos de la sala. Los estudiantes, divididos en equipos, se desplazan por estaciones donde realizan tareas como subrayar información local, realizar dibujos que representen lo que expresa un texto o generan tres inferencias a partir de una imagen. Este taller integra el aprendizaje activo y el trabajo en equipo para fortalecer la comprensión lectora desde diferentes perspectivas. Según Anasi (2022), la actividad física y el movimiento en el aula no solo estimulan las inteligencias múltiples, sino que también genera una predisposición positiva hacia el aprendizaje.

RESULTADOS

En el siguiente apartado se realizará un análisis de los resultados del pretest de los quintos A y B. Asimismo, se analizarán los resultados del posttest del quinto A y se mostrará el resultado del grupo PIE del quinto A.

Para esta investigación se consideró como grupo experimental y principal al quinto A. Sin embargo, en el pretest se incluyó al quinto B como grupo de control para contrastar y comparar resultados. A continuación, se presentan los resultados que obtuvo cada curso, y la categoría a la que estos responden. La siguiente tabla contiene preguntas del test implementado, junto a la cantidad de respuestas correctas e incorrectas respondidas. El análisis recolecta datos de tendencia central como la media, la moda y la mediana. Cabe señalar que cada curso tuvo una cantidad de estudiantes distinta, pero los resultados están equilibrados respecto a ello.

Tabla 1. Evaluación pretest (quintos A y B)

| PRE-TEST 5TO A Y 5TO B | | | |
|------------------------|-------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Pregunta | Categoría | 5TO A - Porcentaje Correctas | 5TO B - Porcentaje Correctas |
| 1. | Local | 75 | 85 |
| 2. | Local | 43,75 | 10 |
| 3. | Local | 63,5 | 20 |
| 6. | Local | 37,5 | 20 |
| 7. | Local | 25 | 30 |
| 5. | Inferencial | 81,25 | 35 |
| 11. | Inferencial | 40,625 | 55 |
| 12. | Inferencial | 18,75 | 10 |
| 13. | Inferencial | 31,25 | 5 |
| 14. | Inferencial | 9,375 | 20 |
| 9. | Global | 34,375 | 25 |
| 10. | Global | 62,5 | 10 |
| 15. | Global | 46,875 | 50 |
| 4. | Global | 75 | 35 |
| 8. | Global | 68,75 | 40 |

Fuente: elaboración propia

Para las preguntas del pretest se debe comprender que las preguntas no se encuentran ordenadas según un orden común, sino que están ordenadas en función de la distribución establecida en el test. La tabla presenta los resultados del pretest aplicado a los estudiantes de los quintos A y B, a partir de la clasificación de las preguntas en tres categorías: locales, inferenciales y globales. Además, se presentan los porcentajes de respuestas correctas para cada grupo, y se calculan medidas de tendencia central, incluyendo la media, la mediana y la moda. Estos datos permiten una comparación inicial del desempeño de ambos grupos, y proporciona un panorama de las áreas de fortaleza y aquellas que requieren refuerzo antes de la intervención educativa.

Los resultados reflejan diferencias significativas entre los porcentajes de respuestas correctas de los quintos A y B en varias categorías. En el caso del quinto A, muestra un mejor desempeño en general, ya que tiene una media de 47.5 % de respuestas correctas, alcanza hasta un 81.25 % en la pregunta 5 de la categoría inferencial, así como un 75 % en la pregunta 1 de la categoría local y un 75 % en la pregunta 4 de la categoría global. Por otro lado, el quinto B presenta un desempeño más equilibrado respecto al acierto en categorías, ya que las tres se encuentran en un nivel similar. No obstante, presenta porcentajes más bajos en todas las categorías como en la pregunta 2 de la categoría local con un 10 %, o en la pregunta 13 de la categoría inferencial con tan solo un 5 %.

Cabe señalar que la categoría en la cual ambos cursos se encuentran más deficientes es la inferencial, pues el quinto A tiene un promedio de 36.25 % aciertos y el B un 25 %. Las medidas de tendencia central indican consistencia en la mediana (43.75), y variabilidad en la moda, lo que sugiere que ciertas preguntas impactaron de manera diferente en ambos grupos. Estos resultados destacan la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de cada grupo y categoría de preguntas.



La Tabla 2 presenta los resultados del postest aplicado al grupo de estudiantes de quinto A, posterior a la implementación de los talleres. Se detalla la cantidad de respuestas correctas e incorrectas por pregunta, así como el porcentaje de aciertos alcanzado en cada una. Esta información permite identificar las áreas que fueron mejoradas y aquellas que se mantuvieron estables:

Tabla 2. Evaluación postest de los estudiantes de quinto A

| Preguntas | Categoría | Cantidad de correctas | Cantidad de incorrectas | Porcentaje de correctas |
|-----------|-------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 | Locales | 16 | 18 | 47% |
| 2 | Locales | 12 | 22 | 35% |
| 3 | Locales | 15 | 19 | 44% |
| 6 | Locales | 25 | 9 | 74% |
| 7 | Locales | 15 | 19 | 44% |
| 11 | Inferencial | 28 | 6 | 82% |
| 12 | Inferencial | 15 | 19 | 44% |
| 14 | Inferencial | 16 | 18 | 47% |
| 15 | Inferencial | 27 | 6 | 82% |
| 13 | Inferencial | 10 | 24 | 29% |
| 9 | Global | 12 | 22 | 35% |
| 10 | Global | 16 | 18 | 47% |
| 8 | Global | 11 | 23 | 32% |
| 5 | Global | 11 | 23 | 32% |
| 4 | Global | 27 | 6 | 82% |

Fuente: elaboración propia



Los siguientes resultados reflejan diferencias en los niveles de comprensión alcanzados según la prueba implementada. En la categoría local, la pregunta con mayor porcentaje de aciertos fue la 6, con un 74 %, mientras que la más baja fue la pregunta 2, con un 35 %. En la categoría inferencial, las preguntas con mayor porcentaje de aciertos fueron la 11 y 15, ambas con un 82 %, mientras que la pregunta 13 obtuvo el porcentaje más bajo con 29 %. Finalmente, en la categoría global, la pregunta con mayor porcentaje de aciertos fue la 4, con un 82 %, y las preguntas con menor porcentaje fueron la 8 y 5 con un 32 %.

Desde una perspectiva general, el grupo obtuvo una media de 51 % de aciertos, lo cual refleja un desempeño moderado. La mediana de 44 % indica que la mayoría de los estudiantes se desempeñaron en torno a este valor, mientras que la moda de 47 % evidencia que fue el porcentaje más frecuentes respecto a aciertos. Además, la categoría inferencial mostró un incremento sustancial en comparación con el pretest, pues alcanzó un promedio del 57 %. Por otro lado, la categoría local se mantuvo estable con un 49 %, pero la categoría global disminuyó con un promedio de 46 %, lo que sugiere atención en esta área.

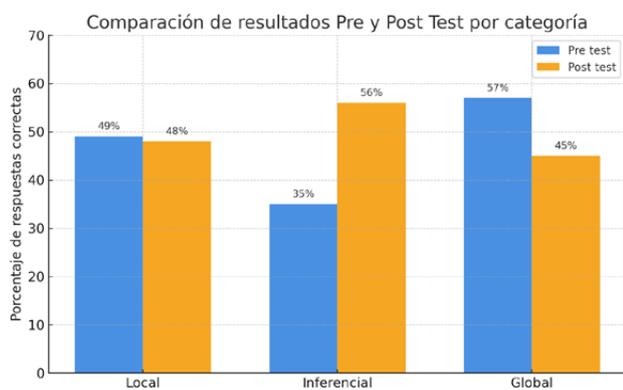
A continuación, se presenta la Figura 1 que resume esta información para visualizar el desempeño específico del estudiantado en las categorías propuestas

La Figura 1 muestra una comparación entre los resultados del pretest y postest de los estudiantes de quinto A y destaca su desempeño en las categorías local, inferencial y global. Se evidencia un aumento significativo en el porcentaje de respuestas correctas en todas las categorías tras las intervenciones educativas, siendo más marcado en la categoría inferencial, donde los estudiantes alcanzaron un nivel considerablemente superior.

Por otro lado, aunque las categorías local y global también mostraron mejoras, estas fueron menos pronunciadas, lo que indica que persisten desafíos en la identificación de información explícita (local) y en la integración de ideas (global). Estos resultados reflejan la efectividad parcial de las estrategias pedagógicas utilizadas y destacan la importancia de diseñar intervenciones específicas para abordar de manera más focalizada las áreas menos desarrolladas. En conjunto, los datos demuestran que las estrategias aplicadas contribuyeron al fortalecimiento de la comprensión lectora, pero sugieren que hay espacio para un refinamiento adicional en las categorías evaluadas

En relación con el análisis del pretest de los estudiantes PIE, la siguiente tabla presenta los resultados del pretest aplicado al estudiantado PIE del quinto A en la evaluación de comprensión lectora, los cuales están organizados en las categorías local, inferencial y global. Para cada pregunta se detalla la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y el porcentaje de aciertos alcanzado. Estos datos permiten identificar el nivel inicial de habilidades de comprensión del estudiantado PIE y servirán como referencia para evaluar el impacto de los talleres implementados en el desarrollo de estas habilidades tras el postest.

Figura 1. Comparación pre y postest de quinto A



Fuente: elaboración propia

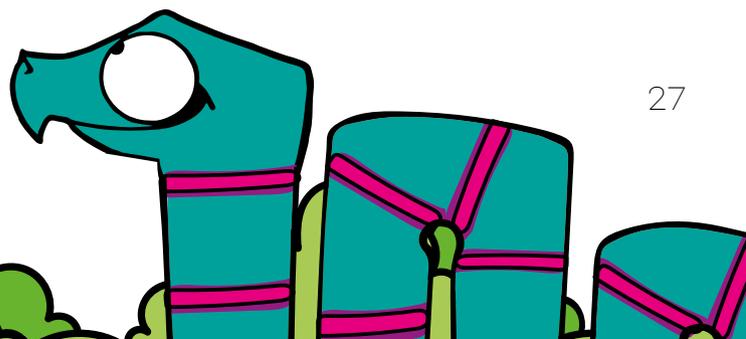


Tabla 3. Resultados de la evaluación pretest de los estudiantes PIE del quinto A

| PRE TEST PIE 5TO A | | | | |
|--------------------|-------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Preguntas | Categorías | Cantidad de correctas | Cantidad de incorrectas | Porcentaje de correctas |
| 1. | Local | 3 | 4 | 43% |
| 2. | Local | 2 | 5 | 29% |
| 3. | Local | 2 | 5 | 29% |
| 6. | Local | 2 | 5 | 29% |
| 7. | Local | 1 | 6 | 14% |
| 15. | Inferencial | 2 | 5 | 29% |
| 11. | Inferencial | 2 | 5 | 29% |
| 12. | Inferencial | 2 | 5 | 29% |
| 13. | Inferencial | 3 | 4 | 43% |
| 14. | Inferencial | 0 | 7 | 0% |
| 9. | Global | 1 | 6 | 14% |
| 10. | Global | 3 | 4 | 43% |
| 4. | Global | 3 | 4 | 43% |
| 5. | Global | 4 | 3 | 57% |
| 8. | Global | 2 | 5 | 29% |

Fuente: elaboración propia

Los resultados del pretest reflejan un desempeño general bajo, con una media de 30 % de aciertos, una mediana de 29 % y una moda de 20 %. Esto indica que la mayoría del estudiantado PIE presentó un nivel similar de desempeño, sin variaciones significativas entre los resultados. En la categoría local, el promedio de aciertos fue de 29 %; aquí se destaca la pregunta 1 con el mayor porcentaje (43 %) y la pregunta 7 con el menor (14 %). En la categoría inferencial, el promedio fue de 26 %; la pregunta 13 fue la mejor evaluada con un 43 %, mientras que la pregunta 14 presentó un 0 % de aciertos, lo que evidenció importantes limitaciones en esta área. En la categoría global, el promedio alcanzó un 37 %; la pregunta 5 obtuvo un 57 % de aciertos, el mejor resultado del pretest respecto a el porcentaje de aciertos. Por otra parte, la pregunta 9 de esta categoría obtuvo un 14 %, la más baja. Estos datos reflejan la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora de manera general.

La siguiente tabla presenta los resultados del postest aplicado al estudiantado PIE del quinto A en la evaluación de comprensión lectora, organizados en las categorías local, inferencial y global. Para cada pregunta se detalla la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y el porcentaje de aciertos alcanzado. Al comparar los resultados

del pretest se busca evaluar el impacto de los talleres implementados sobre las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Estos datos permitirán ubicar mejoras en las habilidades de identificación de detalles explícitos, realización de inferencias y comprensión global del texto, fundamentales para determinar la efectividad de las intervenciones educativas aplicadas.

Tabla 4. Evaluación postest de los estudiantes PIE de quinto A

| POST-TEST ESTUDIANTES PIE | | | | |
|---------------------------|-------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Preguntas | Categoría | Cantidad de correctas | Cantidad de incorrectas | Porcentaje de correctas |
| 1. | Local | 1 | 5 | 17% |
| 2. | Local | 3 | 3 | 50% |
| 3. | Local | 2 | 4 | 33% |
| 6. | Local | 3 | 3 | 50% |
| 7. | Local | 3 | 3 | 50% |
| Preguntas | Categoría | Cantidad de correctas | Cantidad de incorrectas | Porcentaje de correctas |
| 11. | Inferencial | 5 | 1 | 83% |
| 12. | Inferencial | 2 | 4 | 33% |
| 14. | Inferencial | 3 | 3 | 50% |
| 15. | Inferencial | 5 | 1 | 83% |
| 13. | Inferencial | 2 | 4 | 33% |
| Preguntas | Categoría | Cantidad de correctas | Cantidad de incorrectas | Porcentaje de correctas |
| 9. | Global | 3 | 3 | 50% |
| 10. | Global | 2 | 4 | 33% |
| 8. | Global | 1 | 5 | 17% |
| 5. | Global | 3 | 3 | 50% |
| 4. | Global | 3 | 3 | 50% |

Fuente: elaboración propia

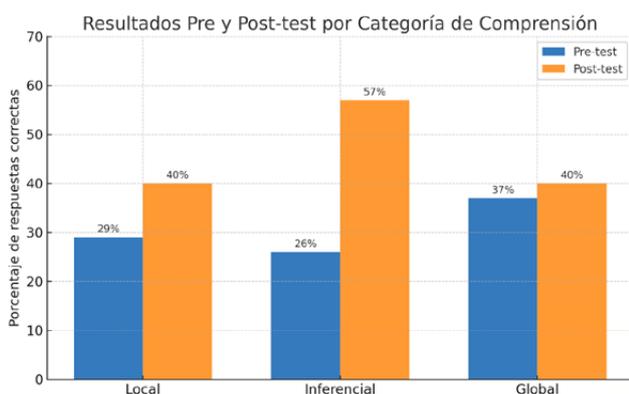
En la categoría local, el promedio de aciertos fue 40 %. Esto demostró una mejora con respecto al pretest realizado. Las preguntas 2, 6 y 7 destacan, pues alcanzaron un 50 % de aciertos, mientras que la pregunta 1 presentó el porcentaje más bajo con un 17 %. Esto sugiere que, aunque hubo avances, todavía existen dificultades respecto a identificar detalles del texto. Por otro lado, en la categoría inferencial el promedio fue del 57 %, lo cual evidencia un avance significativo en la capacidad del estudiantado de generar inferencias. En las preguntas 11 y 15 se lograron 83 % de aciertos, mientras que las preguntas 12 y 13 tuvieron el menor porcentaje de aciertos con un 33 %. A pesar de la variabilidad, los resultados en esa categoría fueron los mejores en comparación con los demás, lo que sugiere que los estudiantes mejoraron su

capacidad para generar conexiones a partir de información implícita del texto.

En la categoría global, el promedio de aciertos fue del 40 %, similar al de la categoría local. Las preguntas 9, 5 y 4 tuvieron un 50 % de aciertos, lo que refleja un nivel moderado en comprensión global. No obstante, la pregunta 8 presentó el 17 % de aciertos, la más baja de esta categoría. De esta manera, los resultados muestran que los estudiantes lograron avances en ciertas áreas, específicamente en la categoría inferencial. Sin embargo, las categorías local y global siguen teniendo una mayor dispersión en los porcentajes de aciertos. Respecto a las medidas de tendencia central, la media del porcentaje de aciertos fue de 46 %, mientras que la mediana y la moda fue de un 50 %.

A continuación, se presenta la Figura 2 que resume el rendimiento establecido antes y después de las intervenciones educativas:

Figura 2. Comparación pre y postest PIE



Fuente: elaboración propia

La Figura 2 presenta una comparación entre los resultados del pretest y postest en estudiantes pertenecientes al PIE. En este recurso se destacan los porcentajes de aciertos en las categorías local, inferencial y global. Los datos evidencian un avance significativo tras las intervenciones educativas, especialmente en la categoría inferencial, donde se observa el mayor incremento en el porcentaje de respuestas correctas, ya que supera el 50 % en el postest. Esto indica una

mejora en las habilidades de razonamiento y análisis crítico de los estudiantes.

En las categorías local y global, si bien se registraron mejoras, los incrementos fueron más moderados. Estos resultados sugieren que las intervenciones educativas lograron fortalecer la capacidad de los estudiantes para relacionar conceptos y realizar inferencias, pero es necesario seguir trabajando en habilidades relacionadas con la identificación de información explícita (local) y la integración de ideas (global). Estos hallazgos subrayan la efectividad de las estrategias implementadas, al mismo tiempo que resaltan áreas específicas para continuar desarrollando.

DISCUSIÓN

Los resultados reflejan un impacto significativo de las intervenciones basadas en juegos didácticos en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto básico. Este impacto se evidencia principalmente en el aumento de los porcentajes de aciertos en las categorías inferencial y global, con mejoras destacadas en el grupo experimental (quinto A) en comparación con el grupo de control (quinto B). Asimismo, se denotan mejoras sustanciales en los porcentajes de aciertos de los estudiantes PIE tras realizar la comparación del pre y postest.

La comparación entre el grupo experimental (quinto A) y el grupo de control (quinto B) revela diferencias sustanciales en el desempeño académico. En este sentido, mientras que el grupo de control mantuvo un rendimiento equilibrado, pero medias bajas, el grupo experimental mejoró notablemente. Esto confirma la efectividad de los juegos didácticos implementados como estrategias didácticas para promover aprendizajes. En primer lugar, los datos reflejan un incremento general en el postest, especialmente en la categoría inferencial, en la cual se registró un aumento promedio del 36.35 % al 57 %. Este resultado da cuenta del impacto positivo que tuvo la implementación de juegos didácticos

para trabajar la comprensión lectora, pues fortaleció la capacidad de los estudiantes para identificar y conectar pistas textuales: una habilidad esencial para construir significados profundos y establecer conexiones lógicas dentro del texto. Esta mejora demuestra que las estrategias utilizadas fueron efectivas para fomentar una lectura activa, y —sobre todo— para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se corrobora con lo señalado por Granda-Asencio *et al.* (2020), pues sostienen que el juego permite a los estudiantes ser creativos, perseguir el aprendizaje a su ritmo y adquirir habilidades desde un ambiente relajado *ad hoc* para el aprendizaje.

Respecto a la categoría local, los porcentajes de aciertos fueron estables, por lo que no hubo un retroceso o una mejora significativa en esta habilidad. A pesar de que la categoría local se enfoca en el nivel más básico de comprensión, ya que deben localizar información explícita del texto, los resultados indican que esta habilidad tiene grados de dificultad menores.

Sin embargo, en cuanto a las preguntas de categoría global, el análisis evidencia mejoras mínimas, pero una alta variabilidad en los porcentajes de aciertos. Este patrón sugiere que los estudiantes aún enfrentan dificultades en torno a las tareas relacionadas con la síntesis de ideas principales y la evaluación crítica y global del contenido. Cabe señalar que estas habilidades exigen un procesamiento cognitivo más complejo, donde los lectores no solo interpretan la información, sino que la reorganizan y valoran su relevancia en función de un propósito específico. En este sentido, los resultados manifiestan la necesidad de abordar estas competencias. Esto podría incluir juegos que integren la jerarquización de información, así como aspectos metacognitivos.

Sobre los resultados de los pres y postest de los estudiantes pertenecientes al PIE, se puede destacar avances significativos en las preguntas inferenciales, pues se alcanzó un promedio de 57 % de aciertos, con hasta un 83 % en las preguntas. Este logro refleja el impacto positivo de los juegos didácticos como herramientas para responder a las necesidades específicas de los

estudiantes con requerimientos educativos especiales. De esta manera, al fomentar la capacidad de establecer conexiones y deducir significados a partir de pistas textuales, estos juegos no solo promovieron un aprendizaje de manera inclusiva, sino que también contribuyeron al desarrollo de competencias cognitivas superiores en este grupo de estudiantes.

No obstante, persisten desafíos respecto a las categorías local y global, que registraron porcentajes de aciertos más bajos. De igual manera, las preguntas globales exigen una comprensión más general. Dicho esto, sería beneficioso incorporar actividades como resúmenes o discusiones que permitan generar síntesis en próximas estrategias didácticas.

Finalmente, los avances logrados en el grupo PIE destacan el potencial de los juegos didácticos como herramienta para promover un aprendizaje inclusivo, desde la motivación. De este modo, al brindar al estudiantado de necesidades educativas especiales la oportunidad de participar en actividades diseñadas para generar un aprendizaje significativo les permite experimentar una metodología más centrada en sus necesidades e intereses. Así, se refuerza lo señalado por Montero (2017), pues sostiene que el papel que pueden llegar a tener los juegos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje marcará una diferencia en la efectividad de la adquisición de contenidos y habilidades del estudiantado.

CONCLUSIÓN

Por medio de esta investigación se evidenció que los juegos didácticos son una herramienta efectiva para mejorar los procesos de comprensión lectora en estudiantes de quinto básico, especialmente en habilidades inferenciales y globales. No obstante, los desafíos persistentes en la categoría local resaltan la necesidad de intervenciones complementarias que fortalezcan estos aspectos.

Asimismo, se destaca la importancia de enfoques didácticos que motiven y enfaticen la

relevancia de diseñar estrategias diferenciadas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se reafirma el potencial de los juegos didácticos como un recurso inclusivo que puede beneficiar tanto a estudiantes regulares como aquellos que presentan necesidades educativas especiales, puesto que los diseños de los juegos abordaron el aprendizaje desde un área más lúdica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023). *Resultados educativos. Prueba Simce*. Agencia de la Calidad de la Educación. <https://www.simce.cl/>
- Anasi, J. (2022). Actividad física y la inteligencia corporal kinestésica: una revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 21-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8772398>
- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Duque, M. y Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la psicología. *Psicología*, 9(2), 30-57. <https://bit.ly/2WrgJ1F>
- Granda-Asencio, L., Espinoza Freire, E. y Mayon Espinoza, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886>
- Inostroza, F. (2017). Estudiantes con déficit atencional enfrentando tareas de comprensión lectora y producción de textos: Un estudio comparativo en alumnado de 4° año de educación primaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 117-136. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.7>
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Magliano, J., Millis, K., Ozuru, Y. y McNamara, D. (2007). A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools. En *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologie* (pp. 107-136). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203810033-8>
- Martínez, G. y Ríos, J. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 115-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2738989>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2023). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculum-nacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura. *Pensamiento matemático*, 7, 75-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Núñez, K., Medina-Pérez, J. y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Pesántez, M. (2016). El juego en los procesos de aprendizaje. *Mamakuna*, (1), 48-55. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/19>
- Picco, S. (2022). Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la didáctica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 46-55. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.7>

Schunk, D. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1368505>

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias educativas*, 2, 13-19. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821587003/index.html>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

