



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Peña Rañileo, Karen; Ponce Godoi, Arlet; Montecinos Herrera, Dyanett;
Torres Reinoso, Daniela; Catalán Montiel, Paz; Villagra Bravo, Carolina
Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 43, 2021, pp. 455-475
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243168246025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica

Karen Peña Rañileo^a, Arlet Ponce Godoi^b, Dyanett Montecinos Herrera^c, Daniela Torres Reinoso^d, Paz Catalán Montiel^e y Carolina Villagra Bravo^f
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Recibido: 06 de mayo 2020 - Revisado: 31 de agosto 2020 - Aceptado: 10 de noviembre 2020

RESUMEN


La presente experiencia de innovación pedagógica se centró en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, utilizando textos discontinuos o multimodales a través de la colaboración como estrategia y competencia de aprendizaje entre estudiantes de segundo ciclo de educación básica de la ciudad de Temuco. En ella, se especificaron las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, las cuales consideraron en sus planificaciones el contexto, las necesidades e intereses de las y los estudiantes de cada curso, a su vez, se detallan las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Finalmente, se sistematizaron los elementos que permitieron impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en el aula.

Palabras Clave: Trabajo colaborativo; textos discontinuos o multimodales; habilidades de comprensión lectora.


*Correspondencia: kpena2016@alu.uct.cl (K. Peña).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-7959-5750> (kpena2016@alu.uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9138-0982> (aponce2014@alu.uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-3855-436X> (dmontecinos2015@alu.uct.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-5260-6731> (dtorres2016@alu.uct.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0001-5063-5168> (paz.catalan2016@alu.uct.cl).

^f  <https://orcid.org/0000-0002-5428-2555> (cvillagra@uct.cl).

Comprehension of written texts through collaborative work in Primary Education

ABSTRACT

This pedagogical innovation experience focused on the development of reading comprehension skills, using discontinuous or multimodal texts through collaboration as a learning strategy and competence among students in the second cycle of elementary education in the city of Temuco. During the pedagogical experience, collaboration was carried out as a learning strategy and proficiency using discontinuous or multimodal texts. This is documented through different actions developed by five student-teachers studying Pedagogy in Primary Education at the Catholic University of Temuco, detailing the participants' evaluations of the experience. Finally, the elements that encouraged and favored the integration of collaborative work and the reading of different discontinuous texts as a regular practice in the classroom were systematized.

Keywords: Collaborative work; discontinuous or multimodal texts; reading comprehension skills.

1. Introducción

La relevancia de la comprensión lectora y su estudio, es un factor que permite la constante mejora de la educación tanto para los profesores como para los estudiantes, puesto que, la lectura es un recurso interdisciplinario y transversal para el desarrollo de cualquier disciplina debido a que cumple un rol fundamental para favorecer el proceso de aprendizaje ([Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017](#)).

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE, 2019](#)), Chile se sitúa bajo el promedio en el área de comprensión lectora de acuerdo a los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Sin embargo, a nivel latinoamericano se encuentra sobre el promedio de los países evaluados en la prueba de lectura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) ([Organización de las Naciones Unidas y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015](#)). Asimismo, en Chile se evidencia mediante el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) que el desempeño alcanzado por las y los estudiantes evaluados se encuentra mayoritariamente en los niveles “Insuficiente” o “Elemental”, en relación a los aprendizajes de lectura sugeridos y esperados por el currículo vigente ([Ministerio de Educación, 2014](#)), a su vez, a nivel regional La Araucanía ha mantenido sus resultados, no existiendo mejoras sustantivas en los últimos años ([Agencia de Calidad de la Educación, 2019](#)).

Estos bajos resultados pueden ser consecuencia de las prácticas del profesorado, basadas en paradigmas educativos tradicionales que ofrecen pocas oportunidades para que el alumnado tenga un rol protagónico en el proceso pedagógico. En este sentido, el problema radica en que la enseñanza se centra en otras dimensiones del aprendizaje del lenguaje escrito, tales como la escritura o la conciencia de lo impreso, en el uso de textos completos y en el trabajo posterior por medio de diálogos de interrogación sobre información explícita o literal, donde la interacción verbal se da en una modalidad de grupo curso, acompañado del bajo nivel de exigencia en trabajos o tareas, la cantidad de tiempo asignada para ellas y la excesiva e innecesaria

saría ayuda que prestan los docentes a los estudiantes (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Mellado, 2013). A su vez, se utiliza una escasa variedad de materiales para la lectura siendo los recursos más comunes los textos literarios, las guías y los textos escolares, privilegiando y potenciando en el aula el trabajo individual sobre el trabajo colaborativo, lo cual es desfavorable, puesto que no permite que los estudiantes construyan conocimiento de manera compartida a través de la comunicación y el desarrollo de sus habilidades sociales (Medina, Valdivia, Gaete y Galdames, 2015; Valdebenito y Durán, 2013).

Del mismo modo, el problema reside en que el profesorado en sus prácticas pedagógicas fomenta en mayor medida el aprendizaje individual de los y las estudiantes durante el desarrollo de habilidades de comprensión de textos escritos, que se percibe cuando estos desde sus creencias tradicionales, creen que leer individualmente permite una mejor comprensión, por lo que consideran que la metodología de trabajar y leer en equipo es un espacio en el cual se producirá un desorden colectivo (Milicic y Arón, 2017). Asimismo, abordan principalmente la comprensión lectora a través de textos continuos realizando preguntas de carácter explícito donde no se promueve el desarrollo cognitivo de habilidades de orden superior del alumnado como la reflexión, el análisis, entre otras (Sanz, 2005).

En este contexto, la siguiente experiencia de innovación pedagógica describe la incorporación de la estrategia de trabajo colaborativo centrada en la lectura de textos discontinuos o multimodales en las asignaturas principales (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En ella se especifican las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, detallando las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Una vez aplicada la innovación en el aula, el objetivo es sistematizar los elementos que permiten impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en las asignaturas.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Aprendizaje profundo y lectura en el contexto escolar

En educación el aprendizaje en un principio se centraba más en aprender el contenido, sin embargo, hoy en día es un proceso que busca favorecer el desarrollo integral del estudiante a través de la construcción de conocimientos y fortalecimiento de habilidades y actitudes. En este sentido, aprender no es solo saber, sino que es aprender para aplicar y usar estos nuevos aprendizajes en situaciones reales, contribuyendo así a los saberes propios como a los de otros (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017; Romero, 2009).

Desde esta perspectiva el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, desarrollando habilidades como creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía, de tal forma que el aprendizaje inicie con experiencias previas que permitan que la nueva información se integre y organice en la estructura cognoscitiva, cambiando representaciones y esquemas mentales del sujeto (Ausubel, 1983; Rincón-Gallardo, 2019; Rosales y Sulca, 2015). Es decir, para que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo y profundo, los docentes deben sustentar su enseñanza en la teoría constructivista del aprendizaje, actuando como mediadores en el proceso pedagógico, sustentando la construcción del conocimiento a través de la experimentación y la realización mental de estos, en base a sus experiencias previas, logrando que cada uno aprenda (Martínez, 2018; Ortiz, 2017).

Una de las herramientas para construir este aprendizaje profundo recae en la importancia de la lectura en la vida cotidiana y contexto escolar, dado que es una forma de acceder a un conocimiento muy potente para entender y comprender temas contingentes, políticos, sociales, culturales, económicos, educativos, entre otros, puesto que desarrolla autonomía y permite pensar de manera reflexiva y crítica en la sociedad, contribuyendo al crecimiento personal, social y cognitivo. Asimismo, implica saberes, expectativas, objetivos del lector, anticipación de contenidos del texto, formulación de conjeturas e imaginación para el desenlace, decodificación del sistema de símbolos que posee un texto a través de la interacción entre el lector y este, donde la persona que lee es un sujeto activo que procesa y examina lo leído encontrándole un sentido, autointerrogando su contenido y construyendo un significado de aquel, de modo que una vez desarrollado y dominado este proceso, podrá comprender lo que lee (González, Otero y Castro, 2016; Solé, 1992; Pardo y Gamba, 2014).

2.2 La importancia de los tipos de textos para la comprensión lectora

La comprensión lectora es un desafío constante, puesto que demanda desarrollar un nivel de interpretación, reflexión y análisis profundo. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor, y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. Por esto, la competencia lectora comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida en diferentes contextos y comunidades, en las que el individuo interviene y participa y en la que como lector toma un papel protagonista, reflexionando e interpretando el significado del texto. De esta forma el uso y la reflexión que puede lograr un estudiante a partir de la lectura satisfactoria de un texto escrito, le ayudará a conseguir un desarrollo personal e interactuar socialmente con su entorno (Durán et al., 2011; Solé, 1992).

Al mismo tiempo, un texto no es solo una unidad lingüística sino un acontecimiento de acción humana, de interacción, comunicación y cognición en un contexto determinado, por lo tanto, posee una serie de características, entre las cuales no es menos importante el hecho de que esté conformado por un sistema de símbolos o códigos. Para acceder al texto, se necesita descifrar su código para que pueda ser comprendido por el lector, puesto que, si se comprende, este dispondrá de conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él (Cabrera y Caruman, 2018; Solé, 1992).

Análogamente, existen distintos tipos de textos como los de carácter continuo que son aquellos textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva, por ejemplo, textos del tipo narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. Por otra parte, están los textos de carácter discontinuo o multimodal, en los cuales la información se presenta de manera organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva, por ejemplo, hablamos de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, entre otros. A su vez, estos tipos de textos pueden poseer colores, sonidos o diagramas, donde el conjunto de dichos elementos ayuda a determinar el significado del mensaje transmitido (Manghi et al., 2013; Parodi, 2010; Pérez, 2013; Sanz, 2005).

De igual manera, dos de cada tres tareas están relacionadas con los textos continuos y una de cada tres con los discontinuos. Esto puede ocurrir principalmente porque la comprensión de los textos de tipo discontinuo requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada, por tanto, estos textos son más complejos de leer e interpretar y requieren un nivel cognitivo mayor de comprensión. Es importante que el profesorado utilice este tipo de texto en el aula, considerando que resultan atractivos y desafiantes para el lector, requiriendo un nivel

de interpretación y análisis mayor. De este modo, favorece la autonomía del estudiante, su interrelación con el texto y su contexto de manera más activa, pudiendo construir significado de él a través de un análisis más inferencial, reflexivo y crítico, dejando atrás la comprensión superficial como se acostumbra trabajar en la escuela (Franco et al., 2016; Pérez y Sanagustín, 2011; Sanz, 2005).

2.3 Colaboración como competencia y estrategia de aprendizaje

La estrategia del trabajo colaborativo entre estudiantes se caracteriza por una relación de interdependencia entre miembros de un grupo, orientados por una motivación y un deseo de alcanzar un objetivo propuesto, estableciendo relaciones simétricas y recíprocas, manejando habilidades comunicacionales y teniendo una responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo, donde cada miembro tiene asignada una tarea que va en función de sus conocimientos, habilidades y actitudes, teniendo todos la misma relevancia e importancia dentro del grupo (Durán et al., 2011; García-Valcárcel y Basilotta, 2015; Podestá, 2014; Yong, Cedeño, Tubay y Cedeño, 2018).

Simultáneamente, se afirma que mediante la colaboración se promueve la inclusión, debido a que se aceptan todos como son, independiente de su condición física, cognitiva o socio-cultural, estimulando el apoyo de los integrantes según se requiera. Desde esta perspectiva, la estrategia del aprendizaje colaborativo promueve el proceso de construcción del aprendizaje, favorece el desarrollo de actitudes sociales y el proceso de leer comprensivamente, permitiendo que los y las estudiantes a través del diálogo puedan interrogar un texto, realizar deducciones, retroalimentarse, complementarse, autorregularse, evaluarse y coevaluarse. Es así como se vuelve esencial colaborar con los pares, porque permite que convivan en base a sus diferencias, identifiquen, modifiquen y trabajen sus debilidades o potencien sus fortalezas, desarrollando un proceso de aprendizaje significativo (Monereo y Durán, 2002; Tobón, Gonzalez, Nambo y Vazquez, 2015).

Así, el modelo de aprendizaje colaborativo constituye un modelo personal e interactivo, que invita a los y las estudiantes a construir juntos, conjugando esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de acuerdos establecidos de manera consensuada que les permitan lograr las metas establecidas, siendo una experiencia que supera el aprendizaje memorístico y mecanicista (Esquivel, Villa, Guerra, Guerra y Rangel, 2018; Revelo, Collazos y Jiménez, 2018).

En definitiva, un objetivo universal y transversal constante en la educación es lograr que los estudiantes sean personas autónomas e informadas, de modo que puedan desarrollar una comprensión lectora profunda a través de la colaboración, que sin duda posee una serie de beneficios potentes, siendo un factor favorecedor para el proceso de lectura que va más allá de lo literal y que busca llegar a una comprensión de carácter crítico valórico.

De acuerdo a estos antecedentes, se pretende desde un paradigma no tradicional de enseñanza y aprendizaje mejorar las prácticas educativas, ofreciendo a los estudiantes textos enriquecedores, desafiantes y atractivos, de manera que puedan desarrollar habilidades comunicativas y su propio aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo con sus pares, donde cada integrante asume su rol con responsabilidad para contribuir en las actividades propuestas por su grupo de trabajo, garantizando así el éxito de este, dado que si esta condición no se cumple la estrategia pierde sentido y propósito.

3. Descripción de la experiencia

3.1 Contexto

El contexto de la presente experiencia educativa se origina a partir de las observaciones realizadas durante las prácticas pedagógicas tempranas de las futuras profesoras, donde se ha podido evidenciar que existen prácticas del profesorado que fomentan el aprendizaje individual de los estudiantes durante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Asimismo, se evidenció mayoritariamente la lectura de textos escritos de carácter continuo como por ejemplo: cuentos tradicionales, leyendas, fábulas, entre otros, dejando de lado o trabajando en menor medida los textos de carácter discontinuo o multimodales, tales como: textos científicos, históricos, matemáticos, gráficos, etcétera.

A lo anterior, se suma el hecho de que son abordados principalmente con preguntas de carácter explícito, donde las profesoras y profesores generalmente utilizan el mismo formato tradicional de preguntas como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Cuáles son sus características físicas?, teniendo por consecuencia la limitación del desarrollo cognitivo de habilidades de orden superior tales como la reflexión, el análisis u otras.

De este modo, la investigación educativa se realiza en el contexto de una de las prácticas tempranas que forman parte de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, donde cada una de las futuras profesoras diseña y desarrolla proyectos de aula integrados que contemplan la asociación de las asignaturas del currículo (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) en un centro de práctica urbano de la ciudad de Temuco. En consecuencia, esta investigación se desarrolló en 5 centros escolares, donde participaron niños, niñas y jóvenes de segundo ciclo de educación básica que se encuentran cursando quinto o sexto grado, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 15 años de edad.

Tabla 1

Número de participantes por centros escolares.

Curso	Centro educativo	Grado	N° de niños	N° de niñas	Total de estudiantes
Curso 1	Escuela 1	6° Básico	13	8	21
Curso 2	Escuela 2	5° Básico	9	12	21
Curso 3	Escuela 3	6° Básico	11	10	21
Curso 4	Escuela 4	6° Básico	13	5	18
Curso 5	Escuela 5	6° Básico	18	18	36
Total			64	53	117

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Técnicas

Esta propuesta metodológica se enmarca en la indagación colaborativa, que es una modalidad de investigación colectiva y participativa en el contexto de las prácticas docentes para favorecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pino, González y Ahumada, 2018). El estudio desarrollado considera lo planteado por DeLuca et al. (2015), pues se identifican desafíos comunes, se indaga en la acción y se reflexiona de manera constante.

Con el propósito de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes, se utilizaron datos para comprender el proceso pedagógico, los cuales se producen y analizan de manera colectiva (Pino et al., 2018). En este estudio se aplicó el cuestionario como técnica de recogida de infor-

mación, el cual nos permitió medir de forma protocolar preguntas que se administran a una determinada población o una muestra (López y Fachelli, 2015), también se utilizó una prueba de comprensión lectora que permitió al sujeto realizar relaciones inteligentes entre lo que lee y lo que comprende, haciendo nexos entre los conocimientos que dispone, la información entrante y lo que se le pide que comprenda (León, Escudero y Olmos, 2012). Para cada uno de estos instrumentos se realizó análisis de contenido para su validación por tres expertos en el área de estudio.

El cuestionario fue aplicado en 20 minutos, de forma individual y escrita a los grupos de estudiantes que participaron del estudio, componiéndose este de tres dimensiones:

- Hábitos de lectura, donde las y los estudiantes respondieron sobre qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban respecto a unas aseveraciones de su proceso lector.
- Proceso de lectura en la escuela, donde las y los educandos respondieron cómo viven el proceso lector en la escuela.
- Relevancia de la lectura, en esta dimensión las y los estudiantes respondieron si ciertas situaciones planteadas sobre la lectura aplican o no en su vida.

La prueba de habilidades de comprensión lectora se aplicó en 45 minutos, donde leyeron dos textos discontinuos y uno de carácter continuo, respondiendo preguntas asociadas a ellos que tributaban a habilidades como: integrar e interpretar, localizar, relacionar, acceder, obtener y recuperar, reflexionar y valorar información.

3.3 Procedimientos

3.3.1 Planificación conjunta de recursos para el aprendizaje

La planificación conjunta corresponde a la primera fase de la experiencia pedagógica y consistió en reuniones semanales con una duración de noventa minutos, dirigida por una profesora guía en un horario acordado con todas las integrantes del equipo. En este espacio se determinaron las estrategias didácticas, los roles, la metodología y enfoques de enseñanza, los recursos y tiempos que serían utilizados por las futuras profesoras en los distintos centros de práctica y grupos cursos en donde se desarrolló el estudio.

Esta fase inició con la creación y diseño de un cuestionario, cuyo fin fue recoger información y establecer un diagnóstico sobre los hábitos y habilidades de comprensión lectora de las y los estudiantes participantes del estudio. Al mismo tiempo, las futuras profesoras recopilaban información a través de observaciones, entrevistas y conversaciones informales con los distintos integrantes de las comunidades educativas, con el propósito de considerar la diversidad de estudiantes que formaban parte de las salas de clases, cómo percibían la información, actuaban sobre ella y se motivaban para aprender, respondiendo a su contexto, conocimientos previos, necesidades e intereses.

Seguidamente, se procedió a dialogar con el profesorado colaborador de las escuelas los objetivos de aprendizajes por curso y de cada asignatura (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales), de manera que estos se integraran desde la metodología de proyecto de aula, la cual se caracteriza por ser flexible y democrática, surgiendo del contexto, los intereses y necesidades de las y los estudiantes que forman parte de la experiencia educativa (Arias, 2017; Rincón, 2012). Cada proyecto fue diseñado por uno o más docentes y surgió desde el análisis de las necesidades formativas y de los temas de interés de las y los estudiantes en relación a los contenidos curriculares o problemas de actualidad, involucrando directamente a los actores del proceso e integrando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno de ellos pudiese desenvolverse de acuerdo a lo

planeado y ejecutado (Carrillo, 2001; Orozco y Perochena, 2016). A su vez, en cada diseño de aprendizaje se utilizó la estrategia de trabajo colaborativo potenciando así las habilidades de comprensión lectora de textos escritos multimodales o discontinuos.

Asimismo, esta experiencia pedagógica constó de un tiempo aproximado de 2 meses y los recursos fueron diseñados en base a las características específicas de cada grupo curso, valorando la diversidad, contexto e intereses de los y las estudiantes, utilizando medios digitales e impresos coherentes con el modelo de trabajo colaborativo, la lectura, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y la producción de textos discontinuos. Cada propuesta pedagógica se diseñó en coherencia con el enfoque comunicativo del Ministerio de Educación que considera tres ejes: lectura, escritura, comunicación oral, que son transversales en todas las disciplinas.

En ese sentido, se apuntó a que las respuestas de las y los estudiantes fortalecieran las habilidades de comprensión lectora a través de la mediación docente-estudiante, utilizando las orientaciones didácticas de la lectura como son la interrogación de textos, donde los niños y niñas se vieron enfrentados al lenguaje impreso, observando y percibiendo las distintas claves contextuales y situacionales que rodean a este, descifrando claves que les permitieran anticipar lo que sucedería en la historia, de esta forma fueron capaces de construir activamente el significado del texto mediante la interrogación de este (Jolibert, 1991); y los momentos de la lectura, en el cual las docentes guiaron a las y los lectores a que antes formulen hipótesis de lo que se iba a leer, de manera que construyan el sentido del texto a partir de claves dadas por ellos mismos, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo, durante la lectura desarrollaron estrategias e inferencias que confirmaron o rechazaron sus hipótesis, revisando y comprobando su propia comprensión, de modo que, después de la lectura procesen la información leída, recapitulen, resuman, parafraseen, dramaticen, comenten o valoren, realizando un contraste de cómo han ampliado sus saberes a través de la lectura y cómo podrían utilizarlos en la construcción y comunicación de nuevos conocimientos (Condemarín y Medina, 2000; Ministerio de Educación, 2010; Solé, 1992).

Con respecto a los planes de evaluación, dentro de estos se incorporó de manera sistemática la evaluación formativa o de proceso, la que tiene como objetivo la regulación continua, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, donde el alumnado asume un rol activo y democrático en el aula y el docente actúa como mediador en este proceso, consensuando en cada momento estrategias oportunas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo integral (Fernández, 2017; Sanmartí, 2007).

3.3.2 Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje

En esta fase, las futuras profesoras implementaron su diseño de proyecto de aula en función de las características y contexto de sus estudiantes. Para ello, actuaron como mediadoras en el proceso pedagógico dándose una interacción dinámica entre docente y estudiante (Parrá, 2014; Rodríguez, 2016).

Es importante señalar, que las clases consistieron en la generación de espacios y oportunidades para las y los estudiantes de manera que se favoreciera el aprendizaje profundo de estos. Asimismo, se potenciaron actividades que permitieran la lectura colaborativa de diversos textos discontinuos o multimodales, la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación constante durante las clases. De esta manera, se intencionó que durante el proceso lector se interrogaran y comentaran los textos, así como sus experiencias y sentimientos respecto de ellos, destacando si fue o no de su agrado y contestando preguntas alusivas a estos de forma oral o escrita, con distintos niveles de dificultad que fomentaran el desarrollo de habilidades de comprensión de orden superior e inferior. Análogamente, se fortalecieron sus habilidades comunicativas a través del diálogo y la discusión de ideas.

Por consiguiente, se trabajaron los ejes de la lectura señalados en el currículum nacional vigente de manera integrada ([Ministerio de Educación, 2018](#)) para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas, es decir, las y los estudiantes además de leer y comunicar, produjeron colaborativamente textos discontinuos o multimodales aplicando la estrategia de [Jolibert y Sraiki \(2009\)](#) en la que señalan etapas para crear un texto, siendo la primera la preparación para producir estos, presentando desafíos y significados de la actividad, sus características y las del texto en relación a las experiencias y representaciones de ellos; la segunda corresponde a la gestión del texto donde se realiza un borrador, se revisan sus errores y se corrigen para reescribir nuevamente este hasta llegar a la producción final; la tercera etapa es realizar una sistematización metacognitiva y metalingüística, reflexionando sobre la actividad, cómo se llegó a producir el texto, las estrategias utilizadas y de qué manera lo hicieron, realizando una valoración de este proceso.

3.3.3 Evaluación del proceso

Corresponde a la tercera fase de la experiencia pedagógica y consistió en aplicar nuevamente el cuestionario y la prueba de comprensión lectora para realizar una evaluación final, estableciendo en conjunto los aciertos y desaciertos de la estrategia utilizada en las 5 escuelas que son parte del estudio, valorando aspectos que ayudaron y obstaculizaron las habilidades de comprensión de textos escritos discontinuos o multimodales a través de la estrategia del trabajo colaborativo.

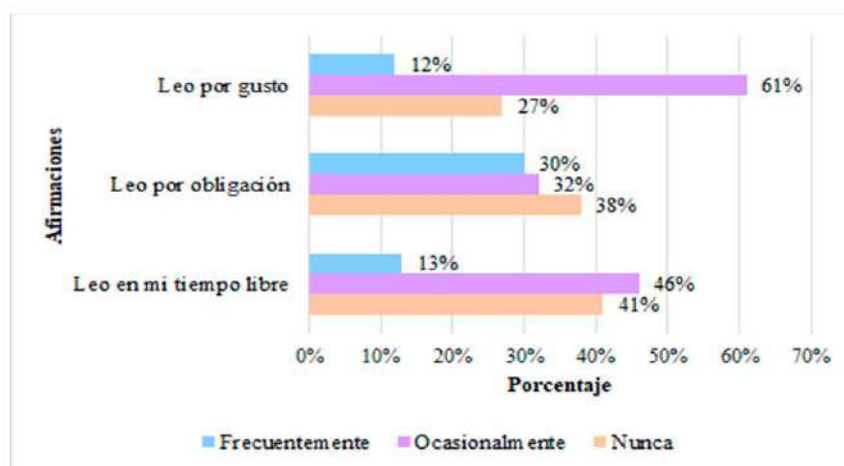
4. Resultados

4.1 Evaluación inicial para elaborar propuesta

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a las y los estudiantes antes de elaborar la propuesta:

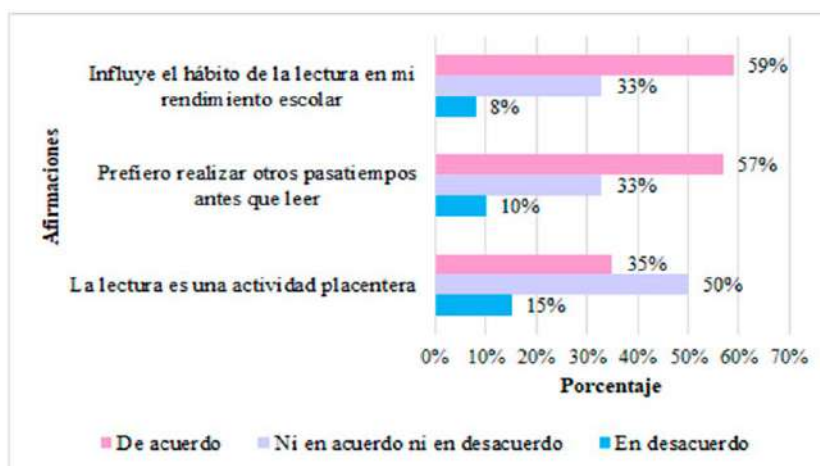
Figura 1

Dimensión hábitos de la lectura.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la Figura 1, se observa que el alumnado lee en mayor medida por obligación (30%) que por gusto (12%), lo cual puede estar asociado a que los niños y niñas a medida que avanzan de grado perciben la lectura como menos entretenida y con un fuerte carácter de obligatoriedad ([Fuentes, Errázuriz, Davison y Cocio, 2018](#)).

Figura 2*Dimensión hábitos de la lectura.*

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los resultados de la Figura 2, se evidencia que los niñas y niños consideran que la lectura es una herramienta de aprendizaje que influye en su rendimiento escolar, lo cual puede estar vinculado a que esta estimula vocabulario, memoria, ortografía, mayor capacidad de expresión y resolución de problemas, haciendo que las personas aumenten sus capacidades cognitivas y sociales, que se ven reflejadas en su desempeño académico (González, 2016). No obstante, un 57% menciona que prefiere realizar otro pasatiempo antes que leer y un 15% señala que la lectura no es una actividad placentera. Estos resultados pudieron estar ligados a que las y los estudiantes al avanzar de grado atribuyen la lectura en mayor medida como obligatoria y prefieren realizar otros pasatiempos antes que leer (Fuentes et al., 2018; Reyes, 2016).

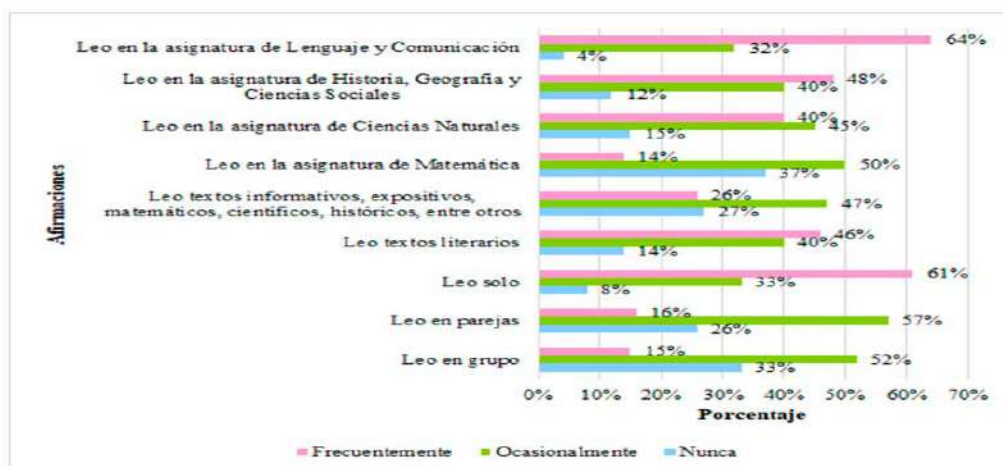
Figura 3*Dimensión hábitos de la lectura.*

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados presentados en la Figura 3, se puede evidenciar que solo a un 13% de las y los estudiantes le resulta difícil leer, esto puede estar vinculado a que saber leer no es solo decodificar grafemas y pronunciarlos de manera correcta, sino que más bien es comprender todo aquello que se está leyendo (González, Otero y Castro, 2016). De igual manera, un 15% de los niños y niñas dispone de un horario para leer en su tiempo libre y un 26% indica que realiza una lectura de otros tipos de textos sin considerar las lecturas de la escuela, lo cual puede estar relacionado al grado de implicación y motivación hacia la lectura como a la relación recíproca entre el tiempo que el alumnado dedica a esta y su nivel de comprensión, frecuencia lectora y otras capacidades (González, Sastre y Barraca, 2017).

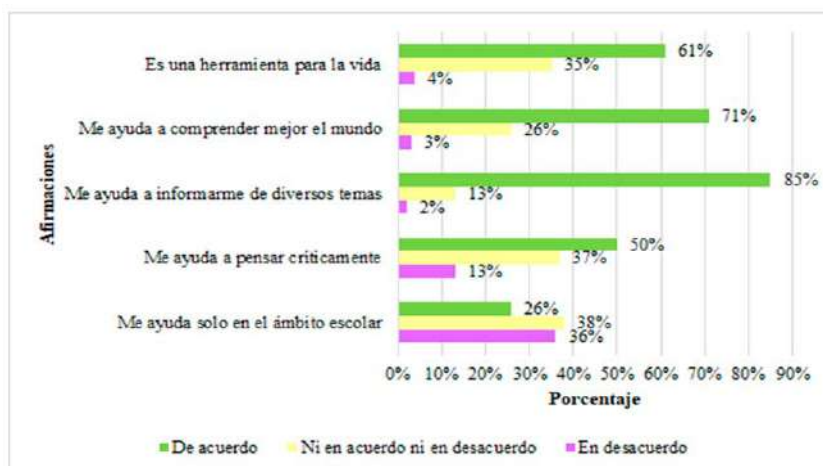
Figura 4

Dimensión proceso de la lectura en la escuela.



Fuente: Elaboración propia.

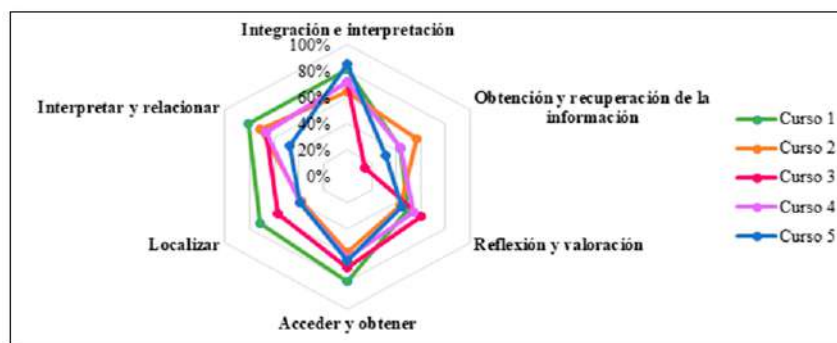
Respecto al proceso de la lectura, en la Figura 4 se observa que el alumnado percibe que lee menos en la disciplina de Matemática, lo que se puede asociar a que estos vinculan la lectura con letras y no a un recurso para significar, como por ejemplo: diagramas, gráficos, fórmulas, fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etcétera (Pérez, 2013). Además, ellas y ellos señalan que leen en mayor medida textos literarios y con menor frecuencia textos no literarios, predominando también la lectura individual, lo cual se puede relacionar con lo planteado por Medina et al. (2015), Milicic y Arón (2017), Peña (2019) y Sanz (2005) cuando hacen hincapié en que los profesores trabajan la lectura de manera individual porque creen que leer de esta forma favorece más el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, puesto que señalan que si lo hacen de forma colaborativa se producirá un desorden colectivo, abordándola principalmente con textos de carácter continuo, por lo que las y los estudiantes conocen y leen más textos escritos literarios-dramáticos y literarios-narrativos y en menor medida los expositivos, científicos o matemáticos.

Figura 5*Dimensión relevancia de lectura.*

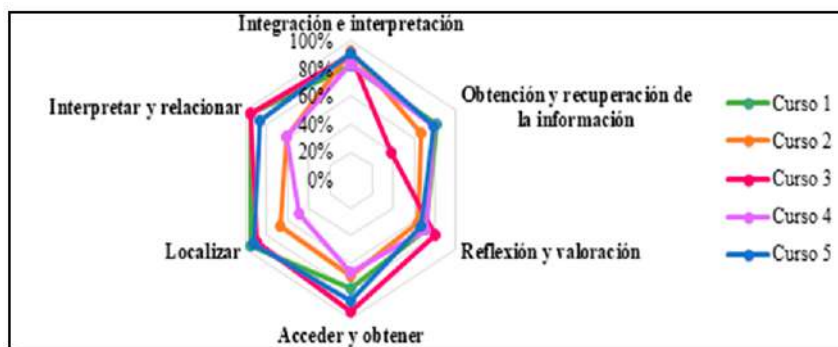
Fuente: Elaboración propia.

En relación a la relevancia de la lectura, en la Figura 5 se visualiza que el 26% del alumnado señala que la lectura solo les ayuda en el ámbito escolar, el 50% indica que le ayuda a pensar críticamente, el 85% menciona que le ayuda a informarse de diversos temas, el 71% expresa que le ayuda a comprender mejor el mundo y un 61% determina que es una herramienta para la vida. Estos resultados pueden estar asociados a que los niños y niñas comprenden que la lectura es una herramienta que les permite actualizarse, informarse, perfeccionarse, saber relacionarse con otros, tener mayor independencia y autonomía, mejorando el desarrollo del país y la calidad de vida de las personas ([Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011](#)).

4.2 Resultados pre y post test de comprensión de lectura

Figura 6*Porcentaje de logro de habilidades por curso (Pre Test).*

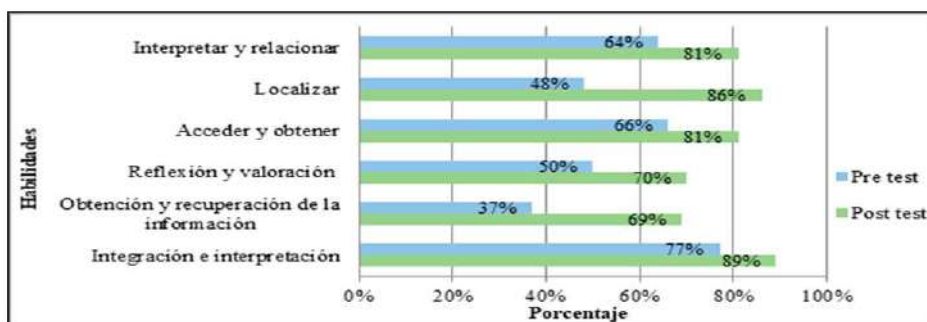
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7*Porcentaje de logro de las habilidades por curso (Post Test).*

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados obtenidos por curso, se constató que fueron satisfactorios principalmente en el ítem correspondiente a las habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, el desarrollo de la habilidad de orden superior más débil fue la de reflexión y valoración de la información debido a que se logró solo en dos de los cinco cursos, lo cual puede estar ligado a que la reflexión supone una mayor participación de los niños y niñas en las aulas, donde estos son capaces de emitir juicios de valor a través de respuestas extensas a preguntas que son auténticas, abiertas y que apuntan a un pensamiento inferencial o más complejo, las que los desafían cognitivamente y demandan que utilicen un vocabulario preciso, así como estrategias de reformulación de palabras (Medina, Valdivia y San Martín, 2014), de modo que este fue un aspecto no tan logrado por las futuras profesoras al implementar la estrategia. Asimismo, la habilidad de orden inferior menos desarrollada fue la de acceder y obtener información, puesto que dos de los cinco cursos lograron desarrollarla de manera efectiva.

Por otro lado, respecto a las habilidades de comprensión lectora de orden inferior que mayor tuvieron progreso destacan obtener y recuperar información en el curso 1 y 4, a su vez localizar en el curso 2, 3 y 5. Del mismo modo, las habilidades de orden superior que progresaron en mayor medida fueron la de integrar e interpretar en el curso 2 e interpretar y relacionar en el curso 3 y 4, esto puede estar relacionado al tipo de preguntas realizadas por las futuras profesoras al momento de implementar la estrategia, puesto que el uso de la capacidad de interrogación supone no solo una mera conversación entre personas sino que también implica la aparición de un diálogo disciplinado, que tiene como objetivo el cuestionar a las y los estudiantes, produciendo en el alumnado una opinión personal o un juicio, este proceso interrogativo se caracteriza por poseer un sentido direccional hacia la construcción de argumentos sólidos gracias a una lógica de progreso en el conocimiento de los alumnos, que permite estimular aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar (Morón, 2015).

Figura 8*Pre y Post test de habilidades de comprensión lectora.*

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem relacionado con las habilidades de comprensión lectora (Figura 8), los resultados obtenidos fueron favorables, puesto que en todos hubo un aumento en la post aplicación del test.

Un factor que pudo haber incidido en el aumento de estos resultados, fue la utilización de la estrategia del trabajo colaborativo para comprender textos discontinuos desafiantes y atractivos para las y los estudiantes, como también el uso de recursos didácticos multimodales variados, implementados por las futuras profesoras al aplicar su diseño de enseñanza acorde al contexto e intereses de sus estudiantes. Lo anterior, tiene directa relación con lo argumentado por diversos autores, los cuales señalan que se logra un aprendizaje profundo cuando las y los estudiantes le dan sentido a cuestiones que les interesan, utilizan recursos que les son atractivos y desafiantes, son capaces de convivir en base a sus diferencias con los pares y trabajan teniendo una responsabilidad individual y compartida, potenciando así sus fortalezas y mejorando sus debilidades (Monereo y Durán, 2002; Moreno, 2015; Rincón-Gallardo, 2019; Tobón et al., 2015). Asimismo, leer de manera compartida facilita el aprendizaje de la lectura, comprensión lectora, el rendimiento académico y la práctica de la lectura por placer (Goikoetxea y Martínez, 2015).

5. Discusión

En este apartado se presentan las discusiones producto de la indagación colaborativa, donde se reflexiona sobre lo trabajado en el contexto de las prácticas pedagógicas tempranas de las futuras profesoras y los resultados del desempeño y aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto al desarrollo de la lectura en el aula desde un enfoque no tradicional, es importante tener en cuenta que este proceso no solo se logra desde la posibilidad de interactuar con diferentes tipos de textos y géneros, sino que se requiere de un uso óptimo del tiempo escolar que favorezca la lectura y permita construir significados acerca de ella, por medio de la mediación explícita de las habilidades de comprensión lectora que son parte del desarrollo de significación de las y los estudiantes. Es por esto, que se vuelve esencial en la sala de clases la retroalimentación oportuna y sustantiva respecto a las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior en el proceso de interacción, que se da entre docente y estudiante como también entre pares al trabajar colaborativamente, realizando una metacognición de su pensamiento y construcción de significados, autorregulando sus aprendizajes de forma individual y conjunta (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga y Gil, 2013).

Asimismo, la competencia lectora es un proceso complejo y multidimensional que implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, donde confluyen a su vez: componentes emocionales, individuales y sociales que permiten procesar los textos en función de los objetivos del lector en diferentes situaciones de la vida cotidiana y contexto escolar, dejando de lado estrategias que conducen a una comprensión más superficial por otras que alcancen lo inferencial y crítico valórico, convirtiéndose la lectura en un instrumento de pensamiento y no solo en una herramienta de acceso a lo que dicen los textos (Solé, 2012).

De igual forma, profundizando en los tipos de textos que leen las y los estudiantes, es importante tener en consideración que el uso de determinados géneros responde también a los propósitos de la enseñanza del profesorado en las diversas disciplinas, los cuales en ocasiones se centran solo en uno que se adecúa a las necesidades y contexto, acercando a los estudiantes a una manera de pensar. Es por este motivo, que nuestro estudio se centró en el uso y comprensión de textos discontinuos o multimodales, puesto que estos poseen diversos recursos semióticos que le permiten al estudiante construir significado a través de distintos medios (digitales e impresos) (Manghi, 2012, 2013), realizando preguntas asociadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula por medio de la mediación en el transcurso de la clase.

Continuando con la idea anterior, es un desafío incorporar en nuevas investigaciones y en las prácticas de enseñanza de la lectura distintos tipos de textos que permitan avanzar hacia una lectura más acorde a la generación digitalizada en la que nos encontramos, teniendo en cuenta que el profesorado debe estar en constante mejora y perfeccionamiento, adecuándose a los nuevos desafíos, intereses y necesidades de las y los estudiantes (Parodi, 2010; Thomson, Barzillai, Van den Broek y Schroeder, 2018).

Asimismo, es un desafío ir más allá de pruebas finales de selección múltiple que evidencien el logro de habilidades de comprensión lectora, diversificando las estrategias de evaluación en estudios de investigación futuros que muestren un progreso en el desarrollo de la lectura, favoreciendo otros tipos de pensamientos y representaciones de conocimiento y significación de las y los estudiantes (Sanmartí, 2007; Thomson et al., 2018).

Por otro lado, sería interesante ampliar el alcance de esta estrategia haciendo a la familia parte del proceso pedagógico, pues esta es un actor y puente cultural que aporta y facilita el desarrollo de la alfabetización, la lectura y la comprensión lectora de los niños y niñas, favoreciendo habilidades del pensamiento cognitivo que contribuyen a que los participantes sean personas activas, informadas y críticas, desenvolviéndose de manera democrática en la sociedad (Rueda, 2011).

Coincidimos con resultados de investigaciones sobre tutoría entre iguales y comprensión lectora, que demuestran la relevancia de la formulación de preguntas adecuadas y el desarrollo de actividades de lectura compartida, que asumen el proceso pedagógico desde una perspectiva más colaborativa (Flores y Duran, 2016). También, se suma el hecho de construir respuestas en conjunto, de manera que se monitoree la comprensión lectora y las estrategias de estas explícitamente, así como la implicación del alumnado en su propio proceso de comprensión, favoreciendo el desarrollo de su competencia lectora y autonomía ante la lectura de cualquier tipo de texto (Flores y Duran, 2016; Soriano, Sánchez, Soriano y Nieves, 2013).

6. Conclusiones

En este contexto, la experiencia de innovación pedagógica describe la incorporación de la estrategia de trabajo colaborativo centrada en la lectura de textos discontinuos o multimodales en las asignaturas principales (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En ella se especifican las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, detallando las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Una vez aplicada la innovación en el aula, el objetivo fue sistematizar los elementos que permitieron impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en las asignaturas.

Es así que implementar esta estrategia, ayudó a las futuras profesoras a comprender el carácter dinámico de la acción educativa que se lleva a cabo en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, permitiendo que estos últimos construyeran conocimientos y desarrollaran habilidades y actitudes de manera compartida por medio de sus destrezas comunicativas y sociales al intercambiar esfuerzos entre ellos, de tal manera que el objetivo común y grupal que persiguieron produjera al final del proceso un beneficio individual y colectivo. Del mismo modo, esta es coherente con el aprendizaje profundo, donde los niños y niñas deben aprender a trabajar colaborativamente, puesto que no es solo una estrategia sino también una competencia ([García-Valcárcel y Basilotta, 2015](#)).

Asimismo, esta innovación pedagógica permitió que las y los estudiantes tuvieran un rol protagónico en su aprendizaje facilitando la autorregulación y comprensión de este proceso, puesto que el profesorado asumió un rol mediador, cambiando el enfoque pedagógico y la organización tradicional que se acostumbra en el aula. A su vez, el haber utilizado la metodología de proyecto integrado contribuyó a que se lograran de mejor manera los objetivos propuestos por las futuras profesoras, debido a que este considera las asignaturas de manera transversal y nace de las necesidades, contextos, intereses y conocimientos previos de los niños y niñas, orientando así el diseño de enseñanza, los recursos didácticos y el proceso evaluativo que da paso a la autorregulación y retroalimentación constante del aprendizaje. En definitiva, el trabajo por proyectos exige la colaboración entre las personas, suponiendo un trabajo en equipo que permite profundizar en los distintos temas que se abordan ([Orozco y Perochena, 2016](#)).

No obstante, hubo factores que incidieron al momento de llevar a cabo la experiencia, tales como, que a nivel escolar se mejoraron las habilidades de comprensión lectora, sin embargo, la actitud de los estudiantes hacia la lectura no tuvo mejoras sustantivas, pudiendo haber influido en ellos aspectos contextuales externos al estudio, tales como: carga académica por término de semestre, estados de ánimos, problemas familiares, entre otros ([Cardona, Osorio, Herrera y González, 2018](#)). Esto nos permite reflexionar que al llevar a cabo propuestas pedagógicas, debemos hacer énfasis no solo en el desarrollo de habilidades de comprensión, sino que, también en el impacto de la actitud e interés de las y los estudiantes hacia la lectura, haciendo que esta mejore progresivamente en el tiempo, de forma que el aprendizaje escolarizado se reduzca, favoreciendo el gusto por aprender, el gusto por la lectura y el aprendizaje profundo ([Rincón-Gallardo, 2019](#)).

Por otra parte, si entendemos la lectura como un proceso de pensamiento, las interrogantes a realizar por el docente deberán provocar, estimular y ordenar el pensamiento infantil, formulando preguntas que demanden conocimientos y reflexiones sobre el propio proceso comprensivo y que estimulen aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar ([Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019](#); [Silvestri, 2006](#)).

Sin embargo, no visualizamos la necesidad de planificar con mayor rigurosidad las preguntas que se realizaron en clase de forma oral, apuntando al desarrollo de habilidades cognitivas inferiores más que a las de orden superior. Asimismo, es importante tomar conciencia que al momento de diseñar material escrito u oral se preparen preguntas de menor a mayor dificultad cognitiva, pudiendo esto haber influido en los resultados del estudio y siendo un factor a considerar en próximos estudios de investigación.

Lo anterior, permite reflexionar que en próximas prácticas pedagógicas y futuras investigaciones las y las docentes desarrollen actividades de aprendizaje que tributen a un nivel cognitivo superior, formulando preguntas reflexivas (orales y/o escritas) y mediando de mejor manera con las respuestas de las y los estudiantes, orientando, retroalimentando y fomentando el pensamiento crítico reflexivo y la emisión de juicios de valor (Morón, 2015), incorporando también los niveles de comprensión lectora.

Igualmente, un punto importante a mejorar es derogar en los niños y niñas la creencia que tienen sobre la lectura, puesto que piensan que esta solo se vincula con la disciplina de Lenguaje y Comunicación, porque si bien leyeron textos discontinuos asociados a distintas disciplinas, no se brindó el espacio para que comprendieran y explicaran que leer no solo implica letras, sino que también imágenes, símbolos, sonidos, entre otros (Manghi et al., 2013; Parodi, 2010; Pérez, 2013).

A partir de este proceso de investigación, de los resultados y su análisis, podemos concluir que es un gran desafío en futuros estudios diversificar las formas de evaluar la comprensión lectora, es decir, no recurrir solo a pruebas escritas estandarizadas, sino que buscar otras formas de evaluar que favorezcan la diversidad en el aula, considerando aspectos como los estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de niños y niñas hacia la lectura y tipos de pensamiento, explorando maneras que permitan a las y los estudiantes realizar un proceso metacognitivo más profundo acerca de la lectura con la aplicación de diferentes estrategias, que los lleven a analizar y evaluar el uso de la metacognición en el proceso de comprensión, de modo que, realicen una regulación y monitoreo de su actividad cognitiva (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015; Valenzuela, 2018).

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe de resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. Autoedición.
- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1). 51- 68.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Cabrera, M., y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. Doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>.
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J., y Leal, R. (2017). *Comprensión Lectora. Educación y Lenguaje*. Editorial Palibrio.
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., y González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. (1ªed). Ministerio de Educación.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Autoedición.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T., y Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670. Doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>.
- Durán, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja: Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Editorial Horsori.
- Elosúa, M., García-Madruga, J., Vila, J., Gómez-Veiga, I., y Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425–1438. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm>.
- Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C., y Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 105–112. Doi: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de Estudios Públicos.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *marcoELE*, (24), 1–43.
- Flores, M., y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339–352. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>.
- Franco, J. C., López, M., Pineda, G., Flores, C., Garzón, C., y Álvarez, Y. (2016). La comprensión lectora: una capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje. *Kénosis*, 4(7), 13–29.
- Fuentes, L., Errázuriz, M., Davison, O., y Cocio, A. (2018). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225–250. Doi: <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2012>.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (51), 1–12. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutech.2015.51.200>.
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303–324. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>.
- González, K., Otero, L., y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1–18. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>.
- González, T., Sastre, S., y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 11–26. Doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>.
- González, L. (2016). *La lectura: factor del rendimiento académico*. Universidad de la Rioja.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93–104. Doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos, Propuesta de una problemática didáctica. *Lectura y Vida*, 12(4), 1–13.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.

- León, J., Escudero, I., y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Tea Ediciones.
- López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Creative Commons.
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. *Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Diálogos Educativos*, 11(22), 4-15.
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 236-257. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>.
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? *Perfiles Educativos*, 6(159), 162-176.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Pyskhe*, 23(2), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>.
- Mellado, M. E. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repertorio Institucional - Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/896>.
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2017). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación. (2010). *Plan de Fomento de la Lectura, Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Unidad de Educación Parvularia y División de Educación General. Autoedición.
- Ministerio de Educación. (2014). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Directorio Nacional del Plan Nacional de la Lectura. Autoedición.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Editorial Edebé.
- Moreno, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Biblioteca Digital Repertorio Académico*, 31(2), 772-789.
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a los alumnos. *Revista Arista Digital*, (54), 1-12.

- OCDE (2019). Resultados de PISA 2018 (Volumen I): *Qué saben y pueden hacer los estudiantes*. OECD. Doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Orozco, V., y Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 151-164. Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291511649>.
- Ortiz, E. (2017). El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente. *Perfiles Educativos*, 41(164), 208-213. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.164.59223>.
- Pardo, L., y Gamba, C. (2014). Concepciones de lectura, leer y lector. Encuentro con los rumiantes de palabras. *Códices*, 10(1), 71-93.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Peña, S. (2019). El Desafío de la Comprensión Lectora en la Educación Primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. Doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>.
- Pérez, G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual*. Universidad del Bío-Bío.
- Pérez, J. M., y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, (34), 17-27.
- Pino, M., González, A., y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. En J. Asenjo, Ó. Macías, J. Toscano (coord.), *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (pp. 1-19). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ramírez, P., Rossel, K., y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura pen dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Reyes, S. (2016). *Análisis n°12: Política nacional del libro y la lectura 2015-2020. Algunas ideas sobre el panorama nacional*. Universidad de Desarrollo.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Kimpres Ltda.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Rodríguez, E. (2016). *Rol mediador del docente en el Proceso de Aprendizaje*. [Tesis de Grado, Universidad de Carabobo]. DSpace Movile.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, (3), 1-8.
- Rosales, C., y Sulca, M. (2015). *Influencia de la Psicomotricidad Educativa en el Aprendizaje Significativo en los niños del nivel inicial de la Institución Educativa Santo Domingo, Manchay – Lima, 2015* [Tesis de grado, Universidad Peruana Los Andes]. Repertorio Institucional – UPLA. Recuperado de <http://repositorio.upla.edu.pe/handle/UPLA/127>.
- Rueda, R. (2011). Cultural perspectives in Reading: Theory and research. En M.Kamil, D. Pearson, E. Mirr, P. Afflerbach, *Handbook of Reading research*, (Vol IV). Routledge.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Sanz, Á. (2005). La Lectura en el Proyecto PISA. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 95-120.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300008>.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., y Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>.
- Thomson, J., Barzillai, M., Van den Broek, P., y Schroeder, S. (2018). Learning to reading in a digital world: Discussion. In M. Barzillai, J. Thomson, P. van den Broek & S. Schroeder (Eds). *Learning to Read in a Digital World* (Vol. 17., pp. 225-238). John Benjamins Publishing Company.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J., y Vazquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Valdebenito, V., y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176. Doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.141>.
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69-93. Doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>.
- Yong, E., Cedeño, E., Tubay, M., y Cedeño, L. (2018). Trabajo colaborativo y el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de Economía de la UTEQ. *Revista Ciencia e Investigación*, 3(10), 10-15. Doi: <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss10.2018pp10-15p>.