

Estudio de la percepción en la enseñanza de la comprensión lectora en Antofagasta

STUDY OF PERCEPTION IN THE TEACHING OF READING COMPREHENSION IN ANTOFAGASTA

Fidel Daniel Guzmán Saavedra*

Resumen: En la presente investigación analiza las percepciones del profesorado y del equipo técnico pedagógico respecto al desarrollo de la reflexión en la comprensión lectora en estudiantes de enseñanza básica. Para ello, se utilizó una metodología investigación-acción, aplicando un cuestionario tipo Likert a 20 profesores de tres establecimientos educacionales de Antofagasta. Los resultados revelan que el profesorado considera que la habilidad reflexiva y análisis crítico son fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora, sin embargo, se presentan como desafíos principales la falta de formación específica en esta habilidad; dudas sobre la efectividad de estas estrategias, específicamente en la formulación de preguntas tras leer un texto y poco acompañamiento del equipo técnico pedagógico. Se concluye que es necesario fortalecer instancias de perfeccionamiento docente, incorporando un enfoque colaborativo entre el docente y el equipo técnico pedagógico, para finalmente entregar una propuesta de formación continua del profesorado, desde un enfoque integral y contextualizado y sustentado a la realidad del profesorado en el norte de Chile.

Palabras claves: Creencias docentes; Competencias lectoras; Perfeccionamiento docente; Sistema educativo chileno; lectura reflexiva.

* Magíster en Educación mención Liderazgo, Transformación e Inclusión Educativa. Académico Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Correo electrónico: guzmanfidel2022@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8786-0250>

Abstract: This research analyzes teachers' perceptions regarding the development of reflection in reading comprehension among elementary school students. An action research methodology was employed, applying a Likert-scale questionnaire to 20 teachers from three educational institutions in Antofagasta. The results reveal that teachers consider reflective ability and critical analysis to be fundamental for the development of reading comprehension; however, the main challenges identified include the lack of specific training in this skill, doubts about the effectiveness of these strategies—particularly in formulating questions after reading a text—and limited support from the pedagogical technical team. It is concluded that it is necessary to strengthen teacher training opportunities by incorporating a collaborative approach between teachers and the pedagogical technical team, ultimately delivering a teacher professional development proposal based on an integral, contextualized approach grounded in the reality of educators in northern Chile.

Keywords: Beliefs of teachers; Reading Skills; Teacher Improvement; Chilean Educational System; Reflective reading.

Recibido: 15 Abril 2025 / Aceptado: 5 Noviembre 2025

1. Introducción

La lectura no es una habilidad innata del ser humano, si no una habilidad que se desarrolla y aprende a través de la experiencia y la enseñanza. Esta actividad comienza generalmente en el ingreso de la educación primaria o básica. Para Pernía y Méndez (2018), leer no es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, se trata de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción e interpretación del mensaje escrito a partir de la información que posee el lector.

Por su parte, Sanz (2005) relaciona la lectura al desarrollo de todas las capacidades del ser humano. En el detalle, comprender un texto es profundizar en el significado y en el sentido del contenido del texto, sin quedarse en la literalidad de las palabras.

De esta forma, el proceso lector se vincula directamente con el desarrollo de las competencias lectoras, las cuales se clasifican en diferentes niveles de acuerdo a la etapa cognitiva en que se encuentra cada estudiante. Este comienza con la extracción de información explícita de un texto, en su nivel más básico, hasta un análisis más argumentativo y reflexivo a partir de la lectura. En el contexto educativo chileno, de acuerdo con la Agencia de Calidad de Educación (2018), estas competencias de comprensión lectora se traducen en el desarrollo de tres habilidades: localizar, interpretar, relacionar y reflexionar sobre la información adquirida en el texto.

Desde un aspecto neurocognitivo, autores como Dehaene (2016) señala que la capacidad de los niños y niñas para leer de manera eficiente es fundamental para el desarrollo de la habilidad reflexiva, debido a que en las primeras etapas del aprendizaje, gran parte del esfuerzo se destina a la decodificación de palabras, lo cual suele ser un proceso lento y demandante. Sin embargo, a medida que se logra avanzar, ocurre un cambio significativo en cómo se procesa la información. Es aquí donde cobra relevancia la interacción entre la memoria explícita e implícita, facilitando el uso más eficiente de los recursos mentales (p.89).

Esto, a raíz de la relevancia que tiene el desarrollo de la comprensión lectora en la formación y desarrollo de ciudadanos críticos y participativos (Haché de Yunen, 2009), ya que esta habilidad no solo permite acceder a la información, sino también interpretarla y reflexionar sobre las temáticas del contexto sociocultural propio, promoviendo así el desarrollo del lenguaje y pensamiento crítico.

En contexto, en el año 2022 se aplicó la evaluación internacional Programme for International Student Assessment (PISA). Los resultados ubicaron a Chile por encima del promedio de los países de Latinoamérica y el Caribe en Lectura, con 448 puntos, pero este desempeño no representa una mejora reciente, ya que no se observan diferencias significativas respecto de la medición de 2018. Aunque la trayectoria histórica muestra un aumento gradual desde el año 2000, la estabilidad de los últimos ciclos evidencia un estancamiento estructural en el desarrollo de la comprensión lectora. Además, el 33,7 % de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de desempeño en Lectura, lo que indica que un tercio de la población escolar no logra las habilidades lectoras fundamentales requeridas para participar plenamente en los aprendizajes escolares y en la vida social. (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

A nivel nacional, la herramienta utilizada para evaluar los aprendizajes es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicada a nivel nacional a estudiantes de cuarto y sexto año básico, y de segundo año medio. Esta evaluación tiene una connotación relevante en la discusión docente, ya que existe una tendencia a asociar los resultados del SIMCE con el desempeño de los docentes, considerando estos indicadores como una referencia del impacto de su labor pedagógica (Venegas, 2021).

Dicho lo anterior, en los resultados más recientes sobre esta prueba se observa un aumento progresivo en los resultados de lectura de estudiantes de cuarto año básico, con una disminución del nivel “Insuficiente” del 31,8 % al 25,1 % entre 2022 y 2024.

En el caso de sexto año básico, no se observan variaciones significativas entre 2018 y 2024, manteniéndose en torno al 37 % en la categoría “Insuficiente”. Cabe mencionar que no existe registro de esta evaluación en 2022. Finalmente, en segundo año medio, los resultados muestran una leve mejora, pasando del 53,2% al 49,3% en el mismo período. (Agencia de Calidad en Educación, 2024)

Es importante señalar que en Chile existe una escasez de investigaciones empíricas sobre las percepciones de los docentes en el proceso de enseñanza de la habilidad reflexiva y el acompañamiento brindado por el equipo de Unidad Técnica Pedagógica

ca (UTP), ya que las investigaciones predominantes como Figueroa y Tobías, (2018); Nuñez Vásquez, et al. (2019); Mariángel y Riffo, (2020), se centran mayormente en las barreras y nivel de comprensión que presentan los estudiantes a través de la medición de los resultados obtenidos en evaluaciones de lectura.

Es por esto que es relevante profundizar en una dimensión perceptiva del profesorado, ya que según Melo Moreno (2021), las creencias se constituyen como el principal determinante de sus prácticas pedagógicas, facilitando u obstruyendo la mejora educativa. Considerando el rol docente como mediador de aprendizaje, parte relevante de la experiencia del aprendizaje, quien estimula el desarrollo y potenciar del estudiantado, a través de su zona de potencial y corrigiendo funciones cognitivas deficientes (Parra, 2014).

Con esta propuesta, se busca conocer las percepciones del profesorado de tres establecimientos educacionales de Antofagasta en el marco del proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Esto con el objetivo de comprender el rol docente y su implicancia en el proceso de enseñanza de esta habilidad. Para esta investigación, se utilizará una encuesta tipo Likert orientadas en las concepciones que tienen los profesores y profesoras entrevistados, con el fin de proponer un insumo a futuras investigaciones que deseen profundizar en el desarrollo de la enseñanza de la habilidad reflexiva en el proceso de lectura. A raíz de lo anterior, se proponen las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo perciben y entienden los profesores y directivos la dimensión reflexiva asociada a la comprensión lectora?
2. ¿Cómo implementan los profesores estrategias y metodologías centradas en fomentar la reflexión de comprensión lectora en el aula con sus estudiantes?
3. ¿Cómo acompañan los equipos directivos al profesorado en el progreso de la dimensión reflexiva de comprensión lectora?

Objetivos de Investigación

Objetivo general:

Describir las percepciones del profesorado respecto de cómo se desarrolla la dimensión reflexiva de la comprensión lectora en estudiantes antofagastinos y cómo se acompaña el proceso.

Objetivos Específicos:

Describir la percepción y saberes de los docentes de lenguaje y comunicación sobre estrategias y prácticas pedagógicas utilizadas para el desarrollo de la habilidad

reflexiva de comprensión lectora.

Identificar el nivel de acompañamiento que realizan los equipos directivos en el desarrollo de la habilidad reflexiva de comprensión lectora y cómo los docentes de aula perciben este acompañamiento.

Diseñar una propuesta de perfeccionamiento docente focalizada en el desarrollo de la habilidad reflexiva de comprensión lectora.

2. Marco Teórico

Comprensión y competencias lectoras

El desarrollo lector implica procesos cognitivos y sociales. Jiménez (2014) define la comprensión lectora como “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71). Esta definición enfatiza los procesos internos de interpretación e inferencia, donde el lector analiza y reconstruye el sentido del texto.

La competencia lectora, en cambio, se entiende como “la habilidad de usar la comprensión lectora de manera efectiva en el entorno social”, es decir, su aplicación práctica en interacción con otros (Jiménez, 2014, p. 71). Mientras la comprensión corresponde al proceso cognitivo de construir significado, la competencia implica un uso funcional que permite participar, decidir y resolver situaciones en contextos reales.

En coherencia con este enfoque, las Bases Curriculares de Enseñanza Básica del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) establecen que la lectura supone: “Comprender, usar y reflexionar sobre los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad.” (MINEDUC, 2011, p. 18). Por tanto, el sistema educativo chileno orienta la lectura hacia una dimensión reflexiva y social, no sólo informativa.

Habilidad reflexiva en la comprensión lectora

La habilidad reflexiva corresponde al nivel más complejo de comprensión lectora. La Agencia de Calidad define las preguntas de reflexión como aquellas que exigen al lector “consultar su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o formular hipótesis”, mientras que las preguntas de valoración requieren emitir juicios basados en criterios externos al texto (MINEDUC, 2013, p. 34). Esta habilidad requiere pensamiento crítico, evaluación e interpretación situada.

Diversos estudios latinoamericanos respaldan la relación entre pensamiento reflexivo y mejora de la lectura. En Perú, se concluye que fortalecer el pensamiento crítico desde edades tempranas promueve la toma de decisiones y la autonomía (Choque, 2020). En Chile, Doll y Parra (2021) evidenciaron que el uso de estrategias socráticas

—preguntas, diálogo y reflexión— incrementa significativamente el desempeño lector en estudiantes de octavo básico. En Ecuador, López et al. (2022) demostraron que la falta de colaboración docente limita la incorporación del pensamiento crítico de forma transversal.

Estas investigaciones coinciden en que la reflexión no surge espontáneamente: requiere mediación pedagógica, estrategias intencionadas y docentes capaces de modelar procesos reflexivos.

Monitoreo del aprendizaje: evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA)

Para monitorear aprendizajes, el sistema chileno implementa el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA). Este instrumento es definido como una evaluación de uso interno que permite a los establecimientos monitorear el aprendizaje en distintos momentos del año escolar (MINEDUC, 2021).

Desde ahí que los datos que serán presentados a continuación corresponden únicamente a dos establecimientos educacionales de la ciudad de Antofagasta (uno municipal y otro subvencionado) y no reflejan la realidad a nivel nacional, regional o incluso local. Lo anterior se debe a que los resultados de evaluaciones DIA son visualizados internamente por cada institución, generando límites en el acceso a datos más amplios y representativos.

Tabla 1:

Resultados de evaluación de lectura en el eje de reflexión

Tipo de Establecimiento	% de respuestas correctas eje habilidad reflexiva						
	Nivel de Enseñanza Básica						
	Segundos	Terceros	Cuartos	Quintos	Sextos	Séptimos	Octavos
Municipal [MUN-01]	29 %	36 %	62 %	57 %	51 %	58 %	39 %
Colegio Subvencionado [SUB-01]		52 %	76 %	57 %	50 %	49 %	
Promedio	29 %	44 %	69 %	57%	51 %	54 %	39 %

Nota: Elaboración Propia

El análisis comparativo de los porcentajes evidencia una progresión irregular en los niveles de logro según el curso y el tipo de establecimiento. Los promedios muestran que los mejores resultados se concentran en cuarto y quinto básico, alcanzando un 69 % y 57 %, respectivamente, lo que sugiere un mayor nivel de consolidación en

el desarrollo de la habilidad. Posteriormente, los porcentajes disminuyen en sexto y séptimo básico (51 % y 54 %), con una caída aún más pronunciada en octavo básico (39 %). Esta tendencia permite inferir que, a medida que el currículo aumenta en complejidad, los estudiantes presentan mayores dificultades para sostener o profundizar sus aprendizajes.

Asimismo, se observan diferencias entre el establecimiento municipal y subvencionado, particularmente en tercero y cuarto básico, donde el establecimiento subvencionado presenta porcentajes significativamente más altos. Sin embargo, es importante considerar que en el caso del establecimiento subvencionado no se cuenta con resultados para segundo y octavo básico, lo que afecta el cálculo de los promedios globales y limita la comparación equitativa entre ambos establecimientos. Esta ausencia de datos genera además una inquietud respecto de las razones por las cuales dichos niveles no fueron evaluados o no reportaron información, lo que reduce la representatividad.

En síntesis, los datos sugieren la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas en los niveles superiores, fortalecer la transición entre niveles y asegurar la disponibilidad completa de información para todos los niveles evaluados con la finalidad de favorecer un análisis más integral del desempeño institucional.

Formación Inicial Docente y saberes profesionales en lectura

El análisis del desarrollo de la habilidad reflexiva en los estudiantes no puede comprenderse de manera aislada, pues su fortalecimiento depende, en gran medida, de las prácticas pedagógicas que los docentes implementan para favorecer procesos de comprensión lectora. En consecuencia, resulta fundamental considerar no solo el desempeño estudiantil, sino también el nivel de preparación profesional con el que egresan los futuros docentes responsables de guiar estos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, al situar la investigación en los saberes y prácticas de docentes y equipos directivos, se vuelve imprescindible examinar evidencias relativas a la Formación Inicial Docente impartida por las universidades. Con este propósito, se presentan a continuación los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (END-FID) aplicadas entre los años 2018 y 2022, específicamente en uno de los estándares evaluados en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD) en el ámbito de Lenguaje y Comunicación para la carrera de Pedagogía en Educación Básica, asociado a la competencia de enseñar habilidades de comprensión lectora.

Tabla 2:
Resultados de P.C.D.D. en Lenguaje y Comunicación

Estándar Disciplinar	Programa de Docencia	Año	% de respuestas correctas a nivel nacional
Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas para que sean lectores frecuentes y reflexivos.	Regular	2018	63,5%
		2019	50,0%
		2020	62,3%
		2021	58,4%
		2022	57,5%

Nota: CPEIP, 2018-2018-2019-2020-2021-2022.

Los resultados muestran que, a nivel nacional, la formación inicial docente presenta brechas en la enseñanza de la comprensión lectora. Aunque se observan recuperaciones puntuales, no existe una tendencia sostenida de mejora. En términos de aseguramiento de la calidad, esta evidencia justifica la necesidad de planes de acompañamiento sistemático en prácticas pedagógicas, retroalimentación docente y formación continua en estrategias de comprensión lectora.

Rol docente como mediador del aprendizaje y la reflexión

El docente es mediador entre el estudiante y el conocimiento. Espinoza et al (2016) sostienen que, desde los niveles iniciales hasta la enseñanza superior, la mediación docente favorece la construcción de significados y la capacidad de nombrar, describir y relacionar elementos del entorno. Esto permite al estudiante asociar conceptos, desarrollar pensamiento simbólico e integrar nuevas ideas.

Asimismo, el profesorado no solo instruye: también interpreta y reflexiona sobre la realidad educativa. Castillo et al (2023) afirman que el docente impacta en la formación integral del individuo, aportando al desarrollo personal y social en función de necesidades culturales y educativas. En este sentido, el proceso de reflexión con el estudiante —cuando se favorece una interacción empática, participativa y colaborativa— facilita aprendizajes significativos.

La práctica reflexiva, además, es esencial para la profesionalización docente. Aranda-Vega et al. (2020) plantean que la reflexión permite reconocer la efectividad de las estrategias de enseñanza y guiar la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia, fortaleciendo así la retroalimentación y el mejoramiento continuo.

Creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura

Las decisiones pedagógicas no solo dependen del conocimiento técnico, sino también de las creencias docentes. Rojas (2014) distingue dos tipos:

- Creencias epistemológicas: visión sobre la naturaleza del conocimiento (si es fijo o se construye).
- Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje: concepciones sobre cómo se enseña y qué resultados se buscan.

En lectura, estas creencias influyen en la forma de enseñar. Si el docente concibe la comprensión lectora como decodificación, se enfocará en respuestas literales; si la concibe como reflexión, promoverá análisis e inferencias (Colomer, 1993).

Liderazgo pedagógico en la construcción de saberes docentes

La reflexión docente y la autoevaluación son elementos clave para la transformación de la enseñanza. En este sentido, el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso intencionado que promueve el desarrollo profesional mediante orientaciones claras, retroalimentación oportuna y la construcción de relaciones colaborativas basadas en el respeto y reconocimiento de las creencias y experiencias del profesorado (Sanhueza, 2021, pp. 51–53). Esta perspectiva se complementa con la idea de que las prácticas innovadoras no dependen solo de la voluntad individual del docente, sino también de condiciones organizacionales que faciliten la colaboración y el trabajo conjunto. Gajardo y Ulloa (2016) sostienen que el liderazgo escolar tiene un impacto directo tanto en la motivación docente como en la disposición para transformar sus prácticas.

Desde esta mirada, el liderazgo pedagógico se configura como un proceso relacional y colectivo, más que como una cualidad personal de quien lidera. Dicho liderazgo se expresa en la construcción de responsabilidad compartida, el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje, el fomento de una cultura de mejora continua y la creación de un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo. Cuando el liderazgo se ejerce desde enfoques democráticos y colaborativos, se incrementa la autonomía profesional y se favorece la reflexión crítica respecto del propio quehacer docente (Sanhueza, 2021, pp. 48–49). Así, el liderazgo pedagógico actúa como catalizador del aprendizaje docente y de la innovación en aula, al articular condiciones organizacionales y prácticas de acompañamiento que posibilitan cambios sostenibles en la enseñanza (Sanhueza, 2021, pp. 79–80).

3. Metodología

Diseño metodológico

La presente investigación se basa en la metodología de investigación-acción, la cual es ampliamente reconocida por su capacidad de abordar problemas prácticos y promover cambios significativos en diversos contextos.

Respecto al campo educativo, la investigación-acción posiciona el rol del docente en un papel importante al momento de utilizar esta metodología debido a que conlleva a consecuencias positivas en la mejora continua de sus prácticas, donde se afirma que:

Una consecuencia positiva del desarrollo del rol de investigador del profesorado es que este asume la dirección sobre su vida profesional, profundizando en aspectos que involucran directamente su acción docente en el aula y desarrolla su juicio profesional, sobre la base del conocimiento que se sistematiza desde esta experiencia. (Saez-Nuñez, G., Ajagan-Lester, L., 2020, p.14-15).

La investigación se sitúa desde el enfoque cualitativo, el cual: “...se enfoca en comprender los fenómenos, explorado desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto.” (Hernández-Sampieri, R., Mendoza-Torres, C, 2018, p.390). Por lo cual, al utilizar este enfoque se producen beneficios inigualables debido a que: “la ruta cualitativa resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado.” (Hernández-Sampieri, R., Mendoza-Torres, C, 2018, p.9).

Participación y muestreo

Para llevar a cabo el estudio, se consideró una muestra de participantes acotada, la que fue constituida por docentes con un mínimo de dos años de experiencia en la enseñanza de la asignatura de lenguaje y comunicación en los niveles de segundo a octavo de enseñanza básica. Adicionalmente se consideró una muestra de directivos que integran la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) quienes podrían aportar información relevante para este estudio.

Tabla 3:

Universo de docentes

DOCENTES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN SEGÚN NIVEL									
Criterio		2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6 Básico	7° Básico	8° Básico	Total Porcentaje
Sexo	F	3	2		1	1	1		8 80%
	M			1				1	2 20%
Total		3	2	1	1	1	1	1	10 100%

Nota: Elaboración Propia

Respecto a la formación, tres docentes indicaron poseer título de profesor en enseñanza básica y cuatro tienen título de enseñanza media en lenguaje y comunicación.

Tabla 4:
Universo de directivos

Integrantes de la Unidad Técnica Pedagógica					
Criterio		Jefe(a) U.T.P.	Evaluador(a)	Total	%
Sexo	F	2	1	3	60
	M	1	1	2	40
Total		3	2	5	100

Nota: Elaboración Propia

En cuanto a los directivos, todos cuentan con distintos años en el cargo que desempeñan, dos de ellos cuentan con 1 a 3 años de experiencia, uno tiene entre 7 a 9 años y dos tienen más de 13 años en el cargo.

Instrumentos de recolección de datos

Se aplicó un cuestionario en escala Likert, con las siguientes dimensiones:

- Planificación de actividades
- Estrategias de enseñanza
- Dominio de técnicas pedagógicas
- Evaluación y retroalimentación
- Formación-Conocimiento y Ambiente de Aprendizaje
- Acompañamiento en el aula y Percepción Docente
- Impacto en el Aprendizaje

Para cada dimensión se desprendían entre 2 a 3 preguntas, donde las respuestas para cada una se clasificaban en cinco criterios asociada a escala Likert, los cuales eran: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo.

Además del instrumento principal, se aplicó un segundo método de entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y directivos de manera individual. Estas entrevistas fueron diseñadas a partir de matrices operacionales que permitieron organizar y orientar las preguntas según las variables definidas para cada grupo participante.

En el caso de los docentes, las variables consideradas fueron su formación profesional y los contextos educativos en los que se desempeñan. Para los directivos, las entrevistas se centraron en sus saberes y percepciones sobre el desarrollo de la habilidad reflexiva, así como en la gestión y liderazgo vinculados al fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

Se solicitó la autorización institucional a los sostenedores de los establecimientos educacionales mediante correo electrónico, asegurando que el proceso de recolección de información cumpliera con los protocolos formales establecidos. Asimismo, se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos y se enfatizó que su participación sería completamente voluntaria. El cuestionario fue aplicado de manera virtual y las entrevistas de forma presencial y virtual, según las condiciones y disponibilidad de cada participante.

Consideraciones éticas

Para asegurar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación, se solicitó a todos los participantes firmar un consentimiento informado, en el cual se explicitó el propósito del estudio y el uso de la información recopilada. En este documento se garantizó la confidencialidad y privacidad de los datos, comunicando que la participación era voluntaria y que la información obtenida sería utilizada exclusivamente con fines académicos.

Con el fin de resguardar la identidad de los establecimientos educacionales y de las personas involucradas, se implementó un sistema de codificación. A cada establecimiento se le asignó un código que reemplaza su nombre real, y tanto docentes como directivos fueron identificados mediante códigos asociados al establecimiento y a su función o nivel educativo. Este procedimiento permitió mantener el anonimato de los participantes y asegurar un manejo éticamente responsable de la información recopilada.

Tabla 5:

Codificación establecimientos

Establecimiento	Código
Escuela Municipal 1	MUN-01
Escuela Municipal 2	MUN-02
Colegio Subvencionado 1	SUB-01

Nota: Elaboración Propia

Tabla 6:
Codificación docentes

Establecimiento	Nivel	Código
SUB-01	Segundos Básicos	DO-SUB-01F
	Tercero Básico	DO-SUB-01G
	Cuarto Básico	DO-SUB-01E
	Quinto Básico	DO-SUB-01C
	Sexto Básico	DO-SUB-01B
	Séptimo Básico	DO-SUB-01A
	Octavo Básico	DO-SUB-01D
MUN-01	Segundo Básico	DO-MUN-01A
MUN-02	Tercero Básico	DO-MUN-01B
	Segundo Básico	DO-MUN-02A

Nota: Elaboración Propia

Tabla 7:
Codificación directivos

Establecimiento	Cargo	Código
SUB-01	Jefa de UTP 1° Ciclo	ED-SUB-01C
	Jefa de UTP 2° Ciclo	ED-SUB-01A
	Evaluador 2° Ciclo	ED-SUB-01B
MUN-01	Jefe de UTP	ED-MUN-01B
	Evaluadora	ED-MUN-01A

Nota: Elaboración Propia

4. Resultados

A partir de los instrumentos de recolección de datos aplicados en los meses de agosto a noviembre del 2024, se presentan los siguientes resultados obtenidos para someter a discusión.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir de la cuestiona-rio tipo Likert, para comprender los resultados obtenidos de dicho instrumento se incluirán tablas que agrupan dimensiones y preguntas con el propósito de vincular las respuestas entregadas por ambos grupos.

Tabla 7:
Dimensiones de planificación de actividades, estrategias de enseñanza, dominio técnicas pedagógicas

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	PORCENTAJES				
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
DOCENTES	Planificación de Actividades	En la elaboración de mis clases considero actividades que promuevan la reflexión.	28,6			42,9	28,6
		A menudo incluyo ejercicios de comprensión lectora que requieren análisis crítico.	28,6			42,9	28,6
	Estrategias de Enseñanza	Utilizo estrategias específicas para fomentar la reflexión en la comprensión lectora.	14,3	14,3		42,9	28,6
		Integro preguntas abiertas que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre el texto.	28,6				71,4

Tabla 7: Dimensiones de planificación de actividades, estrategias de enseñanza, dominio técnicas pedagógicas (Continuación).

DIRECTIVOS	Estrategias de Enseñanza	Los docentes fomentan activamente la reflexión crítica en los estudiantes durante las actividades de comprensión lectora.			100
		Los docentes integran actividades que promueven la reflexión sobre el contenido y las implicaciones de los textos.			100
		Los docentes promueven el uso de la metacognición (pensar sobre el pensamiento) en las actividades de lectura para mejorar la comprensión.	20	60	20
	Dominio de Técnicas Pedagógicas	Los docentes utilizan estrategias efectivas para desarrollar habilidades reflexivas en el contexto de la lectura.	20	80	
		Los docentes muestran un dominio adecuado de las técnicas pedagógicas necesarias para desarrollar la habilidad reflexiva en comprensión lectora.	40	60	
		Los docentes están bien preparados para guiar a los estudiantes en el análisis crítico y la interpretación de los textos leídos.	20	80	

Nota: Elaboración Propia

Los resultados obtenidos en la dimensión anterior reflejan una tendencia hacia la promoción de la habilidad reflexiva. Se observa un alto porcentaje de docentes (71,5 %), los cuales integran actividades que fomentan la reflexión y el análisis crítico, tanto en la planificación como en las estrategias de enseñanza. En cuanto a las estrategias de enseñanza, entre los directivos de establecimientos educacionales (100%), tienen el consenso sobre que el enfoque pedagógico está alineado a las necesidades del aprendizaje contemporáneo, fomentado por la reflexión crítica.

Es en este punto donde la inclusión de la metacognición en las actividades de lectura, de acuerdo con el 80% de los directivos, sugiere que se promueve un aprendizaje más significativo, con un estudiantado que no sólo consume información, sino que también la cuestionan y reflexionan sobre ella.

Tabla 8:
Dimensión de Evaluación y Retroalimentación

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	PORCENTAJES				
			Total- mente en desacu- erdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Total- mente de acuerdo
DOCENTES	Evaluación y Retroali- mentación	Evalúo regular- mente la capacidad reflexiva de mis es- tudiantes en tareas de comprensión lectora.	28,6			57,1	14,3
		Proporciono ret- roalimentación que ayuda a los estudi- antes a mejorar su pensamiento críti- co sobre los textos leídos.	14,3	14,3		42,9	28,6
DIRECTIVOS		Los docentes pro- porcionan retroal- imentación con- structiva que ayuda a los estudiantes a mejorar su capaci- dad en la compren- sión lectora.			20	80	
		Los estudiantes son capaces de formular preguntas profundas y reflexi- vas sobre los textos leídos, gracias a las técnicas enseña- das.		20	60	20	

Nota: Elaboración Propia

Sin embargo, considerando que en las dimensiones anteriores tiene cifras positivas, en la dimensión “Evaluación y retroalimentación” exige una ligera preocupación. En particular, el 71,4 % de docentes señala que éste realiza evaluaciones continuas respecto a la habilidad reflexiva de los estudiantes, mientras que un 60 % de los directivos muestra neutralidad sobre si el estudiantado realmente es capaz de formular preguntas sobre los textos leídos.

Esto indica que, si bien hay un esfuerzo por parte de los docentes en evaluar y proporcionar retroalimentación, podría existir una desconexión en la percepción de los resultados respecto a ese esfuerzo. Por ende, es esencial que se establezcan mecanismos para que los docentes puedan observar y fomentar una participación más activa de los estudiantes en la formulación de preguntas que estimulen el análisis crítico.

Tabla 9:

Dimensiones de Formación-Conocimiento y Ambiente de Aprendizaje

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	PORCENTAJES			
			Total- mente en desacu- erdo	En desacu- erdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
DOCENTES	Formación y cono- cimiento	He recibido for- mación especí- fica sobre cómo desarrollar la ha- bilidad reflexiva en la compren- sión lectora.	14,3	14,3	28,6	42,9
		Me siento se- guro/a en mi capacidad para enseñar la reflex- ión en la comp- rensión lectora.	14,3	14,3	14,3	57,1
DIRECTIVOS	Ambiente de apren- dizaje	Los docentes facilitan discu- siones en clase que fomentan la reflexión y el diálogo sobre los textos leídos.			40	60
		La formación y capacitación continua de los docentes en el desarrollo de habilidades re- flexivas en com- prensión lectora es adecuada.		20	20	60

Nota: Elaboración Propia

Otra dimensión que considerar es la Formación-Conocimiento y Ambiente de Aprendizaje, donde un 28,6 % de los docentes entrevistados no está de acuerdo ni en desacuerdo sobre si ha recibido formación en específico sobre el desarrollo de habilidad reflexiva. Mientras que 14,3 % considera que está en desacuerdo y un 14,3% totalmente desacuerdo de haber recibido tal preparación. Datos que contrastan con la percepción de los docentes, con un 57,1 % del profesorado que tiene seguridad en sus capacidades para enseñar dicha habilidad.

Tabla 10:
Dimensiones de Acompañamiento en el Aula y Percepción Docente

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	PORCENTAJES			
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
DOCENTES	Acompañamiento en el aula	Siento que recibo un efectivo acompañamiento en el aula por parte del equipo de unidad técnica pedagógica centradas en promover la habilidad reflexiva de comprensión lectora en mis estudiantes.	14,3	42,9	28,6	14
		El equipo de unidad técnica pedagógica proporciona recursos y estrategias efectivas que fomenten la reflexión de mis estudiantes en comprensión lectora.	14,3	14,3	42,9	29
DIRECTIVOS	Percepción Docente	Los docentes perciben un acompañamiento en el aula por los directivos focalizada en evaluar el desarrollo de la habilidad reflexiva de comprensión lectora en sus estudiantes.			40	60
		Los docentes perciben que sus directivos son capaces de modelar estrategias en el aula enfocadas en la habilidad reflexiva de comprensión lectora en sus estudiantes.			60	40

Nota: Elaboración Propia

En el caso de la dimensión “Acompañamiento en el Aula y Percepción Docente”, un 42,9% están en desacuerdo con la sensación de acompañamiento del equipo técnico-pedagógico, mientras que solo un 14% se siente acompañado en aula por UTP. Por su parte, en temáticas de la efectividad de los recursos y estrategias proporcionadas por el equipo técnico-pedagógico, existe una respuesta neutral (42,9%) por parte de los docentes.

Tabla 11:
Dimensión de Impacto en el Aprendizaje

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	PORCENTAJES				
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
DOCENTES	Impacto en el aprendizaje	He observado mejoras en la habilidad reflexiva de mis estudiantes como resultado de mis métodos de enseñanza.	28,6		14,3	43	14,3
		Creo que desarrollar la habilidad reflexiva en la comprensión lectora es crucial para el éxito académico de los estudiantes.	28,6				71,4

Nota: Elaboración Propia

Finalmente, la dimensión “Impacto en el Aprendizaje”, señala que un 43% del profesorado ha observado mejoras en la habilidad reflexiva a través de los métodos de enseñanza empleados, mientras que solo el 28,8% no ve mayor evolución en la capacidad del estudiante. Sin embargo, es fundamental que este impacto sea monitoreado y evaluado de manera continua para garantizar que las estrategias implementadas sean efectivas y que contribuyan al desarrollo de la reflexión crítica.

Entrevistas Individuales

A continuación, se presentan las interpretaciones obtenidas de las entrevistas individuales realizadas a docentes y directivos.

V.1: Formación Profesional

V.1.1 Comprensión lectora:

DO-SUB-01G: "La comprensión lectora, yo la defino como la capacidad que el estudiante tiene para poder entender lo que está leyendo."

DO-MUN-02A: "La comprensión lectora la defino como una habilidad en la que los estudiantes logran interpretar y reflexionar sobre lo leído, relacionando sus conocimientos previos y los nuevos, generando significado a partir de lo leído."

DO-MUN-01A: "La comprensión lectora es la capacidad de entender, interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto escrito. Implica no solo reconocer las palabras, sino también captar su significado, identificar ideas principales y secundarias."

ED-MUN-01A: "Es relacionar información de un texto con experiencias propias."

Los docentes y directivos coinciden en que la comprensión lectora es un proceso complejo que implica entender, interpretar y reflexionar sobre el texto. Sin embargo, mientras los docentes enfatizan la interacción con el texto y la relación entre conocimientos previos y nuevos, los directivos se centran más en la conexión entre el texto y las experiencias personales. Esta discrepancia puede reflejar diferentes enfoques en la práctica pedagógica debido a que los docentes parecen estar más enfocados en las habilidades técnicas de comprensión, mientras que los directivos consideran esencial la formación de opiniones críticas.

V.1.2 Habilidad reflexiva en comprensión lectora:

DO-SUB-01A: "Suprema, porque no podemos llegar a la comprensión lectora sin una reflexión".

DO-SUB-01D: "La habilidad reflexiva es fundamental para integrar el conocimiento, es la capacidad que el estudiante tiene de generar un análisis crítico respecto de la información...".

DO-MUN-01B: "La habilidad de reflexión es la más importante en cuanto a la comprensión lectora. Si el alumno no tiene una reflexión en cuanto a lo que está leyendo, va a ser muy difícil que pueda desarrollar y llegar a un entendimiento y poder enfocarse en lo que está leyendo".

ED-SUB-01A: "Mucha, mucha importancia, es de mucha importancia porque los estudiantes, cuando ellos desarrollan una capacidad de reflexionar, no solo sobre el texto, sino sobre sus propios aprendizajes, sobre su propia capacidad de lectura, eso realmente marca una gran diferencia en cuanto a la comprensión misma".

En este caso, ambos grupos reconocen la importancia de la habilidad reflexiva en la comprensión lectora. Los docentes la consideran fundamental para el aprendizaje significativo y el análisis crítico, mientras que los directivos también resaltan su relevancia para mejorar la comprensión y el rendimiento académico. Esta convergencia sugiere un consenso sobre la necesidad de integrar la reflexión en el proceso de enseñanza, aunque cada grupo lo aborda desde perspectivas ligeramente diferentes.

V.2 Desarrollo de Comprensión Reflexiva

V.2.1 Estrategias para fomentar la reflexión:

DO-SUB-01B: "Trabajamos a través de preguntas, a través de preguntas intencionadas y la participación de los estudiantes, lo ideal es que sea activa y que también ellos puedan compartir con los demás su reflexión y también lo trabajo durante la actividad y también en el ticket de salida, en lo que hacemos... en ocasiones hacemos actividades de reflexión".

DO-MUN-02A: "Las estrategias que utilizo es promoviendo una lectura crítica, realizando preguntas abiertas que sean desafiantes en las cuales los estudiantes puedan pensar más allá del texto o de la información explícita que se encuentran en ellos".

ED-SUB-01C: "Bueno, nosotros trabajamos con iconos, que son los que están pegados en la pizarra. Cada icono representa una de las habilidades. Cuando trabajamos también el cuaderno de comprensión lectora, que es el que se trabaja con el libro mensual, también intencionamos los mismos iconos, que en el caso de extraer información explícita, tenemos el lápiz, implícita, la lupa, diferencia, y un micrófono que lo ocupamos para verbalizar y opinar, siempre dentro del contexto".

Los docentes utilizan una variedad de estrategias para fomentar la reflexión, como preguntas abiertas, diálogos y actividades de escritura reflexiva. En contraste, los directivos observan que los docentes también implementan talleres y utilizan íconos para representar habilidades específicas. La discrepancia aquí radica en la percepción de los enfoques, donde los docentes parecen más centrados en la interacción y diálogo, mientras que los directivos destacan la estructura y la sistematización de la enseñanza.

V.2.2 Adaptación de estrategias:

DO-SUB-01E: "Bueno, primero, es fundamental conocer el nivel que tienen los estudiantes, el ritmo, los factores, muchos factores que inciden dentro de la concentración y la predisposición que tienen los estudiantes".

DO-MUN-01A: "Muchas veces lo ideal es realizar juegos si estamos hablando de los más pequeños con frases que estén dentro de la lectura ya leída, intercambiar textos cortos por grupos, así ellos lo verán más interesante, y podrán captar mejor el texto que están leyendo".

ED-SUB-01B: "La verdad es que no han recibido de forma específica una capacitación con respecto a esta enseñanza de la habilidad reflexiva. Si se ha comentado como un grupo docente y como el Consejo de Profesores el tema de la reflexión y de la importancia de la reflexión dentro de un estudio y de una comprensión lectora pero no se ha dado ninguna instancia donde se haya una capacitación como institución".

Los docentes muestran un enfoque personalizado al adaptar sus estrategias según el nivel de los estudiantes, mientras que los directivos mencionan que la formación docente no ha sido suficiente. Esto sugiere que, aunque los docentes están dispuestos a modificar sus enfoques, la falta de capacitación institucional puede limitar su efectividad.

V.2.3 Evaluación de habilidad reflexiva:

DO-SUB-01F: "Yo creo que estamos muy deficientes en cuanto a la reflexión, les cuesta mucho, les cuesta demasiado poder plantearse y opinar sobre algo."

DO-SUB-01G: "Bueno, parte de estas actividades que realizo son de tipo formativa, ya, que no dejan a mí de mandarme información necesaria para poder ver quién avanza o quién está detenido o quién va descendiendo, cierto, ya (...) así que para mí estas actividades que realizo son de manera constante, a diario...".

ED-MUN-01A: "A través de evaluaciones formativas como ticket de salida."

Los docentes tienden a expresar preocupaciones sobre las deficiencias en la habilidad reflexiva de los estudiantes sin ofrecer un marco evaluativo claro. En contraste, los directivos mencionan herramientas como rúbricas y evaluaciones formativas para evaluar la habilidad reflexiva. Esta discrepancia indica una necesidad de mayor claridad y estructuración en la práctica docente.

V.3: Contextos Educativos

V.3.1 Dificultades en el fomento de la reflexión:

DO-SUB-01A: "A veces hay un tema de personalidad del alumno, cuando el alumno es muy tímido, muy introvertido, cuesta sacar una reflexión, cuesta sacar la palabra, eso es lo que siempre me juega en contra".

DO-SUB-01D: "Sí, bueno, yo pienso que la primera dificultad somos nosotros, y es el salir del paradigma de nosotros como educadores, pienso que a veces nos aferramos mucho, nos cuesta salir de nuestro propio círculo de confort, círculo de comodidad, entendemos a repetir las cosas como nosotros las mismo la aprendimos, o cómo trabajamos dentro del sistema educativo...".

ED-SUB-01A: "La actitud de los estudiantes, que ellos se concentren y puedan entender que esto es relevante porque esto se trata primero, se trabaja de manera oral, donde ellos van y sienten como que eso no es clase si no se está escribiendo".

Ambos grupos identifican factores relacionados con la personalidad de los estudiantes y la dinámica del aula como barreras. Sin embargo, los docentes mencionan la falta de interés en la lectura y problemas técnicos como la velocidad lectora y el vocabulario limitado, mientras que los directivos se centran más en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, el tiempo y presión por cumplir el currículum. Esta diferencia puede indicar que los docentes están más en contacto con las dificultades diarias de sus estudiantes, mientras que los directivos tienen una perspectiva más general.

V.3.2 Abordaje de desafíos:

DO-SUB-01B: "En el caso de los estudiantes que tienen dificultades, trato de estar como más pendiente y trato de hacerle preguntas dirigidas, de irlos orientando a medida que van formulando su respuesta y con el tema del ambiente de clase igual, siempre al inicio hay reglas y esas reglas se recuerdan y también hay conversaciones en relación a lo que significa el aprendizaje y el error, de esa manera lo trabajamos".

DO-SUB-01E: "Se busca, bueno, una forma de poder solucionar ese desafío es a través de videos o a través de músicas, canciones, para poder dar contextualización a la temática del texto. Así se hace más cercano el aprendizaje del niño con el instrumento".

ED-SUB-01C: "Bueno, yo creo que también acá tenemos como, yo soy como bien crítica al respecto, entonces, creo que claro, nos falta un poco porque es como cuando lo evaluamos y esto va centrado en el lenguaje, generalmente. Especialmente esta pregunta que es abierta donde tú te puedes expresar y todo lo demás y lo omitimos un poco en las otras asignaturas, vamos más a lo inferencial en las otras asignaturas más que en la reflexión".

Los docentes implementan reglas y adaptan el contenido para abordar los desafíos señalados con anterioridad, mientras que los directivos destacan la necesidad de un entorno colaborativo y una estructura institucional clara. Esto sugiere que la implementación de estrategias en el aula puede ser más efectiva si está respaldada por políticas institucionales que fomentan la colaboración y el apoyo.

V.3.3 Recursos y apoyo institucional:

DO-MUN-01B: "Bueno las capacitaciones, creo que es muy importante las capacitaciones que se han dejado un poquito de lado después de pandemia. Sí, se han dejado las capacitaciones y también entregar un material más pertinente y adaptado a la realidad...".

DO-MUN-02A: "Materiales didácticos y los textos variados adecuados al nivel de los estudiantes, actividades que promuevan el pensamiento crítico y el apoyo en la formación continua para los docentes con técnicas de enseñanza de comprensión lectora reflexiva".

DO-SUB-01G: "Yo creo que es súper importante de poder entregarles capacitaciones a los colegas, pero no solamente a los de lenguaje, sino que a todas las asignaturas".

DO-SUB-01A: "Oh, qué difícil, yo creo que lo que falta es un trabajo de, no sé, de acompañamiento, que me acompañen en ese sistema y que los, por ejemplo, P.I.E. trabajará intencionalmente eso en los niños que yo encuentro más deficiente, que hoy día ese apoyo no lo tengo".

ED-SUB-01A: "sí, existe hace tiempo. Comenzamos primero con perfeccionamiento para los profesores para trabajar en habilidades lectoras, entonces luego conseguimos los textos, estos textos de profundización y aparte los profesores también tienen ellos sus propios mecanismos de autoaprendizaje que van poniendo también dentro del desarrollo del trabajo diario".

ED-SUB-01C: "Bueno, ahí tenemos, bueno, yo entregué el primer material de las habilidades de comprensión. Fue un material muy confeccionado por unidad técnica para que todos los cursos del primer ciclo pudiesen comenzar desde la misma forma, no que un profesor o un nivel esté potenciando de una manera, sino que todo lo que es con habilidad de comprensión lectora de estas habilidades, incluyendo la reflexión...".

ED-MUN-01A: "La visita al aula, la retroalimentación y los talleres".

Ambos grupos coinciden con la necesidad de un enfoque más colaborativo y en la integración de la comprensión lectora en todas las asignaturas. Sin embargo, los directivos mencionan una serie de políticas y recursos específicos que se están implementando, mientras que los docentes expresan la necesidad de capacitación y apoyo personalizado. La discrepancia aquí sugiere que, aunque hay esfuerzos institucionales, la falta de formación específica para los docentes puede limitar la implementación de estas políticas.

A partir de las entrevistas se destaca un consenso en la importancia de la comprensión lectora y la habilidad reflexiva, pero también se evidencian diferencias significativas en cómo se abordan estos conceptos y se implementan en la práctica educativa. Mientras que los docentes tienden a enfocarse en estrategias más interactivas y en la realidad del aula, los directivos ofrecen una perspectiva más estructurada y política, sugiriendo que una mayor alineación entre ambos grupos podría fortalecer el desarrollo de habilidades reflexivas en los estudiantes. La colaboración y la capacitación son claves para crear un entorno educativo más efectivo y cohesivo.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en las Tablas 5 a 9, junto con las entrevistas, permiten comprender cómo la comprensión lectora —particularmente su dimensión reflexiva— es abordada en la práctica pedagógica. De acuerdo con la teoría, la habilidad reflexiva implica analizar, argumentar y construir juicio sobre la información leída (MINEDUC, 2013; Jiménez, 2014). Esta habilidad requiere una mediación docente explícita: no surge solo por leer, sino por enseñar a pensar (Doll & Parra, 2021; López et al., 2022). Desde esta perspectiva, en la Tabla 5 los docentes declaran integrar actividades vinculadas a la reflexión —preguntas abiertas, diálogo y análisis— y los directivos afirman que existe fomento de la metacognición. Sin embargo, la teoría plantea que incorpo-

rar actividades no garantiza el desarrollo de pensamiento reflexivo si dichas actividades no están sostenidas por criterios claros ni por retroalimentación de calidad. Esa distancia se evidencia en la Tabla 6, donde, aunque la mayoría de los docentes señala evaluar la habilidad reflexiva de manera continua, los directivos manifiestan incertidumbre respecto de si el estudiantado logra formular preguntas profundas o demostrar pensamiento reflexivo. Esta neutralidad —que contrasta con la autopercepción docente de “evaluar reflexión”— sugiere que evaluar actividades no es lo mismo que evaluar evidencias de razonamiento. Según MINEDUC (2013), para afirmar que un estudiante reflexiona no basta con participar: debe justificar, argumentar y comparar perspectivas.

La teoría de los saberes profesionales (Rojas, 2014) sostiene que las creencias docentes condicionan cómo se enseña la comprensión. En la Tabla 7, un porcentaje significativo del profesorado declara no haber recibido formación específica para enseñar reflexión, pese a sentirse capaz de hacerlo. Esta tensión revela una práctica basada más en intuiciones que en marcos didácticos deliberados. Las entrevistas lo confirman cuando los docentes expresan que “a los estudiantes les cuesta opinar” o “les cuesta justificar”, lo cual refleja lo planteado por Colomer (1987): si la lectura se trabaja como extracción de información, es difícil que emerja argumentación profunda. Sin formación explícita, la reflexión queda sujeta al criterio personal del docente y pierde sistematicidad.

La Tabla 8 profundiza en esta brecha, mostrando que, aunque directivos declaran apoyar mediante materiales y acompañamiento, casi la mitad de los docentes no percibe ese acompañamiento como suficiente o efectivo. La teoría sobre liderazgo pedagógico (Sanhueza, 2021) señala que dicho liderazgo solo impacta cuando acompaña el trabajo del docente de forma situada, esto es, con observación de clases, co-planificación y retroalimentación específica. Las respuestas de docentes y directivos reflejan lo contrario: existen acciones institucionales, pero no necesariamente acompañamiento instruccional, lo que limita la apropiación de estrategias para enseñar reflexión.

Finalmente, la Tabla 9 aborda la evaluación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y evidencia que, aunque se valoran las acciones institucionales, no se visualiza una vinculación directa entre dichas acciones y el progreso del pensamiento reflexivo en los estudiantes. Desde la teoría de mejora escolar, Gajardo y Ulloa (2016) plantean que la innovación pedagógica se consolida solo cuando hay coherencia entre metas, prácticas docentes y evaluación. Las entrevistas apoyan esta conclusión: los docentes expresan que trabajan la reflexión “cuando el tiempo lo permite”, mientras directivos mencionan el uso de recursos compartidos pero no mencionan seguimiento ni uso de evidencias de aprendizaje. Esto indica que la reflexión se fomenta como intención, pero no necesariamente como criterio de logro medible.

En síntesis, las Tablas 5 a la 9 y las entrevistas muestran coherencia con la teoría: existe una valoración discursiva alta de la habilidad reflexiva y presencia de algunas estrategias, pero su implementación no alcanza aún el nivel de sistematicidad requerido para desarrollar pensamiento profundo en los estudiantes. La reflexión aparece declarada en la planificación, pero no siempre se observa en la evaluación; existe

acompañamiento directivo, pero no necesariamente situado en la práctica docente. La teoría es clara: la reflexión no ocurre porque se incluya en una actividad, sino porque se enseña deliberadamente, se evalúa con criterios explícitos y se retroalimenta con propósito.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue describir las percepciones del profesorado respecto de cómo se desarrolla la dimensión reflexiva de la comprensión lectora en estudiantes antofagastinos y cómo se acompaña este proceso desde la gestión institucional. Los resultados permiten afirmar que tanto docentes como directivos reconocen que la habilidad reflexiva constituye el nivel más complejo y significativo de la comprensión lectora, pues implica comprender, interpretar, evaluar y emitir juicios sobre la información escrita, en concordancia con Jiménez (2014) y el enfoque de lectura planteado por las Bases Curriculares (MINEDUC, 2011). Sin embargo, la práctica pedagógica evidencia que su implementación aún no se consolida de manera sistemática.

Las tablas de resultados (Tablas 5 al 9) muestran que el profesorado declara planificar actividades orientadas a la reflexión e integrar preguntas abiertas durante la enseñanza. Asimismo, las entrevistas revelan que los docentes utilizan estrategias como diálogos, *tickets* de salida, preguntas inferenciales o actividades de análisis. No obstante, también reconocen que los estudiantes presentan dificultades para profundizar en su pensamiento y justificar sus respuestas, lo que demuestra que la reflexión aparece más como una intención pedagógica que como un proceso estructurado y sostenido. Esto confirma lo señalando por la Agencia de Calidad (2013): la reflexión no emerge de manera espontánea, sino a través de mediación intencionada.

A su vez, se evidencia una brecha entre la percepción docente y la percepción directiva sobre el acompañamiento profesional. Mientras los equipos directivos sostienen que existe observación de clases y retroalimentación, el profesorado señala sentirse poco acompañado, con escasas instancias de formación específica y sin lineamientos estructurados para desarrollar la habilidad reflexiva. Esta tensión coincide con lo planteado por Sanhueza (2021) y Gajardo & Ulloa (2016): el liderazgo pedagógico solo produce impacto cuando se traduce en apoyo en aula, seguimiento y trabajo colaborativo.

Una conclusión emergente del estudio es la importancia de la formación profesional: aunque la mayoría del profesorado expresa sentirse capaz de enseñar la reflexión, también reconoce no haber recibido capacitación específica para ello. Rojas (2014) afirma que las creencias docentes influyen en la práctica pedagógica, incluso más que la formación formal, lo que se evidencia en esta investigación: los docentes valoran la reflexión, pero la implementan según su propia interpretación, sin criterios comunes.

Es importante señalar que esta investigación se desarrolló únicamente en tres establecimientos educacionales de la ciudad de Antofagasta, lo que implica que los hallazgos responden a una realidad local y situada. Por ello, sus resultados no son

generalizables al conjunto del sistema escolar, pero sí permiten comprender prácticas y tensiones presentes en contextos reales de enseñanza.

Como respuesta a las brechas detectadas, se diseñó una Propuesta de Perfeccionamiento Docente (*ver anexo 1*), orientada a docentes, profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y equipos directivos, fundamentada en los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Esta propuesta establece metas institucionales, indicadores y acciones anuales, articuladas con los planes exigidos por normativa (PME, Plan de Desarrollo Profesional Docente, Plan de Convivencia Escolar, entre otros). Su propósito central es fortalecer la enseñanza de la habilidad reflexiva en comprensión lectora mediante capacitación y acompañamiento en aula, asegurando que la reflexión no sea un esfuerzo individual del docente, sino un proyecto institucional.

Finalmente, la investigación demuestra que el desarrollo de la comprensión lectora reflexiva:

- Es valorado, pero no siempre se enseña explícitamente;
- Depende de las iniciativas individuales, más que de una planificación institucional coherente;
- Requiere acompañamiento docente sistemático y formación específica para transformarse en un proceso sostenido.

Fomentar la reflexión en lectura no solo promueve mejores resultados académicos, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana del estudiantado. La propuesta elaborada constituye una ruta viable para avanzar en ese sentido, convirtiendo los hallazgos de esta investigación en acciones concretas para la mejora escolar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018, 13 de marzo). *Orientaciones: Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura* (pp. 9–19). https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *PISA 2022: Entrega de resultados* [Presentación]. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PISA+2022+Entrega+de+Resultados+final+final.pptx.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe nacional de resultados SIMCE 2022. Segundo año medio*. <https://www.agenciaeducacion.cl>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *SIMCE: Resultados nacionales 2024* [Presentación]. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024+-+Pública.pdf>
- Aranda-Vega, Eva María, Martín-Cuadrado, Ana María y Corral-Carrillo, María José. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23 (2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>

- Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4660>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2020). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2020*. https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2020_compressed-1.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2022). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2021*. https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2021_compressed.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2023). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2022*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2024/03/Informe-de-Resultados-Nacionales-2022v4.pdf>
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 15-18. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164786/cuaped_a1993m7n216p15.pdf
- Choque Ito, K. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria. *Revista De Pensamiento Crítico Aymara*, 1(1), 47-64. <https://doi.org/10.56736/2019/7>
- Dehaene S. (2016). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI. <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf> 98
- Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de escuela primaria. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Espinosa Ríos, Edgar Andrés. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (40), 175-209. Recuperado el 2 de noviembre de 2025 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012138142016000200007&lng=en&tlng=es.
- Figuerola Sepúlveda, S., & Tobías Martínez, M. Á. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones*. Nota Técnica N.º 6. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>

- Guevara Albán, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Haché de Yunén, A. M. (2009). Formar lectores, formar ciudadanos. Impacto social del desarrollo de la comprensión lectora. *Tendencias & Retos*, 140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929215.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial: McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65–74. <https://doi.org/10.24310/revis-tais.vi1.10943>
- López Mendoza, M., Moreno Moreno, E., Uyaguari Flores, J. F., & Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 8(15), 161. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Mariángel, S. V., & Riffo, B. E. (2020). Papel de la conciencia sintáctica en la comprensión lectora de estudiantes chilenos de 2.º a 8.º grado de educación primaria. *Revista Espacios*, 41(18), 17. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411817.html>
- Melo Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Bases curriculares de lenguaje y comunicación: Educación media. Unidad de Currículum y Evaluación*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37121_archivo_01.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Fundamentos Bases Curriculares Educación Básica 1º a 6º Básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-244568_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (2021) *Resolución 0618 de 2021. Por la cual se aprueba evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizaje (DIA)*. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/rex618-04-10-2021.pdf>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. C., & González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28–49. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Parra F, Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. Recuperado en 03 de noviembre de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300009&lng=es&tlng=es.
- Pernía Hernández, HF, & Méndez Chacón, GD (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *La Revista Venezolana de Educación, Educere*, 22 (71), 107-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>
- Rojas, C. (2014). Creencias epistemológicas y enfoques de enseñanza en docentes de primer ciclo de enseñanzas universitarias. *Horizontes Pedagógicos*, 16(2), 37–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737681677003>

Sanz Moreno, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, 99–100. https://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/lectura_proyecto_pisa_sanz_1.pdf

Sáez Núñez, G., Ajagan Lester, L. (2020). *Investigación-acción: Voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile*. Editorial: Universidad de Concepción

Sanhueza Ahumada, K. (2021). Liderazgo y acompañamiento: Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión de Personas y Dinámica Organizacional [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182676/Tesis%20-%20Katty%20Sanhueza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Venegas Traverso, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011–2020. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 225–248. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043venegas122>

Anexos

Nº1: Propuesta de Perfeccionamiento Docente

La presente propuesta está destinada a los equipos de directivos y de gestión basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño (E.I.D), con el propósito de permitir que cada establecimiento educacional pueda realizar las adecuaciones pertinentes de acuerdo a su contexto.

DIMENSIONES	Gestión curricular
	Enseñanza y aprendizaje en el aula
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes.
ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO	4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
	4.4 El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.
	4.5 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas
	5.3 Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.
	5.4 Los docentes monitorean el aprendizaje de sus estudiantes y les entregan retroalimentación constante durante las clases.
	6.1 El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican tempranamente a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales, y articulan los apoyos necesarios.
	6.3 El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, e implementan medidas efectivas para apoyarlos.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	REQUERIDOS POR NORMATIVA
Fortalecer la habilidad reflexiva vinculada a la comprensión lectora, mediante un programa de capacitación integral para docentes y profesionales del P.I.E junto con la entrega de lineamientos de acompañamiento para directivos.	<ul style="list-style-type: none">Plan de Mejoramiento EducativoPlan de Gestión de la Convivencia EscolarPlan de Formación CiudadanaPlan de Apoyo a la InclusiónPlan de Sexualidad, Afectividad GéneroPlan de Desarrollo Profesional DocentePlan Integral de Seguridad Escolar
META ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none">80% de los docentes de primer y segundo ciclo aplican metodologías y estrategias diversificadas que promueva la reflexión en el ámbito de lectura en los estudiantes.80% de los profesionales del Programa de Integración Escolar que trabaja en primer y segundo ciclo brinda un acompañamiento personalizado que fomente la habilidad reflexiva en los estudiantes con necesidades educativas especiales.80% de los directivos de la Unidad Técnica Pedagógica brinda un acompañamiento adecuado para el desarrollo de la habilidad reflexiva de comprensión lectora.
ESTRATEGIA ANUAL	Preparar a los docentes en metodologías y estrategias diversificadas centradas en la habilidad reflexiva vinculada al proceso lector, recibiendo un acompañamiento adecuado por parte de los directivos de la Unidad Técnica Pedagógica (U.T.P.)
INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
80% de los docentes, profesionales del P.I.E. y directivos asisten a capacitaciones.	Registro de asistencia
80% de los docentes aprueban las metodologías y estrategias diversificadas que promuevan la habilidad reflexiva de comprensión lectora en los estudiantes.	Resultado de la evaluación de la identidad capacitadora
80% de los profesionales del P.I.E. aprueban las estrategias de acompañamiento efectivas centradas en fomentar la habilidad reflexiva de comprensión lectora en los estudiantes.	Resultado de la evaluación de la identidad capacitadora
80% de los directivos de la unidad técnica pedagógica aprueban las estrategias de acompañamiento que fortalezcan las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la habilidad reflexiva en comprensión lectora.	Resultado de la evaluación de la identidad capacitadora
80% de docentes, profesionales del P.I.E y directivos manifiestan su adecuado grado de percepción sobre las capacitaciones efectuadas.	Encuesta de satisfacción

Planificación Anual

Acción 1	Nombre de la acción: Capacitación para docentes, profesionales del P.I.E y directivos de la Unidad Técnica Pedagógica en metodologías y estrategias que fortalezcan la habilidad reflexiva vinculada al proceso lector de los estudiantes.	
	Descripción de la acción: <ol style="list-style-type: none">1. Confeccionar el marco de referencia para la licitación de las capacitaciones.2. Informar a los docentes, profesionales del P.I.E y Unidad Técnica Pedagógica las temáticas de las capacitaciones.3. Ejecución de las capacitaciones.4. Evaluaciones mensuales a docentes, profesionales del P.I.E y directivos para medir la transferencia de conocimiento.5. Informe de resultados por la entidad capacitadora.	
Fechas	Inicio	Marzo
	Termino	Junio
Responsable	Cargo	Rectoría y Equipo de Gestión.

Acción 2	Nombre de la acción: Acompañamiento en aula para la implementación de metodologías y estrategias que promuevan la habilidad reflexiva en el proceso lector de los estudiantes.	
	Descripción de la acción: <ol style="list-style-type: none">1. Elaborar pauta del proceso de acompañamiento.2. Socializar pauta a los docentes. y profesionales del P.I.E.3. Informar calendarización de visitas al aula por parte del equipó U.T.P. por nivel.4. Retroalimentación de visitas al aula y actas de compromiso.5. Seguimiento al docente en la aplicación de estrategias y metodologías sobre el desarrollo de la habilidad reflexiva en comprensión lectora.6. Elaboración de informe ejecutivo.	
Fechas	Inicio	Agosto
	Termino	Noviembre
Responsable	Cargo	Unidad Técnica Pedagógica