



GAMIFICACIÓN Y COLABORACIÓN PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA URBANO-RURAL

GAMIFICATION AND COLLABORATION TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN RURAL-URBAN PRIMARY EDUCATION

Katherine González-Parra <https://orcid.org/0009-0008-5844-9544> | Investigadora Independiente,
Chile | ps.katherinegonzalezparra@gmail.com

RESUMEN

El artículo presenta una experiencia pedagógica orientada a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto año básico de una escuela urbano-rural de la comuna de Chanco, Maule, Chile. La experiencia surge a partir de un diagnóstico que evidenció dificultades en las dimensiones inferencial y crítica de la comprensión lectora, baja frecuencia de lectura autónoma y una disposición principalmente instrumental hacia la lectura. Frente a ello, se diseñó e implementó la estrategia "Lectura por Misiones y Recompensas", basada en gamificación, aprendizaje colaborativo, mediación docente y seguimiento sistemático. La intervención contempló siete sesiones integradas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, utilizando pasaporte lector, misiones progresivas, retos grupales, recursos lúdicos y recompensas simbólicas. La sistematización consideró pruebas pre y post intervención, encuestas de motivación y hábitos lectores, listas de cotejo, notas de campo y evidencias de aula. Los resultados muestran avances en comprensión lectora, especialmente en la dimensión inferencial, junto con mejoras en la motivación, participación y disposición hacia la lectura. Se concluye que la gamificación, articulada con colaboración y acompañamiento pedagógico, puede favorecer experiencias lectoras más activas, significativas e inclusivas en educación básica.

Palabras clave: Comprensión lectora; gamificación; aprendizaje colaborativo; motivación lectora; educación básica

ABSTRACT

This article presents an educational initiative aimed at strengthening reading comprehension among fifth-grade students at an urban-rural school in the municipality of Chanco, Maule, Chile. The initiative arose from an assessment that revealed difficulties in the inferential and critical dimensions of reading comprehension, low rates of independent reading, and a primarily instrumental attitude toward reading. In response, the "Reading through Missions and Rewards" strategy was designed and implemented, based on gamification, collaborative learning, teacher mediation, and systematic monitoring. The intervention consisted of seven sessions integrated into the Language and Communication course, utilizing a reading passport, progressive missions, group challenges, playful resources, and symbolic rewards. The evaluation process included pre- and post-intervention tests, surveys on motivation and reading habits, checklists, field notes, and classroom evidence. The results show improvements in reading comprehension, particularly in the inferential dimension, along with improvements in motivation, participation, and willingness to read. It is concluded that gamification, combined with collaboration and pedagogical support, can foster more active, meaningful, and inclusive reading experiences in elementary education.

Keywords: Reading comprehension; gamification; collaborative learning; reading motivation; primary education

¹ Trabajo desarrollado en el contexto del Programa de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa, de la Universidad del Desarrollo



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a su estrecha relación con el aprendizaje, la participación escolar y el desarrollo del pensamiento crítico. En respuesta a este escenario, la innovación pedagógica ha impulsado el diseño de estrategias que integran enfoques activos, colaborativos e inclusivos para fortalecer el vínculo de los estudiantes con la lectura. En este contexto, la presente sección revisa los principales fundamentos teóricos que sustentan la experiencia "Lectura por Misiones y Recompensas", abordando la comprensión lectora como una práctica sociocognitiva, la importancia de la motivación y la inclusión en los procesos lectores, y los aportes de la gamificación y el aprendizaje colaborativo como estrategias para promover experiencias de lectura más significativas en educación básica.

Comprensión lectora e innovación pedagógica en contextos escolares inclusivos

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental para el desarrollo de los aprendizajes escolares, especialmente en educación básica, etapa en la que los estudiantes consolidan herramientas cognitivas, lingüísticas y comunicativas necesarias para acceder al currículo y participar activamente en distintas experiencias formativas. Comprender un texto no implica únicamente reconocer información explícita, sino también interpretar significados, relacionar ideas, formular inferencias y emitir juicios fundamentados. Desde esta perspectiva, la lectura debe entenderse como una práctica sociocognitiva en la que el lector interactúa con el texto, sus conocimientos previos y el contexto en que se produce la experiencia lectora (Cassany, 2021). Por ello, fortalecer la comprensión lectora requiere promover experiencias pedagógicas que permitan avanzar desde una lectura centrada en la reproducción de información hacia prácticas más reflexivas, dialogadas y significativas.

En el contexto escolar, las dificultades lectoras no se explican solo por el nivel de desempeño en pruebas o actividades escritas, sino también por factores motivacionales, pedagógicos y contextuales que inciden en la relación de los estudiantes con la lectura. Guthrie y Wigfield (2000) sostienen que la motivación lectora se vincula con el interés, el compromiso y la disposición del estudiante frente a las tareas de lectura, mientras que Krashen (2004) plantea que el desarrollo lector se favorece cuando existen experiencias frecuentes, accesibles y asociadas al disfrute. En consecuencia, cuando la lectura se percibe principalmente como una obligación escolar, disminuyen las posibilidades de construir una relación autónoma, placentera y sostenida con esta práctica. Esto plantea la necesidad de diseñar estrategias que articulen el desarrollo de habilidades lectoras con experiencias motivadoras, contextualizadas e inclusivas.

Esta necesidad adquiere especial relevancia en aulas caracterizadas por la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias de aprendizaje. En estos espacios, las estrategias pedagógicas deben considerar no solo el logro académico, sino también la participación efectiva de todos los estudiantes. Desde una perspectiva inclusiva, Duk y Murillo (2018) señalan que las prácticas educativas deben generar condiciones reales de acceso, participación y aprendizaje, evitando que la diversidad sea abordada solo desde la adaptación individual. En este sentido, la presencia de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales plantea el desafío de diversificar recursos, formas de mediación y oportunidades de interacción, de manera que la lectura no sea una actividad individual y



homogénea, sino una experiencia compartida que permita construir sentido desde distintas formas de aproximación al texto.

En este marco, la gamificación y el aprendizaje colaborativo ofrecen posibilidades relevantes para resignificar la experiencia lectora. Deterding et al. (2011) definen la gamificación como el uso de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos, tales como desafíos, misiones, progresión, retroalimentación y recompensas. En el ámbito educativo, estos elementos pueden aumentar la disposición inicial del estudiantado, sostener su participación y otorgar mayor sentido a tareas que, en formatos tradicionales, pueden resultar poco atractivas. Sin embargo, su valor pedagógico no radica únicamente en el componente lúdico, sino en su articulación con objetivos de aprendizaje claros, mediación docente y seguimiento sistemático. De acuerdo con Bellei (2023), la innovación educativa cobra sentido cuando responde a problemas reales del contexto escolar y supone un rediseño situado de la enseñanza, más que la simple incorporación de recursos novedosos.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo favorece que la comprensión lectora se desarrolle mediante el intercambio de ideas, la discusión de interpretaciones, la formulación conjunta de respuestas y el apoyo entre pares. Zambrano-Álava et al. (2020) destacan que la articulación entre gamificación y aprendizaje colaborativo puede favorecer la comprensión lectora al promover la participación activa, la motivación y la construcción compartida de significados. En actividades lectoras colaborativas, los estudiantes no solo responden preguntas, sino que explican, argumentan, escuchan y contrastan puntos de vista. De este modo, la lectura se convierte en una práctica social y dialogada, especialmente pertinente para fortalecer habilidades inferenciales y críticas, dado que ambas requieren ir más allá de la información explícita del texto.

El presente artículo analiza la experiencia pedagógica “Lectura por Misiones y Recompensas”, implementada en un curso de quinto año básico de una escuela urbano-rural de la comuna de Chanco, Maule, Chile. La experiencia surgió a partir de un diagnóstico inicial que evidenció dificultades en comprensión inferencial y crítica, baja frecuencia de lectura autónoma y una disposición mayoritariamente instrumental hacia la lectura. Frente a esta situación, se diseñó una estrategia gamificada y colaborativa orientada a fortalecer la comprensión lectora, la motivación y el hábito lector.

La propuesta se desarrolló mediante siete sesiones integradas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en las que se utilizaron misiones lectoras, pasaporte lector, retos grupales, recursos lúdicos, recompensas simbólicas y actividades de socialización. La experiencia fue acompañada por la docente de Lenguaje y Comunicación, la docente del Programa de Integración Escolar y la profesional responsable del proyecto, lo que permitió incorporar apoyos pedagógicos diferenciados y realizar ajustes durante la implementación. A partir de esta sistematización, el artículo busca mostrar cómo una estrategia gamificada, cuando se articula con colaboración, mediación docente y seguimiento, puede favorecer experiencias lectoras más activas, motivadoras e inclusivas en educación básica urbano-rural.

2. Contexto y diagnóstico de la experiencia

La experiencia pedagógica se desarrolló en una escuela básica urbano-rural ubicada en la comuna de Chanco, perteneciente al Servicio Local de Educación Pública Maule Costa. El establecimiento atiende a estudiantes provenientes de sectores rurales y familias con diversas condiciones socioculturales, lo que configura un contexto



heterogéneo en trayectorias escolares, ritmos de aprendizaje, intereses y niveles de apoyo familiar. En este escenario, el fortalecimiento de la comprensión lectora adquiere especial relevancia, dado su carácter transversal para acceder al currículo y participar en distintas experiencias de aprendizaje.

La intervención se implementó en un curso de quinto año básico compuesto por 27 estudiantes, 11 niñas y 16 niños. El grupo presentaba diversidad en sus ritmos y formas de aprendizaje, incluyendo estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, quienes recibían apoyo del Programa de Integración Escolar. Esta condición hizo necesario diseñar una experiencia que no solo buscara mejorar resultados lectores, sino también promover participación, colaboración e inclusión.

Como antecedente académico general, el curso presentaba un promedio de calificaciones de 4,9 en Lenguaje y Comunicación, con una nota máxima de 7,0 y una mínima de 3,7. Antes de implementar la estrategia, se realizó un diagnóstico inicial mediante prueba de comprensión lectora, encuestas sobre hábitos y motivación hacia la lectura, y conversaciones pedagógicas con la docente de Lenguaje y profesionales del Programa de Integración Escolar. Esta triangulación permitió comprender la problemática desde el desempeño lector, la frecuencia de lectura autónoma, la disposición afectiva hacia la lectura y las condiciones pedagógicas disponibles para acompañar el proceso.

Los resultados iniciales mostraron que la comprensión literal era la dimensión más consolidada del curso, con 19 estudiantes en nivel alto, 4 en nivel medio y 4 en nivel bajo. Sin embargo, las mayores dificultades se concentraron en comprensión inferencial y crítica. En la dimensión inferencial, 12 estudiantes se ubicaron en nivel bajo, evidenciando dificultades para interpretar información implícita, establecer relaciones entre ideas y formular hipótesis. En comprensión crítica también se identificaron 12 estudiantes en nivel bajo, lo que mostró la necesidad de fortalecer la argumentación, la valoración de información y la elaboración de juicios fundamentados.

Junto con estas dificultades lectoras, el diagnóstico evidenció baja frecuencia de lectura autónoma. 11 estudiantes declararon que nunca leían, 12 señalaron que leían muy pocas veces y solo 4 indicaron leer entre tres y cuatro veces por semana. Asimismo, se observó una disposición mayoritariamente instrumental hacia la lectura, asociada al cumplimiento de tareas escolares más que al interés personal o al disfrute lector. Estos hallazgos permitieron comprender que el problema no se reducía al desempeño en comprensión lectora, sino que involucraba también factores motivacionales, hábitos poco consolidados y escasas oportunidades para vivir la lectura como una experiencia significativa.

Desde la perspectiva pedagógica, las conversaciones con profesionales del establecimiento permitieron identificar que existía colaboración entre la docente de Lenguaje y el equipo PIE, aunque esta no siempre se desarrollaba de manera sistemática para abordar específicamente la comprensión lectora. En consecuencia, el diagnóstico mostró la necesidad de una estrategia que articulara tres dimensiones complementarias: fortalecimiento de habilidades lectoras de mayor complejidad, motivación hacia la lectura y trabajo colaborativo como medio para favorecer la participación de todos los estudiantes.

A partir de estos antecedentes, se diseñó la estrategia "Lectura por Misiones y Recompensas" como una respuesta situada al contexto del curso. La propuesta buscó transformar la lectura escolar en una experiencia más activa, colaborativa e inclusiva, mediante misiones lectoras, recompensas simbólicas, mediación docente y seguimiento sistemático.

Figura 1.

Síntesis del diagnóstico inicial del curso.



Fuente: elaboración propia

3. Diseño e implementación de la intervención

La estrategia “Lectura por Misiones y Recompensas” se diseñó como una respuesta pedagógica situada frente a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial del curso. Su propósito fue transformar la lectura escolar en una experiencia más activa, colaborativa e inclusiva, articulando habilidades de comprensión lectora con elementos de gamificación, mediación docente y seguimiento sistemático. La propuesta organizó la lectura como un recorrido progresivo de desafíos, en el que los estudiantes participaron en misiones lectoras, trabajaron con sus pares, registraron avances y recibieron reconocimientos simbólicos asociados al esfuerzo, la colaboración y la participación.

A. Diseño colaborativo de la propuesta.

El diseño se desarrolló mediante un proceso de trabajo colaborativo entre la docente de Lenguaje y Comunicación, la docente del Programa de Integración Escolar y la profesional responsable del proyecto. En estas instancias se revisaron los resultados del diagnóstico, las características del grupo curso, los recursos disponibles y las formas de apoyo requeridas para favorecer la participación de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales.

La experiencia se sistematizó desde una lógica de investigación-acción educativa, en tanto surgió de un diagnóstico situado, avanzó hacia el diseño colaborativo de una estrategia, contempló su implementación en aula y consideró instancias de observación, ajuste y reflexión pedagógica. Este enfoque permitió comprender la intervención como un proceso flexible de mejora, retroalimentado por evidencias recogidas durante la implementación.

A partir de este trabajo, se acordó que la estrategia debía ser breve, flexible e integrada a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Por ello, las actividades fueron organizadas en sesiones de aproximadamente veinte minutos, con una estructura común: presentación de la misión, lectura individual o compartida, resolución de un desafío lector, socialización de respuestas y registro de avances. La docente de Lenguaje asumió la conducción de las actividades lectoras; la docente PIE aportó apoyos y mediación diferenciada; y la profesional responsable coordinó la estrategia, sistematizó evidencias y acompañó la implementación inicial.

B. Componentes pedagógicos de “Lectura por Misiones y Recompensas”.

La estrategia se estructuró en cuatro componentes principales. El primero fue el pasaporte lector, utilizado como recurso simbólico para registrar el recorrido de cada estudiante y representar la lectura como un viaje. El segundo correspondió a las misiones lectoras, entendidas como desafíos breves asociados a textos narrativos, informativos o poéticos, orientados al desarrollo de habilidades literales, inferenciales y críticas.

El tercer componente fue el trabajo colaborativo, organizado mediante equipos que permitieron discutir respuestas, escuchar distintas interpretaciones y apoyar a compañeros con diversos ritmos de aprendizaje. Finalmente, se incorporó un sistema de recompensas simbólicas, expresado en puntajes, insignias, diplomas y reconocimientos colectivos. Estas recompensas no se orientaron a competir por calificaciones, sino a valorar la participación, el esfuerzo, la colaboración y la superación de desafíos.

C. Implementación en el aula.

La implementación se desarrolló mediante siete sesiones integradas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, considerando actividades comunes y apoyos diferenciados para estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. En la primera sesión se presentó la estrategia, se explicó el sentido de las misiones y se entregó el pasaporte lector, lo que permitió instalar el marco narrativo de la experiencia y recoger las primeras reacciones del curso.

Figura 2.

Elaboración del pasaporte lector.



Nota: Registro fotográfico de la intervención, 2025.

En las sesiones siguientes, las actividades se orientaron progresivamente al fortalecimiento de habilidades lectoras. Algunas misiones se centraron en lectura compartida, resumen de textos y formulación de preguntas literales, mientras que otras incorporaron desafíos inferenciales mediante recursos como ruleta digital, pistas textuales y trabajo por equipos. Posteriormente, se desarrollaron actividades de mayor complejidad, como “Detectives de ideas” y “Críticos por un día”, que favorecieron la formulación de inferencias, la argumentación de opiniones y la comprensión crítica.

Figura 3.

Trabajo colaborativo en equipos o misión lectora.



Nota Registro fotográfico de la intervención, 2025.

La experiencia concluyó con una “Gala de lectores”, instancia de cierre orientada a reconocer el proceso desarrollado, socializar producciones y aplicar instrumentos finales. Este momento fortaleció la percepción de logro y la valoración de la lectura como experiencia compartida, permitiendo que los estudiantes revisaran los distintos “vuelos” registrados en sus pasaportes lectores.

Figura 4.

Cierre, insignias, producciones o Gala de lectores.



Nota. Registro fotográfico de la intervención, 2025.

Seguimiento y sistematización de la experiencia.

El seguimiento de la estrategia se realizó mediante pruebas de comprensión lectora pre y post intervención, encuestas de motivación y hábitos lectores, listas de cotejo de participación, listas de observación docente, notas de campo y evidencias de aula, tales como pasaportes lectores, fotografías, producciones escritas, insignias y diplomas. Esta combinación permitió observar los cambios en comprensión lectora, participación, colaboración entre pares, motivación y fidelidad de la implementación.

Las notas de campo permitieron registrar el desarrollo real de las actividades, las reacciones del curso, los ajustes realizados y las dificultades emergentes. Entre los principales ajustes se identificaron la necesidad de organizar mejor los tiempos, reducir la cantidad de materiales disponibles, modelar previamente las inferencias y asignar roles dentro de los equipos para favorecer una participación más equilibrada. En conjunto, el diseño y la implementación de "Lectura por Misiones y Recompensas" permitieron articular gamificación, colaboración y mediación pedagógica en una propuesta concreta para fortalecer la comprensión lectora desde una experiencia con sentido, seguimiento y participación.

4. Resultados de la experiencia.

Los resultados de la experiencia se organizaron en cuatro ejes: comprensión lectora, motivación hacia la lectura, hábito lector y participación/aprendizaje colaborativo. Esta organización permitió integrar la información obtenida mediante pruebas pre y post intervención, encuestas de motivación y hábitos lectores, listas de cotejo, notas de campo y evidencias de aula. De este modo, los resultados se presentan como parte de una experiencia pedagógica situada, vinculada con las condiciones de implementación de la estrategia "Lectura por Misiones y Recompensas".

A. Comprensión lectora

Uno de los principales propósitos de la experiencia fue fortalecer la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica. Los resultados pre y post intervención muestran avances en las tres dimensiones evaluadas, con mayor fuerza en aquellas que inicialmente presentaban mayores dificultades.

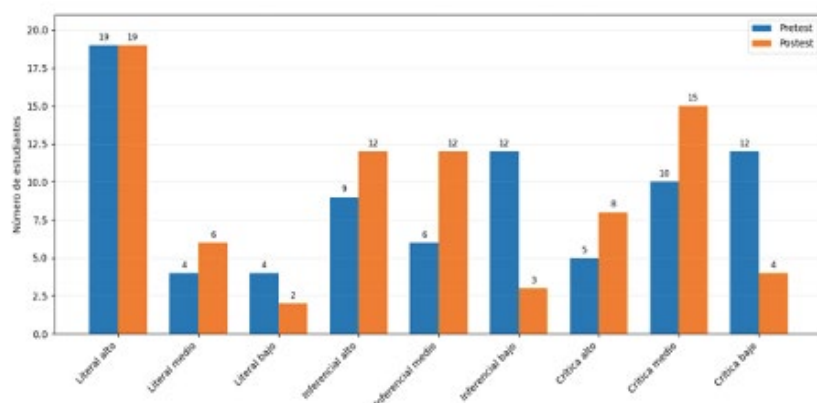
La comprensión literal se mantuvo como la dimensión más consolidada del curso: el nivel alto permaneció en 19 estudiantes, el nivel medio aumentó de 4 a 6 y el nivel bajo disminuyó de 4 a 2. Si bien el cambio fue moderado, permite observar un desplazamiento favorable hacia niveles de mayor logro.

Los avances más relevantes se observaron en comprensión inferencial. En esta dimensión, el nivel alto aumentó de 9 a 12 estudiantes, el nivel medio pasó de 6 a 12 y el nivel bajo disminuyó de 12 a 3. Este resultado es significativo, dado que la comprensión inferencial había sido una de las principales debilidades del diagnóstico inicial. Actividades como el “Reto lector” y “Detectives de ideas” favorecieron que los estudiantes interpretaran pistas textuales, relacionaran información implícita y formularan hipótesis en diálogo con sus compañeros.

En comprensión crítica también se observó una evolución favorable: el nivel alto aumentó de 5 a 8 estudiantes, el nivel medio de 10 a 15 y el nivel bajo disminuyó de 12 a 4. Estos resultados sugieren mejores condiciones para que los estudiantes expresaran opiniones, fundamentaran respuestas y valoraran información de los textos, especialmente a partir de actividades como “Críticos por un día”.

Figura 5.

Comparación de los resultados de pretest y postest en las dimensiones de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia

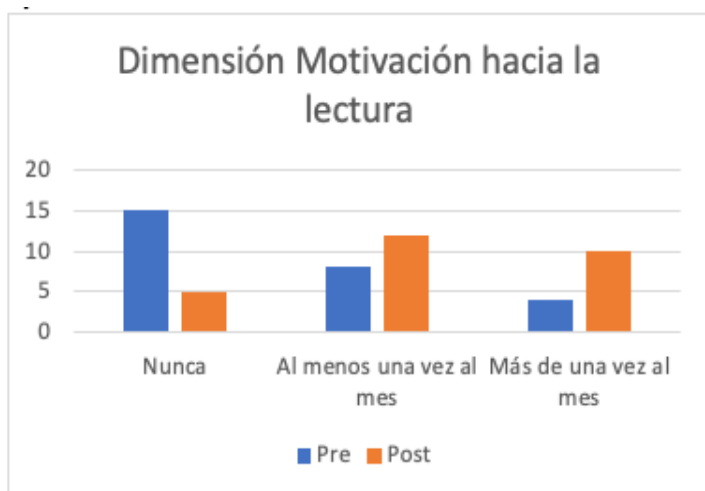
B. Motivación y disposición hacia la lectura

La experiencia también mostró cambios positivos en la motivación y disposición hacia la lectura. Antes de la intervención, una parte importante del curso asociaba la lectura principalmente a una obligación escolar; después de la implementación, se observó una mayor apertura hacia la lectura como experiencia participativa, especialmente cuando esta se organizaba mediante desafíos, recursos lúdicos, trabajo en equipo y reconocimientos simbólicos.

En la dimensión de motivación, la categoría “Nunca” disminuyó de 15 a 5 estudiantes, mientras que quienes declararon leer más de una vez al mes aumentaron de 4 a 10. Además, la categoría “Sí me gusta” aumentó de 5 a 17 estudiantes, y la categoría “Cómodo” frente a futuras experiencias lectoras subió de 4 a 13. Estos datos evidencian una mejora en la disposición inicial hacia prácticas de lectura más frecuentes, significativas y emocionalmente favorables.

Figura 6.

Comparación de la frecuencia declarada de motivación a la lectura antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia

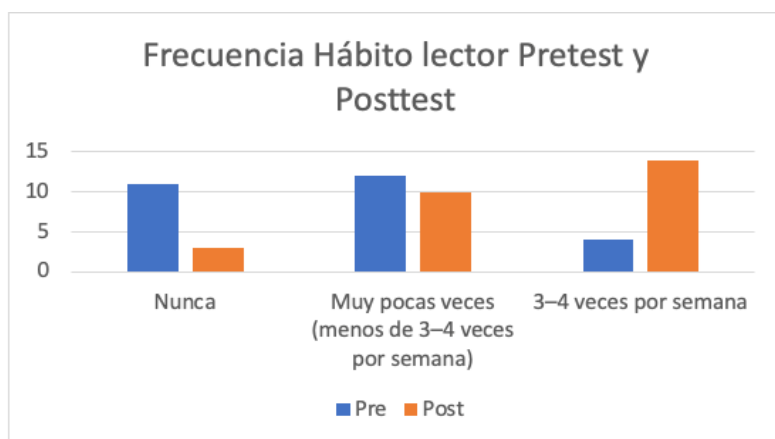
C. Hábito lector

En relación con el hábito lector, los resultados muestran una disminución de estudiantes que declaraban no leer nunca y un aumento de quienes reportaron mayor frecuencia lectora. La categoría "Nunca leo" disminuyó de 11 a 3 estudiantes, mientras que la lectura entre 3 y 4 veces por semana aumentó de 4 a 14. Este cambio constituye uno de los hallazgos.

No obstante, este resultado debe interpretarse con cautela. Dado que la intervención tuvo una duración acotada, no es posible afirmar que se haya consolidado un hábito lector permanente. Sin embargo, sí puede sostenerse que la estrategia generó condiciones favorables para aumentar el acercamiento a la lectura, especialmente al combinar misiones progresivas, registro de avances, elección de textos, apoyo docente y reconocimiento simbólicos más relevantes de la experiencia.

Figura 7.

Comparación de la frecuencia del hábito lector antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia



Participación y aprendizaje colaborativo

Los registros cualitativos de la experiencia permitieron observar una participación activa y progresiva durante la implementación. Las notas de campo describen entusiasmo frente al pasaporte lector, interés por las dinámicas gamificadas, colaboración entre pares y disposición efectiva frente a los productos elaborados y reconocimientos recibidos. Estos elementos permiten comprender que los cambios observados no se reducen a los resultados de las pruebas, sino que también se expresan en la forma en que los estudiantes se vincularon con las actividades lectoras.

El trabajo colaborativo fue una condición relevante para sostener la participación. Las misiones en equipo favorecieron que los estudiantes compartieran interpretaciones, escucharan otras respuestas, apoyaran a compañeros con mayores dificultades y construyeran acuerdos antes de responder. Esta dinámica resultó especialmente pertinente en un curso caracterizado por diversidad de ritmos de aprendizaje, ya que permitió que la lectura se desarrollara como una experiencia compartida y no exclusivamente individual.

Asimismo, la mediación de la docente de Lenguaje, la docente PIE y la profesional responsable del proyecto permitió realizar ajustes durante la implementación. Entre ellos, se identificó la necesidad de organizar mejor los tiempos, modelar previamente algunas habilidades inferenciales y asignar roles dentro de los equipos para equilibrar la participación. Estos ajustes contribuyeron a que la estrategia mantuviera coherencia con las necesidades del aula y con los objetivos pedagógicos planteados.

En síntesis, los resultados de la experiencia muestran avances en comprensión lectora, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica, junto con mejoras en motivación, hábito lector y participación colaborativa. La estrategia “Lectura por Misiones y Recompensas” permitió resignificar la lectura como una experiencia activa, dialogada e inclusiva, articulando desafíos lectores, mediación pedagógica y reconocimiento simbólico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia permiten sostener que la estrategia “Lectura por Misiones y Recompensas” contribuyó a resignificar la lectura escolar como una práctica más activa, colaborativa y motivadora. Aunque la intervención tuvo una duración acotada, los avances observados en comprensión lectora, motivación, hábito lector y participación estudiantil permiten identificar aprendizajes pedagógicos relevantes para el trabajo en educación básica urbano-rural.

Los progresos en comprensión inferencial y crítica resultan especialmente significativos, dado que ambas dimensiones fueron identificadas en el diagnóstico inicial como las principales áreas de dificultad. La disminución de estudiantes en nivel bajo y el aumento en niveles medio y alto sugieren que las misiones lectoras ofrecieron oportunidades sistemáticas para interpretar información implícita, formular hipótesis, justificar respuestas y expresar opiniones fundamentadas. Estos hallazgos dialogan con Cassany (2021), quien comprende la lectura como una práctica sociocognitiva en la que el significado se construye mediante la interacción entre lector, texto, conocimientos previos y contexto. Desde esta perspectiva, actividades como el “Reto lector”, “Detectives de ideas” y “Críticos por un día” permitieron avanzar



desde una lectura centrada en la reproducción de información hacia experiencias más interpretativas, dialogadas y reflexivas.

La mejora en motivación y disposición hacia la lectura también constituye un hallazgo relevante. El aumento de estudiantes que declararon mayor gusto por leer y mayor comodidad frente a experiencias lectoras muestra que el vínculo con la lectura puede modificarse cuando las actividades se diseñan desde el interés, la participación y el reconocimiento simbólico. Este resultado se relaciona con Guthrie y Wigfield (2000), quienes destacan que la motivación lectora se asocia al compromiso y la disposición activa del estudiante frente a las tareas de lectura. Asimismo, Krashen (2004) plantea que el desarrollo lector se favorece cuando existen oportunidades frecuentes y significativas de acercamiento a los textos, especialmente cuando la lectura no se reduce a una obligación escolar.

Desde esta mirada, la gamificación no operó únicamente como recurso lúdico, sino como una estructura pedagógica para organizar la experiencia lectora mediante misiones, metas visibles, desafíos progresivos, retroalimentación y recompensas simbólicas. Esto se vincula con Deterding et al. (2011), quienes definen la gamificación como el uso de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos. En concordancia con Zambrano-Álava et al. (2020), la articulación entre gamificación y aprendizaje colaborativo puede favorecer la comprensión lectora al promover participación activa, motivación y construcción compartida de significados.

En relación con el hábito lector, la disminución de estudiantes que declaraban no leer y el aumento de quienes reportaron leer varias veces por semana sugieren que la estrategia generó condiciones favorables para ampliar el acercamiento a los textos. Sin embargo, debido a la duración limitada de la intervención, no es

posible afirmar que se haya consolidado un hábito lector permanente. Más bien, puede sostenerse que la experiencia abrió una posibilidad pedagógica para fortalecer dicho hábito mediante prácticas lectoras frecuentes, significativas y acompañadas.

Otro aspecto relevante fue la participación de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales en una experiencia común, pero con apoyos diferenciados. La presencia de la docente del Programa de Integración Escolar permitió diversificar mediaciones, acompañar distintos ritmos de aprendizaje y favorecer la participación en equipos. Este elemento dialoga con Duk y Murillo (2018), quienes plantean que la inclusión educativa exige generar condiciones reales de acceso, participación y aprendizaje. En este caso, la inclusión se expresó en el diseño de actividades donde todos los estudiantes pudieron participar desde sus posibilidades y aportar al trabajo colectivo.

La colaboración docente también fue una condición central para la implementación. La articulación entre docente de Lenguaje, docente PIE y profesional responsable del proyecto permitió planificar, ajustar y monitorear la estrategia durante su desarrollo. Este aspecto se relaciona con el Marco para la Buena Enseñanza, que enfatiza la importancia de generar ambientes de aprendizaje inclusivos, desafiantes y pertinentes para todos los estudiantes (MINEDUC, 2021). Asimismo, desde la perspectiva de Bellei (2023), la innovación educativa cobra sentido cuando responde a problemas reales del contexto escolar y supone un rediseño situado de la enseñanza. En coherencia con ello, "Lectura por Misiones y Recompensas" no surgió como una incorporación aislada de recursos lúdicos, sino como una respuesta a necesidades diagnosticadas en un curso específico.

La implementación evidenció aprendizajes para la práctica pedagógica. Las notas de campo permitieron identificar ajustes necesarios, como



organizar mejor los tiempos, reducir la cantidad de materiales disponibles, modelar previamente las inferencias y asignar roles dentro de los equipos para equilibrar la participación. Estos ajustes muestran que una innovación educativa no se desarrolla de manera lineal, sino como un proceso flexible que requiere observación, retroalimentación y toma de decisiones durante la acción.

Entre las principales limitaciones se reconoce que la experiencia fue implementada en un solo curso, con un grupo específico de estudiantes y durante un período acotado. Además, no se contó con un grupo de comparación que permitiera atribuir los avances exclusivamente a la estrategia. También debe considerarse que los cambios en motivación y hábito lector requieren seguimiento longitudinal, ya que pueden variar según la continuidad de las actividades, el acompañamiento familiar y las oportunidades de lectura disponibles en la escuela.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia ofrece proyecciones relevantes. En futuras implementaciones sería pertinente extender la estrategia durante un período más amplio,

incorporar nuevas misiones graduadas por nivel de complejidad, fortalecer el vínculo con las familias y aplicar la propuesta en otros cursos del establecimiento. Asimismo, sería valioso profundizar el seguimiento de las habilidades inferenciales y críticas mediante instrumentos específicos y registros cualitativos que permitan comprender cómo los estudiantes construyen sus interpretaciones durante el trabajo colaborativo.

En conclusión, la experiencia “Lectura por Misiones y Recompensas” muestra que la gamificación, cuando se articula con aprendizaje colaborativo, mediación docente, inclusión y seguimiento sistemático, puede favorecer condiciones pedagógicas más activas y significativas para fortalecer la comprensión lectora en educación básica urbano-rural. Su principal aporte no radica únicamente en los resultados obtenidos, sino en demostrar que la lectura puede ser abordada como una experiencia compartida, desafiante y motivadora, capaz de movilizar habilidades cognitivas, disposición afectiva y participación estudiantil.

REFERENCIAS

- Bellei, C., Muñoz, G., & Munoz, G (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, (24), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Cassany, D. (2021). *Laboratorio lector*. Anagrama.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). New York, NY: ACM.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). Educación inclusiva en América Latina: Avances, desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–29. <http://www.rinace.net/rlei/>



- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf
- Zambrano-Álava, M., Paredes, E., & Cevallos, C. (2020). Gamificación y aprendizaje colaborativo en la comprensión lectora. *Revista Publicando*, 7(24), 179–192. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845005/html/>