

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

El impacto de las concepciones en las teorías de comprensión lectora de docentes para el logro del aprendizaje de los estudiantes en contexto de pandemia.


Angelina Contreras-Bravo y Ricardo González-Méndez
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile


Recibido: 30 de octubre 2023 - Revisado: 21 de febrero 2024 - Aceptado: 11 de abril 2024

RESUMEN

En el siglo XXI, las habilidades en comprensión lectora son fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado. Ello implica que los docentes deben modelar, guiar y generar experiencias didácticas orientadas hacia el análisis crítico. Este artículo tiene como propósito constatar el impacto que tiene en la práctica docente las concepciones acerca de la comprensión lectora incidiendo en el logro del estudiantado. La investigación adopta un enfoque mixto; desde la perspectiva cualitativa, se emplea el análisis documental y entrevista semiestructurada para explorar las concepciones y prácticas docentes. Por su parte, desde lo cuantitativo, se establecen las dimensiones de comprensión lectora del instrumento evaluativo aplicado (N=120), cuyo índice de fiabilidad fue de .907 respecto de la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Asimismo, se recurre a la estadística descriptiva a través de medidas de tendencia central y dispersión. La tipología de análisis corresponde al de frecuencia relativa por factor aplicando el índice de Kolgomorov-Smirnof ($p=0,001 < 0,05$) y la prueba estadística de correlación de Spearman. Respecto de la aplicación del instrumento de evaluación, se evidencia que durante el período 2020-2021, el nivel de logro de las habilidades de orden superior varió entre el 55% y el 62%, manifestando una baja al 50% con la priorización curricular. Los resultados arrojan que existe una flexibilización durante el periodo de pandemia y un ajuste curricular que permite orientar la práctica pedagógica. No obstante, en el contexto sanitario surgieron factores de interferencia que dificultaron el proceso de comprensión lectora.

*Correspondencia: [Angelina Contreras-Bravo](mailto:A.Contreras-Bravo) (A. Contreras-Bravo).

 <https://orcid.org/0000-0003-1537-3216> (acontrerasb@magisteredu.ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561> (rgonzalez@ucsc.cl).

Palabras clave: Comprensión lectora; concepciones; práctica pedagógica; instrumento de evaluación.

The impact of conceptions in teachers' reading comprehension theories for student learning achievement in pandemic context

ABSTRACT

In the 21st century, reading comprehension skills are fundamental for the integral development of students. This implies that teachers must model, guide and generate didactic experiences oriented towards critical analysis. The purpose of this article is to verify the impact that the conceptions about reading comprehension have on teachers' practice, affecting students' achievement. The research adopts a mixed approach; from the qualitative perspective, documentary analysis and semi-structured interviews are used to explore the conceptions and teaching practices. Quantitatively, the reading comprehension dimensions of the evaluation instrument applied (N=120) were established, whose reliability index was .907 with respect to internal consistency through Cronbach's Alpha coefficient. Likewise, descriptive statistics were used through measures of central tendency and dispersion. The type of analysis corresponds to that of relative frequency by factor applying the Kolmogorov-Smirnov index ($p=0.001 < < 0.05$) and Spearman's correlation statistical test. Regarding the application of the evaluation instrument, it is evident that during the period 2020-2021, the level of achievement of higher order skills varied between 55% and 62%, showing a drop to 50% with the curricular prioritization. The results show that there is a flexibility during the pandemic period and a curricular adjustment that allows guiding the pedagogical practice. However, in the health context, there were interference factors that hindered the reading comprehension process.

Keywords: Reading comprehension; conceptions; pedagogical practice; evaluation instrument.

1. Introducción

El espacio donde surge el aprendizaje se concentra en los centros educativos, potenciando los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantado. No obstante, el contexto de pandemia lo transformó en un escenario de convivencia y educación mediante el uso de las TICs, la priorización curricular y la participación activa de la familia. Así, la pandemia entregó directrices para ajustar el currículum escolar a las nuevas necesidades: educación en línea e híbrida, donde la comprensión lectora potenció el desarrollo de actividades programadas, secuenciadas y retroalimentadas. En este contexto, la calidad del material elaborado por el docente, las actividades interactivas y los canales de retroalimentación, resultaron ser fundamentales para el proceso de aprendizaje (Murillo, 2022).

El presente artículo plantea el Objetivo General de analizar el impacto de las concepciones y teorías de la comprensión lectora de los docentes mediante la práctica pedagógica en aula para el logro de aprendizajes durante el contexto de pandemia. Lo anterior implica la

delimitación de tres objetivos específicos: (1) Determinar las dimensiones teóricas sobre las que se basan los docentes para la construcción de instrumentos evaluativos en comprensión lectora; (2) Identificar las concepciones de los docentes con respecto a la competencia lectora aplicada en la enseñanza de aula; (3) Examinar las concepciones en comprensión lectora que priorizan los docentes para la planificación de la práctica pedagógica.

Frente a este desafío, surge la inquietud de investigar el accionar del profesorado en el área de la comprensión lectora, para determinar la incidencia de sus creencias mediante su práctica educativa en la enseñanza. En esta línea, el pensamiento del profesorado se entiende como una estructura semántica que puede construir teorías que orienten sus acciones didácticas y pedagógicas, independiente de los lineamientos ministeriales. De lo anterior, es pertinente comprender que el concepto de teoría implícita repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ros-Garrido, 2016), en las conductas, decisiones y acciones de los sujetos frente a situaciones relacionadas con el conocimiento (Makuc y Larraña, 2015; Makuc, 2008; Ventura, 2014).

Esto influye en la formación del docente, puesto que sus creencias y conocimientos se consolidan siendo difíciles de cambiar. Según Marrero, 2010 (como se citó en Ros-Garrido et al., 2017), las teorías implícitas corresponden a un constructo teórico personal generado por la trayectoria del docente, cuyo desempeño en aula queda sujeto a aspectos claves dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, catalogándose en expertos o novatos. El primero, concentra su quehacer pedagógico en tareas de carácter cognitivo, cuyos contenidos se abordan desde la transversalidad del currículum centrándose en las habilidades, y en el proceso, incluyendo intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones del alumnado; por otro lado, el docente novato no manifiesta un conocimiento general del currículum, centra su atención solo en los estudiantes que presentan conductas visibles (Ros-Garrido, 2016).

Desde un acercamiento a la enseñanza de la comprensión lectora y al paradigma del pensamiento del profesor, la investigación en esta área implica tres paradigmas: Conductista, Cognitivo y Socio-comunicativo (Pearson y Stephens, 1994), los que derivan en cuatro teorías sobre el dominio de la comprensión textual: lineal, cognitiva, interactiva y transaccional. La teoría lineal, es un proceso perceptual centrado en la decodificación y traducción mediante un código lingüístico, donde se encasillan los primeros modelos de lectura, cuyo procesamiento unidireccional va desde los niveles inferiores hacia los superiores (Parodi, 2003), como el Modelo Simple de lectura (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990), el Modelo de Gough (1994) y el Modelo de procesamiento automático de la información de Laberge y Samuels (1994) (como se citó en Zeballos et al., 2017; Makuc, 2008). Respecto de la teoría cognitiva, implica un cambio de paradigma: del conductismo al constructivismo, teniendo una orientación generativista desde los supuestos de Chomsky (1974). Consecuentemente, cobra validez el funcionamiento cognitivo humano desde la psicolingüística y la investigación, concentrándose en las teorías lingüísticas para la comprensión y adquisición del lenguaje (Makuc, 2008).

Sin embargo, se desarrolla una visión de lectura que enfatiza la interacción, principalmente, la comprensión adquiere sentido en función de la relación entre el significado del texto y los conocimientos previos. Por lo que, el modelo interactivo plantea que los procesos que ocurren durante la lectura no son de carácter lineal, sino que convergen de forma simultánea, tanto en la identificación como en la comprensión. Entre las propuestas que se enmarcan en este modelo están las investigaciones: de Rumelhart (1997), van Dijk y Kintsch (1983); Graesser et al. (1994), Kintsch (1998) y Stanovich (1980) (Colmenares-Caceres, 2020; Goodman y Goodman, 1994; Graesser et al., 1994; Makuc, 2008).

Siguiendo en la línea constructivista, se presenta el modelo transaccional que incluye contexto histórico y sociocultural. Desde la pragmática del lenguaje, la lectura se observa como transacción, dinamizando la relación entre lector y texto cuyo significado queda sujeto a un tiempo, texto y circunstancias determinadas (Goodman, 1994; Makuc, 2008; Parodi, 2005 y Rosenblatt, 1996). Finalmente, dentro de la comprensión, existe además la Teoría Literaria. Su foco en la imaginación y valoración estética de un texto literario, considera la aplicación de estrategias para el desarrollo de habilidades como: relacionar temas, comparar lecturas e involucrar experiencias personales; promoviendo un análisis literario capaz de identificar elementos propios de la literatura centrándose en lo afectivo y actitudinal (Makuc y Larrañaga, 2015).

En la enseñanza para el aprendizaje de la comprensión lectora, la formación de los docentes del área involucrada, cumple un rol fundamental. Según un estudio en Chile, realizado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (2018), evidenció que el profesorado tiene inclinación hacia las prácticas de enseñanza de la lectura focalizadas, principalmente, en el desarrollo de conocimiento, con escaso desafío cognitivo. Así, la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) construye un perfil de la disciplina como orientación para el actuar pedagógico. Frente a las investigaciones, respecto a una débil concordancia entre la formación del docente en DLL y la práctica en el aula, surge la necesidad de atender la complejidad del proceso de la didáctica (Bahamondes et al., 2021).

Este escenario visibiliza el rol activo del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues la didáctica esclarece la relación entre el contenido y la teoría en función de la transformación del aprendizaje (Casasola, 2020). En este sentido, la DLL como disciplina resalta los procesos cognitivos de la literatura, favorece la interacción entre la práctica pedagógica y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, por lo que su foco no se encuentra en la instrucción ni en el contenido, sino en el desarrollo de una competencia comunicativa con la literatura (Bahamondes et al., 2021). Esto dado que pretende el desarrollo de la Competencia Literaria, cuyo enfoque no debe centrarse en los modelos tradicionales, sino en la valoración de la manifestación literaria (Domínguez y Rojas, 2020).

Por su parte, la necesidad de atender una realidad social, desde otras perspectivas didácticas, conduce hacia un enfoque estructuralista donde el texto ocupa un rol protagónico en los procesos de lectura. Esto se traduce en el análisis minucioso de ellos, favoreciendo la lectura crítica mediante el comentario de textos y los recursos literarios utilizados por el autor. Sin embargo, la necesidad de incorporar diversidad textual da paso al modelo comunicativo, cuyo foco en los textos funcionales y en los diversos géneros discursivos propagaron el interés en su uso social, no obstante, el aspecto cuestionado fue el protagonismo del texto, como soporte de la actividad lingüística, relegando a la literatura (Munita, 2017).

Frente a lo anterior, la teoría transaccional responde a la relación de interacción y cooperación entre el lector y el texto, donde se valida al lector como sujeto activo cuyas implicancias inciden en la conceptualización del acto de leer. Esto conlleva a una visión concentrada en una propuesta sobre la relación entre la literatura y la escuela, enfocada en los hábitos y en el placer lector mediante una desescolarización de la lectura priorizando textos de libre elección por sobre la lectura obligatoria, definiéndose como una Pedagogía del Placer (Bombini, 2001, citado en Alonso, 2015), donde el rol docente ya no es protagónico, sino un obstáculo frente al placer lector del estudiante; esta libre elección de texto de lectura deja un déficit en el nivel de logro de la comprensión lectora, puesto que se efectúa de manera superficial (Munita, 2017).

Finalmente, las perspectivas metodológicas de la enseñanza y del aprendizaje de la literatura conducen a la DLL a potenciar la interdisciplinariedad, la creatividad, la interculturalidad, la comunicación telemática y el aprendizaje autónomo. Este nuevo enfoque se redirecciona hacia una Educación Literaria que pretende aportar a la formación personal mediante el texto literario, favoreciendo la comunicación humana y la expresión del pensamiento. Este ámbito de la DLL se fundamenta en el aprendizaje interactivo que fomenta la relación entre lector y obra literaria, desarrollando habilidades inferenciales (Colomer, 1991 citado en Valderrama et al., 2022; Domínguez y Rojas, 2020).

Por otro lado, las Bases Curriculares cumplen un rol fundamental en los lineamientos docentes y en la comprensión lectora. Según la Ley General de Educación (20.370), la enseñanza debe conducir al estudiantado al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan su desempeño en los ámbitos personales, sociales, de conocimiento y de cultura. De esta forma, se plantean Objetivos de Aprendizaje Transversales y de asignatura como base para el desarrollo integral del estudiantado (MINEDUC Gobierno de Chile, 2015).

Entre las habilidades y competencias que se enfatizan a través del Currículum Nacional, se encuentra el desarrollo de la Comprensión Lectora, cuya concepción de lectura va más allá de una habilidad cognitiva. Ello implica una transacción que involucra afectos y emocionalidad, pues el contexto favorece la significancia y la comprensión, es decir, no existen intenciones previas de lectura, sino que el cuerpo textual adquiere valor y sentido en el momento mismo de la lectura, así el contexto es factor clave como escenario que reúne, en un tiempo y espacio particular, al lector y al texto bajo circunstancias que originan el proceso lector (Pontificia Universidad Católica de Chile y División de Educación General, 2020).

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura manifiestan modificaciones durante los periodos 2009 y 2015. El Marco Curricular de 2009 de Lenguaje y Comunicación se enmarca en el desarrollo de competencias comunicativas, superando la noción de competencias lingüísticas (Unidad de Currículum y Evaluación, s.f.). Frente a lo anterior, las Bases Curriculares de 2015, de la asignatura, incorporan nociones en competencias comunicativas, culturales y de reflexión sobre el lenguaje. Su nomenclatura curricular, a diferencia de 2009, favorece el desarrollo de actitudes aplicables de séptimo a segundo medio, equiparables a los OFT de 2009. El docente debe cumplir tres tareas respecto al desarrollo de estas actitudes: integrarlas con los conocimientos y habilidades; ser sistemáticas y sostenidas en el tiempo; e intencionadas a través de las actividades de aprendizaje (UCE, s.f.; MINEDUC Gobierno de Chile, 2015).

Asimismo, las Nuevas Bases Curriculares determinan que la asignatura de Lengua y Literatura debe orientarse hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del mundo. Lo cual contribuye al desarrollo de actitudes articuladas con las habilidades para el siglo XXI mediante cuatro ámbitos: maneras de pensar, trabajar, vivir el mundo, y herramientas para trabajar (MINEDUC Gobierno de Chile, 2019).

No obstante, el contexto de COVID-19 exacerbó un escenario incierto en el ámbito educativo, requiriendo modificaciones para ajustarse a una realidad educativa telemática. Así, el mandato de la Ley presentó una Priorización Curricular preocupada de intencionar y enfatizar los OFT, las Habilidades y las Actitudes que tributan al desarrollo integral del estudiantado, alineándose con el Objetivo 4 de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todas las personas (UCE, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020).

De este modo, los ajustes curriculares se centraron en los criterios de seguridad, flexibilidad y equidad, como apoyo a la diversidad (UCE, 2020), buscando una transición hacia el Currículum Vigente mediante dos tipos de objetivos. El primer nivel de objetivos reducidos se orienta a lo imprescindible, a aquello esencial y básico dentro de la realidad sanitaria. El

segundo contiene los objetivos priorizados, catalogados como integradores y significativos, enfocados en el desarrollo social y activo del estudiantado frente a diversas situaciones y desafíos (UCE, 2020).

En este contexto, la educación virtual posibilitó que los recursos tecnológicos dinamizaran y favorecieran la gestión y envío de información, acercando el aprendizaje a las posibilidades del estudiantado, así el hogar se convirtió en un nuevo escenario de educación formal e informal (Ferrada-Bustamante et al., 2021; Hurtado, 2020; Sevilla et al., 2015). Sin embargo, la educación tecnológica evidenció una brecha digital en la sociedad, no solo desde el plano económico y social, sino también desde la alfabetización digital, pues tanto los profesores como los estudiantes no contaban con una preparación para interactuar a través de entornos virtuales de educación, dado que, no han sido priorizadas en la educación formal, principalmente, en Latinoamérica (Ferrada-Bustamante et al., 2021; Hurtado, 2020).

De esta forma, la educación debe responder a un formato flexible, capaz de adaptarse a las circunstancias y contextos; además debe promover valores sociales para formar ciudadanos como motor de cambio; y finalmente, debe contribuir a un modelo de desarrollo sostenible para el cuidado de los recursos naturales (Hurtado, 2020). Así, el MINEDUC, bajo el contexto de COVID-19, ha recomendado y orientado la labor docente respecto de las herramientas digitales en la educación en línea, estableciendo tres categorías: en primer lugar, el uso de chats como WhatsApp y correo electrónico; en segundo lugar, la implementación de sistemas que favorecen la gestión del aprendizaje como Google Classroom y Edmodo; finalmente, los videos y las videoconferencias mediante plataformas como Google Meet, YouTube y Zoom. Dentro de estas opciones se destaca esta última categoría, debido a que tiene una doble función: por una parte, favorece las interacciones, y, en segundo lugar, generan e incrementan la motivación e interés del estudiantado (Ferrada-Bustamante et al., 2021; Hurtado, 2020).

Las orientaciones del MINEDUC destacan la necesidad de enseñar, planificar y de evaluar el aprendizaje de forma pertinente. En consecuencia, tanto la planificación como la evaluación deben ser concebidas con el fin de orientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, debido a que la entrega de información que proporcionan es utilizada para la mejora de los procesos, en función de reorientar la práctica pedagógica (Zepeda y Föster, 2017). Así, en el escenario de educación remota, los docentes han incluido en sus prácticas distintas formas de evaluar el aprendizaje, verificando que vayan más allá del saber, para fomentar y promover habilidades de orden superior (Contreras y González, 2022; Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2021).

Dado que la evaluación es el vehículo que orienta, monitorea y acompaña el desarrollo del aprendizaje y de las competencias, en el caso de la comprensión lectora, debe ajustarse al propósito de la lectura, y a objetivos que busquen expresar la implicancia emocional, el nivel de reflexión, la respuesta creativa, o el rango de comprensión. En este último caso, cuando el fin corresponde a observar el grado de comprensión lectora tanto a nivel micro como macro estructural, se sugiere la implementación del control de lectura como una actividad evaluativa pertinente con el propósito (PUC, 2020, citado en MINEDUC y División de Educación General, 2021).

Conforme a lo anterior, la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse en función del nivel de habilidad lectora del sujeto, e incluso, según el grado de complejidad del texto. En esta línea, la taxonomía de Barret (1968) presenta una progresión en la complejidad del nivel lector mediante dimensiones cognitivas y afectivas, dando respuesta a la necesidad en el desarrollo gradual de la comprensión lectora. Los niveles propuestos van desde la extracción de información explícita hasta la formulación de juicios valóricos, pasando por los siguientes grados: literal, reorganización, inferencial y crítico, los que evidencian una progresión

cognitiva. Además, enseñar y evaluar la comprensión lectora implica un ámbito enfocado en lo formativo relacionado con la aplicación de estrategias lectoras con el fin de optimizar la competencia y también con la implementación de taxonomías alineadas con los objetivos de aprendizajes, las actividades y la evaluación (Contreras y González, 2022; Föster y Rojas-Barahona, 2017; Pontificia Universidad Católica de Chile y División de Educación General, 2020)

2. Diseño metodológico

La investigación se enmarca en un estudio mixto que integra métodos cuantitativos y cualitativos. Asimismo, la utilización de recursos numéricos, textuales y verbales favorecen la representación sistemática, empírica y crítica que conlleva al análisis de datos para obtener inferencias que faciliten la comprensión del fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014).

Desde un enfoque cuantitativo, se analiza la implementación de un instrumento de evaluación de Comprensión Lectora, constituido por 32 ítems aplicado en modalidad online a través de Google Forms durante una clase de Lengua y Literatura, mediante la plataforma de Zoom. Para la aplicación se consideró un universo constituido por 120 estudiantes seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión de índole sociodemográfico: pertenecer a un colegio particular subvencionado de Concepción, con modalidad científico-humanista, de carácter bilingüe y confesional, clases diurnas, cursar el nivel de segundo medio, un rango de edad entre 14 y 17 años, y participar regularmente de las clases de Lengua y Literatura.

Para el análisis de datos se utiliza el programa SPSS versión 25. En primera instancia, se establecieron los factores o dimensiones de comprensión lectora del instrumento en función del estudio de Contreras y González (2022), para luego determinar su fiabilidad y consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Luego, se recurre a la estadística descriptiva a través de medidas de tendencia central y dispersión, que sean plausibles de acuerdo al nivel de medición de las variables (Hernández et al., 2014), en este caso, de carácter ordinal. Asimismo, la tipología de análisis corresponde al de frecuencia por factor, donde en primer término, una vez estimado los análisis de frecuencia se procede a determinar las características de las variables, y si estas obedecen a un comportamiento de distribución normal, para ello se aplica la medida KS: Kolgomorov-Smirnof.

Desde la perspectiva de la metodología cualitativa, el tipo de estudio implementado fue el Análisis Documental. De esta forma, contribuye mediante las operaciones y acciones que implica: inventariar y seleccionar documentos para proceder con una lectura de análisis de contenido que favorezca el cruce, interpretación y síntesis de la información (Quintana y Montgomery, 2006; Tobón-Tobón y Hernández-Ayala, 2016). En este sentido, la investigación se enfoca en documentos relacionados con la práctica pedagógica implementada durante la pandemia, lo que constituye un cuerpo de documentación conformado por planificaciones e instrumentos evaluativos.

En esta misma línea, la recolección de datos se orienta, además, a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada. Mertens, 2010, como se citó en Hernández et al. (2014), propone seis tipos de preguntas orientadoras para la conformación de la entrevista: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación. Así, la entrevista implementada en el estudio incluye, principalmente, preguntas que van desde la opinión a los conocimientos del entrevistado.

3. Resultados y hallazgos

El análisis del instrumento evaluativo a través de los datos obtenidos en su aplicación se basó en el estudio realizado por [Contreras y González \(2022\)](#), quienes señalan que la evaluación, en el ámbito lector, debe considerar estrategias cognitivas durante el procesamiento de la información. Estos procedimientos mentales involucrados respondieron a las dimensiones: Organización, Resolución de Problema, Integración, Elaboración y Verificación, cuya base teórica se sustenta además, en las propuestas de [Morles \(1986\)](#); [García \(1993\)](#) y [Elosúa \(1993\)](#).

Primeramente, la metodología cuantitativa entrega, en función de las respuestas de las variables del instrumento, el coeficiente Alfa de Cronbach. Así, su aplicación arrojó que la totalidad del instrumento se encuentra dentro del criterio *excelente*, según lo planteado por [George y Mallery \(2003\)](#). Esto se traduce en:

Tabla 1

Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	32

Nota: Esta tabla muestra el coeficiente de confiabilidad de los datos recogidos.

En la tabla 1 se muestra el coeficiente Alfa de Cronbach que es de .907, ubicándose en una posición cercana al ideal que es 1, así, su consistencia interna permite corroborar la fiabilidad del instrumento. En el caso del Alfa de Cronbach de cada uno de los factores, el análisis determinó lo siguiente:

Tabla 2

Estadísticos de fiabilidad por factor.

FACTORES	F1 Integración	F2 Organización	F3 Resolución de Problema	F4 Elaboración	F5 Verificación
Fiabilidad de los factores α	,834	,345	,830	,501	,408

Nota: Esta tabla muestra el coeficiente de confiabilidad por dimensión.

Los factores con Alfa de Cronbach *bueno*, entre el rango .8 y .9, son los factores 1 y 3, mientras que los factores 2 y 5, inferiores al valor .5, son *inaceptables*; finalmente el factor 4 es catalogado como *pobre* según [George y Mallery \(2003\)](#).

Por otro lado, el análisis de frecuencia arrojó:

Tabla 3

Análisis de frecuencia por factor.

CATEGORÍA	CÓDIGO	TASA DE FRECUENCIA %
Integración	F1	72
Organización	F2	94
Resolución de Problema	F3	82
Elaboración	F4	82
Verificación	F5	84

Nota: La tabla exhibe la frecuencia relativa porcentual de cada uno de los factores.

La tabla 3 refleja que el factor 1 tiene una tasa del 72%, mientras que el factor 2 logra una tasa del 94%. Asimismo, los factores 3, 4 y 5 logran un porcentaje sobre el 80%.

Frente a lo anterior, para determinar el comportamiento de las variables, se aplica la prueba de bondad de ajuste K-S. Esto permite establecer la significación estadística de las variables y si los datos de la muestra mantienen una distribución normal, considerando que el valor de significación estadística (valor p) debe ser mayor de 0,05 para así aceptar la hipótesis nula (H_0) (Romero, 2016). En primera instancia, la H_0 establece que la muestra de las variables sigue una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa (H_a) indica que los datos no se distribuyen de forma normal.

Los resultados de la prueba de K-S se resumen, dada la extensión de las variables, en: el valor estadístico de prueba cuyo rango está entre ,400 y ,550. Mientras que el valor p, Significado asintótico (bilateral) fue para toda la muestra de 0,001. Como el valor p resulta ser menor que 0,05 se rechaza la H_0 y se concluye que la muestra proviene de la distribución especificada, con un nivel de significación del 0,1%.

En este contexto, dado el comportamiento de las variables, se aplica la prueba estadística de correlación de Spearman. De esta manera, contribuye en la explicación de un coeficiente de correlación en función de la intensidad de la relación lineal entre dos variables. Para dichos efectos, si bien se conocen varias escalas de interpretación, para su análisis se consideró la de Martínez et al. (2009): Rango Relación 0 – ,25: Escasa o nula; rango ,26-,50: Débil; rango ,51- ,75: Entre moderada y fuerte; rango ,76-1,00: Entre fuerte y perfecta.

Para lo anterior, se plantearon dos variables: la dependiente, correspondiente a la calificación; y la independiente, relacionada con los factores o dimensiones de la comprensión lectora. La H_0 establece que las variables de la muestra son independientes, mientras que la H_a señala que las variables no son independientes.

Así entonces, se presenta la siguiente tabla 4 de correlación por factor y calificación de acuerdo a la escala de Martínez et al. (2009)

Tabla 4

Resumen Correlación Factores y Calificación

Factor	Rango Correlación	Calificación	Escala Relación
F1: Integración	,500 - ,750		Moderado / Fuerte
F2: Organización	,100 - ,370		Escasa / Débil
F3: Resolución de Problema	,400 - ,670		
F4: Elaboración	,300 - ,600		Débil / Moderada
F5: Verificación	,300 - ,550		

Nota: La tabla muestra el rango de calificación y la escala de relación por factor o grupo de factores.

La tabla 4 evidencia una correlación significativa, principalmente, con el factor 1 de Integración.

Por otro lado, desde la metodología cualitativa, el Análisis Documental evidencia que los procesos de práctica pedagógica están sujetos a tres dimensiones: planificación, toma de decisiones y teorías implícitas. La primera debe evidenciar las metas establecidas en función de la formación integral del estudiante a través del éxito de los objetivos (Makuc, 2008; Ventura, 2014). Este plan debe ser considerado como una herramienta de gestión construida sobre la base de un consenso de la comunidad educativa (Carriazo et al., 2020).

En este estudio, se consideraron tres planificaciones correspondientes a los períodos escolares previos y durante la pandemia: 2020, Priorización curricular y 2021. En primera instancia, dos de los tres planes de trabajo docente: 2020 y 2021 implican, en términos estructurales, cuatro unidades de trabajo orientadas en contenidos, aprendizajes esperados o indicadores; mientras que, en el caso de la planificación de la Priorización Curricular, se ajusta en función de tres ejes orientados al desarrollo de habilidades: lectura, escritura y comunicación oral. Finalmente, cabe destacar que los tres períodos de planificación declaran la incorporación de estrategias de comprensión lectora.

De acuerdo a las estrategias incorporadas en el instrumento y declaradas en las redes de planificación docente, se puede indicar que responden de la siguiente manera en función de los tres períodos.

Tabla 5

Correlación entre las estrategias de la planificación y del instrumento.

Estrategias	ESTRATEGIAS			FACTORES			NIVELES		
	2020	PC	2021	2020	PC	2021	2020	PC	2021
Tipo de Narrador	✓	✗	✓	46	50	38	45	50	38
Tipo de Mundo	✓	✗	✗						
Técnica Narrativa	✓	✓	✗						
Correferencia	✓	✓	✓						
Estilos Narrativos	✓	✗	✓						
Superestructura	✓	✓	✓	9	25	12	10	25	12
Vocabulario	✓	✗	✗	9	0	0	45	25	50
Interpretar	✓	✓	✓	18	25	25			
Inferir	✓	✗	✓						
Lenguaje Figurado	✓	✗	✓	18	0	25			
Intención y Propósito del autor	✓	✗	✓						
11	11	4	8	100	100	100	100	100	100
100	100%	36%	73%						

Nota: La tabla evidencia la correlación entre la planificación y evaluación de las estrategias durante el periodo 2020-2021.

La tabla 5 detalla la relación que existe entre las estrategias de comprensión lectora incorporadas en las planificaciones de los tres periodos y la ejecución de ello en el proceso evaluativo. Además, se resumen los porcentajes de logros de acuerdo a los factores y a los niveles de comprensión lectora.

Desde el enfoque evaluativo, el instrumento de evaluación correspondiente a una prueba con 32 preguntas de alternativas múltiples en modalidad online, responde a los tres niveles de comprensión lectora propuestos por Barret (1968); además considera los 5 factores validados por Contreras y González (2022).

Finalmente, para la entrevista semiestructurada la siguiente figura declara tres ejes fundamentales que contribuyen a una buena Práctica Pedagógica de la Comprensión Lectora: a) Planificación de los Contenidos, b) Enseñanza y Ejecución y c) Evaluación del Proceso de Aprendizaje.

Figura 1

Asociación entre los Factores y el nivel de comprensión lectora.

NIVEL DE COMPRENSIÓN	FACTOR	ÍTEM	ESTRATEGIA DOCENTE	DIMENSIÓN
LITERAL	1 Integración	3	Tipo Narrador	Semántica Sintáctico
		4	Tipo de mundo	
		5	Técnica Narrativa	
		10	Correferencia	
		12	Estilo Narrativo	
REORGANIZACIÓN	2 Organización	1	Causa	Semántica
		2	Causa	
		17	Secuencia	
INFERENCIAL	3 Resolución de Problemas	16	Vocabulario	Léxico Pragmático
		18-32	Vocabulario	
	4 Elaboración	6	Simboliza	
		7	Sentido	
		8	Sentido	
		11	Inferir	
		14	Interpretar	
5 Verificación	9	Intención comunicativa		
	13	Metáfora		
	15	Inferir (metáfora)		

Nota: La figura muestra la asociación entre los factores, dimensiones, estrategias y niveles de comprensión lectora.

Figura 2

Resumen de los ejes que conforman la Práctica Pedagógica.

PLANIFICACIÓN	ENSEÑANZA Y EJECUCIÓN	EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
1. Estrategias:		<u>Actividades:</u>
2. Tipología Textual-Estructura del texto		• Lecturas Compartidas
3. Correferencia / Modalizadores		• Guías de Comprensión
4. Figuras literarias / Lenguaje Figurado		• Focalizar el desarrollo de habilidades
5. Gramática / Estructura Oracional		• Potenciar Vocabulario
6. Vocabulario		<u>Instrumentos de Evaluación:</u>
7. Contexto / Socialización		• Prueba Escrita / Formulario Google
8. Propósito comunicativo		• Rúbrica
9. Resumen		• Lista de Cotejo
10. Idea Principal		<u>Estructura Instrumento Evaluativo:</u>
11. Superestructura		• Escala PAES
12. Interpretar-Inferir		• Progresión de habilidades
		• Localizar, Interpretar y Evaluar

Nota: La figura sintetiza los componentes de la práctica pedagógica: Planificación, Enseñanza y Evaluación del proceso de aprendizaje.

La figura 2, muestra 11 estrategias de comprensión lectora planificadas y ejecutadas, tanto en las actividades como en el instrumento de evaluación, cuya base, se consolida a través de teoría respecto al nivel de comprensión lectora de una prueba estandarizada (PAES).

En el caso del año 2020, la planificación ideal, pensada para un escenario normal -sin pandemia- incluyó un total de 11 estrategias de comprensión lectora; mientras que la Priorización Curricular, solo 4 estrategias; finalmente el año 2021 -educación híbrida- incorporó 8 estrategias.

Tabla 6

Estrategias de comprensión lectora por nivel y periodo de planificación.

Nivel de Comprensión	Periodo 2020		Priorización Curricular		Periodo 2021	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 Literal	5	45	2	50	3	38
2 Reorganización	1	10	1	25	1	12
3 Inferencial	5	45	1	25	4	50
TOTAL	11	100	4	100	8	100

Nota: La tabla exhibe el porcentaje de logro de las estrategias de comprensión lectora por Nivel en el periodo 2020-2021.

En función de la tabla 6, se puede extraer que la evaluación de la comprensión lectora, durante el período 2020, se concentra en un instrumento que promueve habilidades de orden superior, pues responde en un 55% a estrategias de comprensión lectora planificadas y aplicadas a través de la prueba escrita, correspondientes a niveles taxonómicos de reorganización e inferencias. A diferencia de lo anterior, la Priorización evidencia solo un 50% para tales niveles, mientras que el 2021, arroja un 62 %.

4. Discusión

De acuerdo a los antecedentes recabados en este estudio, se pudo constatar que tal como lo plantean Makuc y Larrañaga (2015), Makuc (2008) y Ventura (2014); las teorías implícitas se evidencian en la práctica pedagógica constituida por la planificación, las actividades, las decisiones y la evaluación. Lo anterior, fue posible visualizarlo a través de la práctica educativa de una de las profesoras en estudio, quien permitió refrendar en su actuación pedagógica el incorporar elementos tales como: estrategias de comprensión lectora tanto en la planificación como en la ejecución de las clases, y variedad de actividades e instrumentos evaluativos que respondían a estructuras taxonómicas progresivas de comprensión lectora. Ello también la cataloga, según Ros-Garrido (2016), como un docente experto centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior en el estudiantado.

En el caso de esta investigación los resultados arrojaron también que, durante el 2020 existió un alto número de estrategias planificadas y aplicadas equivalentes a un total de 11, lo que concuerda con lo declarado por Zepeda y Föster (2017), quienes relevan la importancia de la planificación y adherencia a las orientaciones del MINEDUC. Sin embargo, durante los periodos posteriores el número de estrategias de comprensión lectora manifestó una baja, lo que no es concordante con lo señalado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y División de Educación General (2020), que sostiene el imperativo de un trabajo progresivo e incremental en el desarrollo de la comprensión lectora. De lo anterior, se infiere la necesidad de mantener sostenidamente en el tiempo una variedad de estrategias que se orientan hacia una progresión cognitiva, y hacia una integralidad que implica habilidades y actitudes,

ajustándose a las nuevas necesidades de los estudiantes. En este sentido, la decisión Ministerial de instalar la Priorización Curricular, asume una tarea contraria a las recomendaciones antes mencionadas, dado que con ella se disminuye la cantidad de estrategias aplicadas que desciende en un 64%, cubriendo solo un 36% de las estrategias planificadas para el 2020. Asimismo, si bien el 2021 también manifiesta una disminución en el número de estrategias, solo alcanza un 28% este descenso, ya que se logra cubrir el 72% en función del 2020. Si bien en este periodo existe una baja en el número de estrategias, también existe un aumento en priorizar el desarrollo de habilidades de nivel superior, en comparación con el año 2020.

En otro aspecto significativo del estudio, cabe mencionar que, una de las limitaciones de este estudio la constituyó la accesibilidad a los grupos de interés para consultar a través de encuesta, pues la condición de la pandemia restringió de manera importante la presencia de agentes externos a los colegios, principalmente investigadores, como del mismo modo el acceso a los grupos de interés de manera presencial para motivarlos en la participación de este estudio mediante las encuestas que fueron provistas para este estudio. Otro aspecto que complejizó esta investigación, fueron los tiempos de respuesta de las autorizaciones y consentimientos por parte del equipo directivo y los participantes. Además, otro factor, fueron las dificultades técnicas propias de la comunicación remota con los informantes clave atribuibles, principalmente, a la conectividad.

5. Conclusión

El estudio constata una flexibilización y ajuste curricular que permite orientar la práctica pedagógica durante el periodo de pandemia. Si bien, existen factores fundamentales que favorecen el proceso de aprendizaje del estudiantado (Murillo, 2022), en el contexto sanitario de Covid-19, surgen factores que dificultaron el proceso de comprensión lectora. Entre los que arroja el estudio se encuentra: canales de comunicación poco adecuados para la socialización de lecturas, baja asistencia a las clases telemáticas, modalidades evaluativas con nuevos formatos, y el énfasis por nivelar las habilidades inferiores.

Asimismo, la Priorización Curricular, arroja una baja en el desarrollo de la comprensión lectora de niveles superiores. De acuerdo al análisis de frecuencia por factor del instrumento, el principal factor que tiene incidencia en el logro del estudiantado es el 1, de Integración, el que responde a un nivel básico de comprensión. Esto se evidencia a través de las planificaciones de los periodos analizados, pues si bien todos los planes de trabajo docente mantienen como base la incorporación de las estrategias de comprensión lectora, entre lo declarado en la planificación y lo ejecutado en el instrumento de evaluación, se puede indicar que los planes de 2020 mantienen un equilibrio entre los niveles básicos y superiores; así el periodo 2021, si bien declara menos estrategias, se concentra en el desarrollo de habilidades de niveles superiores; mientras que la Priorización Curricular, enfatiza el desarrollo de niveles inferiores de comprensión.

La investigación arroja que el docente orienta sus acciones didácticas, pedagógicas y evaluativas por sobre los lineamientos establecidos por las autoridades educativas (Ros-Garrido, 2016). En este caso, el instrumento evaluativo incorpora estrategias que responden a todos los niveles de comprensión lectora, por lo que no se ajusta a la propuesta curricular de priorización centrada, fundamentalmente, en niveles básicos. Así, la entrevista arroja dos estrategias que solo están presentes en el discurso pedagógico del docente, es decir, no fueron puestas en práctica, pero figuran dentro de la estructura mental como factores que deben ser considerados al momento de enseñar la comprensión lectora. Estas dos estrategias: contexto y socialización, no declaradas en las redes o planificaciones oficiales de la institución, forman parte del cuerpo de estrategias básicas para la enseñanza de la comprensión lectora, desde la perspectiva docente. Lo anterior, responde principalmente, a las Nuevas Bases Curriculares

de 2020 para 3ero y 4to medio, lo que permite interpretar que la Práctica Docente se enmarca dentro del modelo transaccional, pues incluye otras áreas que permiten determinar factores contextuales históricos y socioculturales, con el fin de dinamizar la relación lector y texto.

En esta línea, la práctica docente se enmarca dentro de la DLL respecto de la Educación Literaria, pues el instrumento se concentra, principalmente, en textos literarios y en el desarrollo de habilidades inferenciales, cumpliendo así con el propósito de la disciplina. En cuanto a la planificación, enseñanza y evaluación, la DLL responde al cumplimiento de habilidades comunicativas, tal como declaran los ajustes curriculares del 2009 y el 2015 de 7mo a 2do medio, siendo la base del desarrollo de las habilidades para el S. XXI declaradas en los programas de 3ero y 4to medio 2020.

El contexto de Pandemia es un factor que flexibilizó no solo el proceso de enseñanza, ajustando y priorizando el currículum a través de niveles base para el desarrollo de habilidades superiores, sino que permitió ajustar los instrumentos evaluativos. Por lo que el proceso de evaluación de la comprensión lectora debe considerar la complejidad del aprendizaje, la implementación de estrategias, en función del logro del nivel de comprensión del lector. Desde esta perspectiva, la concordancia entre la teoría, la práctica pedagógica y la evaluación resulta fundamental para el logro de la comprensión lectora como aprendizaje, convirtiendo al docente en un experto, pues es capaz de centrarse en tareas cognitivas, actividades transversales, desarrollo de habilidades, intereses y motivaciones, entre otras.

La flexibilización debida a la pandemia no solo ajustó el currículo y priorizó niveles base, sino que también influyó en la adaptación de los instrumentos evaluativos. Por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora debe considerar la complejidad del aprendizaje, implementar estrategias y alinearse con el nivel de comprensión del lector. Esta concordancia continúa vigente en la actualidad, entre teoría, práctica y evaluación siendo esencial para el logro de la comprensión lectora, convirtiendo al docente en un experto capaz de abordar diversas dimensiones del aprendizaje.

Referencias

- Alonso, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), pp. 115-127. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413740778001/html/>.
- Bahamondes, G., Merino, C. y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la Lengua y la Literatura en formación de profesores en Chile. *Tejuelo*, 33, 217-248.
- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>.
- Casola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v29n1/1659-3820-com-29-01-38.pdf>.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Colmenares-Caceres, A. (2020). Influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la Comprensión de los Textos Cortos en Inglés de los Estudiantes de 9° de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 239-244. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.169>.

- Contreras, A. y González, R. (2022). Validación de un instrumento evaluativo que mide la competencia lectora con grado de dificultad progresiva utilizando la taxonomía de Barret en estudiantes de segundo año medio. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(47), pp. 75–95. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147004>.
- Domínguez, M. y Rojas, L. (2020). Actividades para el desarrollo de la competencia Literaria desde el proceso de enseñanza aprendizaje de Español-Literatura. *Didáctica y Educación*, XI(1). <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/947/944>.
- Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea. http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Aprender%20a%20pensar,M.L.Elosua.PDF.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6). 144-168. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715/64525>.
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. (2018). *Informe Final. Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18842/E18-0023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Föster, C. y Rojas-Barahona, C. (2017). Planificando integradamente la enseñanza y la evaluación. En C.E. Föster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 43-74). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Editorial Complutense.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1994). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 104-123). IRA & Erlbaum.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1093-1130). IRA & Erlbaum.
- Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P. (1994). One second of reading. En H. Singer & B. Rudell (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*, (pp. 661-686). Newark, Delaware: IRA & Erlbaum.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf.
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hurtado, F. (2020). *La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI*. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavaler_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavaler_articulo_id650.pdf).

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge. University Press: Cambridge.
- Laberge, D. y Samuels, S. (1994). Toward a theory of automatic information processing of reading. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 689-718). Newark: IRA y Erlbaum.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), 29-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n87/a02.pdf>.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, VIII(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Currículum Nacional*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio. Currículum Nacional*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile y División de Educación General. (2021). *La evaluación en la lectura 7° año básico a 4° año medio*. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/cra_2018/la-evaluacion-en-la-lectura.pdf.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. (7) 2. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/07_02_Morles.pdf.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Revista Educ. Pesqui*, 379-392.
- Murillo, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), Art. 6. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=led>.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. EUDEBA.
- Pearson, D. y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (pp. 22-103). IRA & Erlbaum.
- Pontificia Universidad Católica de Chile y División de Educación General. (2020). *Formando Comunidades Lectoras*. Ministerio de Educación de Chile. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2020/12/Formando-Comunidades-Lectoras.pdf>.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>.
- Romero, M. (2016). Metodología de la investigación. Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.

- Ros-Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, Año 32, Especial, (12), 500-524. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-70). Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Ros-Garrido, A., Navas-Saurin, A. y Marhuenda F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 269-288. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246016.pdf>.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez & E. Laguer (Comp.), *La lectura* (pp. 25-51). Editorial Universidad del Valle.
- Sevilla, M., Salgado, M. y Osuna, N. (2015). Envejecimiento activo. Las TICS en la vida del adulto mayor. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319034.pdf>.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of difference in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 16. 32-71.
- Tobón-Tobón, S. y Hernández-Ayala, H. (2016). Análisis Documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (s.f.) *Currículum Nacional. Documentos curriculares*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Priorización Curricular COVID-19. Lengua y Comunicación*. Lengua y Literatura. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-177739_archivo_01.pdf.
- Valderrama, G., Gajardo, G., Zúñiga, N. y Merino, C. (2022). El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria. *Sophia Austral*, 28(14). <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v28/0719-5605-sophiaaus-28-16.pdf>.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategic of discourse comprehension*. Academic Press.
- Ventura, A. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-230. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n2.63>.
- Westerman, D. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Zeballos, D., Arcos, N y Cruz, J. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4° de primaria de una escuela fiscal de Quito. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(1). <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751868010/467751868010.pdf>.
- Zepeda, S. y Föster, C. (2017). Planificando integralmente la enseñanza y la evaluación. En C.E.Föster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 75-94). Ediciones Universidad Católica de Chile.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).