



**Universidad del Desarrollo**  
Facultad de Educación

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN  
LECTORA A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA CURRICULAR  
INTERDISCIPLINARIA: EL LAPBOOK LITERARIO COMO  
RECURSO INNOVADOR EN SEXTO AÑO BÁSICO**

**POR: CARLA EGLANTINA CARRASCO ALVARADO**

Seminario de Grado presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

**PROFESORA GUÍA**

**SRA. PAULINA CECILIA CÁCERES PINO**

Junio, 2025

CONCEPCIÓN

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referenciación de la obra.

## DEDICATORIA

*A mis estudiantes que de forma entusiasta participaron en este proyecto de investigación, quienes con su colaboración, tiempo y disposición hicieron posible la realización de esta investigación-acción. Su contribución ha sido fundamental para el desarrollo y culminación de esta tesis.*

*A mis queridas hijas, por su infinita paciencia, amor y comprensión durante este proceso. Por entender mis ausencias, apoyar mis desvelos y celebrar cada pequeño avance. Su amor incondicional ha sido mi mayor motivación.*

*A todos quienes, de una u otra forma, creyeron en este proyecto y me acompañaron en este camino de crecimiento académico y personal.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Expreso mis agradecimientos a mi profesora guía, Sra. Paulina Cáceres Pino, por su orientación experta, dedicación constante y confianza depositada en este proyecto de investigación. Su apoyo académico y metodológico fue fundamental para el desarrollo y culminación exitosa de este trabajo.*

*A mi institución educativa, mi reconocimiento especial por el respaldo brindado y por facilitar los espacios y recursos necesarios para el desarrollo de este estudio. Los cursos donde se realizó la investigación constituyeron el ambiente académico ideal para explorar y profundizar la temática de mi interés.*

*Y a mi compañera y amiga Graciela Arroyo Sarabia, por acompañar en esta aventura y las están por venir.*

*Mi gratitud sincera por hacer posible este logro académico.*

## INDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.1. CONTEXTO ESPECÍFICO.....	14
1.2. PLANTEAMIENTO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA INVESTIGADO.....	17
1.3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	23
1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	31
1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	31
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL.....	33
2.1. COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIMENSIONES.....	33
2.2. INTERDISCIPLINARIEDAD EN EDUCACIÓN.....	35
2.3. EL LAPBOOK COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	37
2.4. APRENDIZAJE MULTIMODAL.....	39
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	41
3.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
3.1.1. Fundamentación metodológica.....	41
3.1.2. Participantes.....	44
3.1.3. Consideraciones éticas.....	46
3.1.4. Fases de la investigación-acción.....	
3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	56
3.2.1. Descripción de las estrategias e instrumentos de recolección de datos.....	56

3.2.2. Procedimientos de análisis de datos.....	63
CAPÍTULO 4: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	67
4.1. DIAGNÓSTICO.....	67
4.2. PLANIFICACIÓN.....	72
4.3. IMPLEMENTACIÓN.....	77
4.4. EVALUACIÓN.....	87
CAPÍTULO 5: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	91
5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	91
5.2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	96
REFERENCIAS.....	104
ANEXOS.....	109

## **RESUMEN**

La presente investigación-acción aborda el desafío de fortalecer las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico de una escuela municipal en la comuna de Coelemu, Región de Ñuble, mediante una propuesta curricular interdisciplinaria que integra las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales a través de la creación de lapbooks literarios.

El objetivo principal fue diseñar, implementar y evaluar esta propuesta innovadora centrada en el desarrollo de tres habilidades fundamentales de comprensión lectora: localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar sobre los textos. Estas habilidades, consideradas esenciales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, presentaban niveles de logro insuficientes según los diagnósticos institucionales y nacionales.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque de investigación-acción con una aproximación mixta que combinó análisis cuantitativo y cualitativo. Se implementó un ciclo completo de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación durante seis semanas, involucrando a un equipo interdisciplinario conformado por docentes de lenguaje, artes visuales y educación diferencial.

La intervención consistió en que los estudiantes, tras la lectura de cuentos seleccionados, crearan lapbooks literarios que incorporaban elementos visuales como mapas de personajes, líneas de tiempo, análisis temáticos y reflexiones personales. La recolección de datos incluyó test de comprensión lectora quincenales por habilidad, evaluaciones tipo Simce, observaciones sistemáticas, evaluaciones DIA y evaluación final de los lapbooks producidos.

Los resultados mostraron avances significativos en todas las habilidades evaluadas: localizar información alcanzó un nivel óptimo (100% de logro), relacionar e interpretar mostró un desempeño muy bueno (90% promedio), mientras que reflexionar, aunque con resultados menores, presentó una mejora considerable (83% promedio). La evaluación DIA de cierre confirmó estos avances, validando la efectividad de la estrategia interdisciplinaria implementada.

Esta investigación demuestra que el enfoque interdisciplinario basado en la creación de lapbooks literarios constituye una estrategia efectiva para mejorar las habilidades de comprensión lectora, proporcionando a los estudiantes herramientas para expresar su comprensión a través de múltiples modos de representación. Asimismo, evidencia que la colaboración entre disciplinas enriquece significativamente las experiencias de aprendizaje y potencia el

desarrollo integral de habilidades fundamentales para el desempeño académico y el desarrollo personal de los estudiantes.

## **INTRODUCCIÓN**

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental que trasciende las fronteras del aula para convertirse en una herramienta esencial en la formación de ciudadanos capaces de interpretar críticamente la información y participar activamente en la sociedad contemporánea. Sin embargo, diversos estudios y evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que esta competencia sigue siendo uno de los mayores desafíos educativos en Chile, particularmente en los niveles de educación básica.

En el contexto internacional, los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA) de 2022 revelan que Chile, aunque lidera entre los países latinoamericanos participantes, aún se sitúa por debajo del promedio de la OCDE en comprensión lectora, con aproximadamente un tercio de los estudiantes chilenos sin demostrar las competencias básicas necesarias para desenvolverse eficazmente en la sociedad actual (Centro de Estudios Públicos, 2023). Esta situación se refleja también en el contexto nacional, donde el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) evidencia resultados preocupantes que se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo, con brechas persistentes entre establecimientos de distinto nivel socioeconómico (Ministerio de Educación, 2024).

Específicamente en sexto básico, nivel objeto de esta investigación, los resultados del SIMCE 2018 mostraron que, aunque se registraron avances con 18 mil estudiantes que progresaron al nivel de aprendizaje "adecuado" en comprensión lectora, persisten desafíos importantes en el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales (Ministerio de Educación, 2019). Estas deficiencias se acentúan en contextos educativos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, donde investigaciones recientes del Centro de Investigación Avanzada en Educación identifican que el 80% de los estudiantes no se considera un buen lector, evidenciando una problemática que trasciende los resultados académicos para afectar la autopercepción y motivación hacia la lectura (Universidad de Chile, 2023).

La relevancia de abordar esta problemática en sexto básico se fundamenta en que constituye el último año del primer ciclo básico, momento crítico donde los estudiantes deben consolidar las habilidades lectoras que determinarán su éxito académico posterior. En este contexto educativo actual, investigadores han identificado la necesidad de flexibilizar la selección de textos y promover enfoques más atractivos que conecten con los intereses de los estudiantes, considerando que la motivación hacia la lectura constituye un factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora (Silva & Jéldrez, 2023). Esta realidad, sumada a los nuevos desafíos que presenta la era digital, exige repensar las

prácticas pedagógicas tradicionales y explorar enfoques que conecten con los intereses y las formas de aprendizaje de los estudiantes contemporáneos.

La presente investigación-acción aborda esta problemática desde una perspectiva innovadora e interdisciplinaria, centrándose en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora (localizar, relacionar e interpretar, y reflexionar) en estudiantes de sexto año básico mediante la creación de lapbooks literarios, una estrategia que integra las asignaturas de Lenguaje y Comunicación con Artes Visuales. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes pueden expresar su comprensión a través de múltiples formas de representación, combinando lo textual con lo visual y lo creativo.

La investigación se enmarca en el paradigma de la investigación-acción educativa, siguiendo el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (2019), que permite una exploración cíclica del problema mediante etapas de planificación, implementación, observación y reflexión. Este enfoque metodológico facilita la adaptación constante de las estrategias en función de las necesidades emergentes y las respuestas de los participantes.

El informe se estructura en cinco capítulos principales que abordan progresivamente el problema de investigación, el marco conceptual, la metodología, el desarrollo de la investigación-acción y los resultados con sus conclusiones. Este trabajo busca contribuir al campo de la innovación curricular y la evaluación educativa, proporcionando evidencia empírica sobre el impacto de estrategias interdisciplinarias en el desarrollo de habilidades fundamentales como la comprensión lectora, y ofreciendo orientaciones prácticas para docentes interesados en implementar enfoques similares en sus contextos específicos.

## **CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 CONTEXTO ESPECÍFICO**

La presente investigación-acción se desarrolló en una escuela municipal ubicada en la comuna de Coelemu, Región de Ñuble, caracterizada por ser un establecimiento educacional con 21 años de trayectoria en la comunidad. La institución atiende principalmente a estudiantes provenientes de sectores urbanos y rurales de la comuna, con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de aproximadamente 86,75% (PEI 2021-2025), lo que refleja las condiciones socioeconómicas desafiantes de gran parte de las familias atendidas.

La escuela cuenta con una matrícula aproximada de 400 estudiantes distribuidos desde pre-kínder hasta octavo año básico, con dos cursos por nivel. El establecimiento se caracteriza por su compromiso con la educación inclusiva, contando con un Programa de Integración Escolar (PIE) que brinda apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales mediante un equipo multidisciplinario conformado por educadoras diferenciales, psicólogos, kinesiólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales.

En términos de resultados académicos, la escuela ha mantenido un rendimiento cercano al promedio nacional en evaluaciones estandarizadas como el SIMCE,

aunque con fluctuaciones significativas en los últimos años, particularmente en el área de Lenguaje y Comunicación. Esto se evidencia en los resultados obtenidos en la prueba SIMCE de Lectura, donde el establecimiento registró 246 puntos en 2016 y experimentó un incremento a 255 puntos en 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Esta situación generó preocupación en el equipo directivo y docente, motivando la implementación de diversas estrategias de mejora, entre ellas, el proyecto de innovación curricular que se documenta en esta investigación.

El sexto año básico, foco de esta intervención, contaba con dos cursos (6°A y 6°B) de 23 y 19 estudiantes respectivamente, con edades entre 11 y 12 años. Cada curso presentaba diversidad en términos de rendimiento académico, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Aproximadamente un 15% de los estudiantes formaba parte del Programa de Integración Escolar, presentando diagnósticos como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

El análisis de los resultados de las evaluaciones institucionales, particularmente el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) de Lectura implementado al inicio del año escolar, evidenció que ambos cursos presentaban dificultades

significativas en las habilidades de comprensión lectora, especialmente en aquellas de mayor complejidad cognitiva como relacionar e interpretar información y reflexionar críticamente sobre los textos. Esta situación se alineaba con tendencias observadas a nivel nacional según reportes del Ministerio de Educación (2021), que indicaban que solo el 42% de los estudiantes de sexto básico lograba un desempeño adecuado en tareas que demandaban interpretar y relacionar información textual, así como reflexionar críticamente sobre el contenido de los textos.

El cuerpo docente de la institución presenta características heterogéneas en términos de disposición hacia la innovación pedagógica. Si bien existe un grupo de profesionales comprometido con la mejora continua y abierto a implementar nuevas estrategias metodológicas, también se identifican resistencias al cambio por parte de otros docentes que mantienen prácticas pedagógicas más tradicionales. Esta situación se ve agravada por la ausencia de instancias institucionalizadas para el trabajo colaborativo entre asignaturas, limitándose las oportunidades de planificación conjunta a iniciativas esporádicas o personales que no forman parte de una política sistemática del establecimiento. La coordinación entre los equipos de aula regular y de apoyo especializado, aunque funcional, no se extiende regularmente hacia enfoques interdisciplinarios que permitan abordar los aprendizajes desde múltiples perspectivas.

En relación a los recursos disponibles, la escuela contaba con infraestructura básica adecuada, incluyendo una biblioteca con textos literarios apropiados para el nivel, sala de computación con acceso a internet, proyectores en las salas de clases y materiales básicos para el desarrollo de actividades pedagógicas diversas. El establecimiento también disponía de espacios físicos apropiados para el trabajo en grupos y el desarrollo de actividades que requieren mayor movilidad y manipulación de materiales.

Este contexto institucional, caracterizado por un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica, diversidad en las necesidades educativas de los estudiantes, heterogeneidad en la disposición docente hacia la innovación y limitadas instancias de trabajo colaborativo institucionalizado, constituyó el escenario donde se identificó la necesidad de implementar estrategias innovadoras para fortalecer las habilidades lectoras fundamentales en los estudiantes de sexto año básico, considerando tanto las oportunidades como las limitaciones del entorno educativo específico.

## **1.2. PLANTEAMIENTO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA INVESTIGADO**

El problema central que aborda esta investigación es el insuficiente desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, específicamente localizar información,

relacionar e interpretar, y reflexionar, en estudiantes de sexto año básico. Esta problemática se identificó a partir del análisis de diversos diagnósticos institucionales y nacionales que evidenciaron que un porcentaje significativo de estudiantes en este nivel educativo presenta dificultades para procesar información textual más allá del nivel literal, limitando su capacidad para construir significado, establecer conexiones intertextuales y desarrollar posicionamientos críticos frente a lo leído.

Los resultados del SIMCE de Lectura para sexto básico evidencian que, aunque se registraron avances en 2018 con 18 mil estudiantes que progresaron al nivel "adecuado", persisten desafíos significativos en las habilidades de comprensión de mayor complejidad (Ministerio de Educación, 2019). A nivel nacional, las evaluaciones estandarizadas han documentado sistemáticamente que solo el 42% de los estudiantes de sexto básico demuestra un desempeño adecuado en tareas que demandan interpretar y relacionar información textual, así como reflexionar críticamente sobre el contenido de los textos (Ministerio de Educación, 2021).

Esta situación se enmarca en un contexto más amplio donde investigaciones del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile identifican que el 80% de los estudiantes no se considera un buen lector,

evidenciando una problemática que trasciende los resultados académicos para afectar la autopercepción y motivación hacia la lectura (Universidad de Chile, 2023). Además, según datos de la OCDE, aproximadamente un tercio de los estudiantes chilenos no demuestra las competencias básicas de comprensión lectora necesarias para desenvolverse eficazmente en la sociedad actual (Centro de Estudios Públicos, 2023).

En el contexto específico de la educación municipal y en sectores de vulnerabilidad socioeconómica, estas dificultades se acentúan considerablemente. Estudios nacionales documentan que las brechas en comprensión lectora pueden alcanzar diferencias significativas entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, situación que se observa particularmente en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad como el contexto de esta investigación (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

La relevancia de abordar este problema se fundamenta en múltiples dimensiones interrelacionadas. Desde una perspectiva académica, la comprensión lectora constituye una competencia transversal que impacta directamente el desempeño de los estudiantes en todas las áreas del currículo. Como señalan Perfetti y Stafura (2014), la capacidad de comprender textos es fundamental para acceder al conocimiento disciplinar, permitiendo a los estudiantes procesar información

compleja, seguir instrucciones, resolver problemas y construir aprendizajes significativos. Las dificultades en esta competencia pueden generar un efecto "cascada", afectando progresivamente el rendimiento académico general y limitando las oportunidades educativas futuras.

Desde una perspectiva socio-emocional, las dificultades en comprensión lectora pueden impactar negativamente la motivación, la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes con su proceso educativo. Estudios como los de McKenna y Kear (2020) han documentado la relación entre los problemas de comprensión lectora y el desarrollo de actitudes negativas hacia la lectura y el aprendizaje en general, creando un círculo vicioso de desenganche académico. Además, en un contexto socioeconómicamente vulnerable como el de la comuna de Coelemu, fortalecer estas habilidades se vuelve particularmente crucial para contribuir a la equidad educativa y ofrecer mayores oportunidades de movilidad social.

Desde una perspectiva ciudadana y participativa, las habilidades de comprensión lectora, especialmente aquellas relacionadas con la interpretación y la reflexión crítica, son esenciales para formar ciudadanos capaces de analizar información, evaluar argumentos y participar informadamente en la sociedad democrática. En la era digital actual, caracterizada por la sobreabundancia de información y el fenómeno de las noticias falsas, desarrollar estas competencias se vuelve aún

más urgente para fomentar el pensamiento crítico y la ciudadanía responsable (Breakstone et al., 2021).

La decisión de abordar este problema mediante una propuesta curricular interdisciplinaria que integra Lenguaje y Comunicación con Artes Visuales responde a la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas tradicionales, que han demostrado ser insuficientes para desarrollar eficazmente estas habilidades complejas. Las aproximaciones convencionales, frecuentemente centradas en ejercicios descontextualizados y evaluaciones estandarizadas, suelen descuidar aspectos motivacionales y limitar las formas de expresión del conocimiento a lo verbal-textual. Como señala Kress (2010), el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes pueden procesar y representar información a través de múltiples modos semióticos, integrando lo verbal, lo visual y lo kinestésico.

En este contexto, la creación de lapbooks literarios emerge como una estrategia innovadora que permite a los estudiantes no solo procesar información textual, sino también transformarla creativamente, haciéndola propia mediante la integración de elementos visuales y manipulativos. Esta aproximación multimodal tiene el potencial de involucrar a estudiantes con diversos estilos de aprendizaje,

atender a múltiples inteligencias y generar mayor compromiso con el proceso lector, aspectos que las metodologías tradicionales suelen descuidar.

Abordar eficazmente el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en sexto básico resulta particularmente estratégico, considerando que este nivel representa una etapa de transición crítica entre la educación básica y la media, donde las exigencias de lectura se intensifican significativamente. Intervenir en este momento puede contribuir a que los estudiantes desarrollen las herramientas necesarias para enfrentar exitosamente los desafíos académicos futuros y convertirse en lectores competentes y motivados a lo largo de la vida.

En síntesis, el problema del insuficiente desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto básico es relevante no solo por su impacto en el rendimiento académico inmediato, sino también por sus implicaciones de largo plazo en términos de oportunidades educativas, bienestar socioemocional y participación ciudadana. La propuesta interdisciplinaria de lapbooks literarios busca abordar esta problemática desde una perspectiva innovadora, integrando múltiples formas de representación y expresión del conocimiento para potenciar el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

### **1.3 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

La comprensión lectora ha sido reconocida como una competencia fundamental para el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados a nivel de políticas educativas y prácticas pedagógicas, los niveles de desempeño en esta área siguen siendo preocupantes, tanto en Chile como a nivel internacional. A continuación, se presenta un análisis crítico de los antecedentes relacionados con esta problemática, integrando resultados de investigaciones actuales, evaluaciones estandarizadas y propuestas de intervención, con particular énfasis en las habilidades de localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar sobre los textos.

#### **Situación actual de la comprensión lectora**

El Ministerio de Educación de Chile (2021) señala, a través de los resultados de las evaluaciones diagnósticas nacionales, que solo el 42% de los estudiantes de sexto año básico logra un desempeño adecuado en tareas que requieren integración y generalización de información textual. Esta cifra ha presentado escasas variaciones en los últimos años, evidenciando la persistencia del problema.

En el contexto internacional, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) muestran que los estudiantes chilenos de 15 años, aunque han mejorado levemente sus puntajes en lectura en las últimas mediciones, siguen ubicándose por debajo del promedio de los países de la OCDE. El informe PISA 2018 (OCDE, 2019) indica que solo un 31% de los estudiantes chilenos alcanza al menos el nivel 3 de competencia lectora (considerado como el mínimo necesario para participar plenamente en la sociedad moderna), mientras que el promedio OCDE es de 54%. Estos datos reflejan que las dificultades en comprensión lectora persisten a lo largo de la trayectoria educativa.

Medina y Gajardo (2020) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes chilenos de enseñanza básica, concluyendo que las brechas en comprensión lectora tienden a ampliarse con el tiempo si no se interviene de manera oportuna y efectiva. Su investigación mostró que los estudiantes que no desarrollan adecuadamente las habilidades básicas de comprensión en los primeros años de escolaridad enfrentan desafíos crecientes para acceder al currículo a medida que avanzan en el sistema educativo, afectando su rendimiento en todas las áreas académicas.

### **Dimensiones específicas de la comprensión lectora**

Respecto a las dimensiones específicas de la comprensión lectora, Silva y Romero (2019) analizaron el desempeño de estudiantes chilenos de sexto básico en las distintas habilidades evaluadas en pruebas estandarizadas. Su estudio reveló un patrón consistente: los estudiantes generalmente obtienen mejores resultados en tareas de localización de información explícita, mientras que muestran un desempeño significativamente menor en aquellas que requieren relacionar información, realizar inferencias complejas o reflexionar críticamente sobre los textos.

Este patrón ha sido confirmado por otros investigadores como Parodi et al. (2022), quienes realizaron un metaanálisis de estudios sobre comprensión lectora en estudiantes latinoamericanos de educación básica. Sus resultados indicaron que la brecha de desempeño entre habilidades literales y crítico-reflexivas tiende a ser más pronunciada en contextos socioeconómicamente vulnerables, sugiriendo que los factores contextuales influyen en el desarrollo de las habilidades de orden superior.

En la dimensión específica de localizar información, los estudios de Riffo et al. (2018) con estudiantes chilenos de distintos niveles educativos han mostrado que,

si bien la mayoría de los estudiantes de sexto básico logra identificar información explícita en textos sencillos, muchos presentan dificultades cuando esta tarea se complejiza, por ejemplo, cuando la información está dispersa en el texto o requiere discriminar entre datos similares. Estas dificultades se acentúan en textos multimodales o digitales, donde la información se presenta en formatos diversos y no lineales.

En cuanto a la habilidad de relacionar e interpretar, Cárdenas y Muñoz (2021) constataron que los estudiantes de educación básica enfrentan desafíos particulares para establecer relaciones causales implícitas, integrar información de distintas partes del texto y realizar inferencias que requieren conocimientos previos específicos. Su investigación con estudiantes de sexto básico de escuelas municipales chilenas reveló que solo un 40% lograba realizar inferencias complejas de manera consistente, mientras que menos del 30% podía integrar efectivamente información de distintas fuentes para construir una comprensión cohesiva.

Respecto a la habilidad de reflexionar, que implica evaluar críticamente el contenido y la forma de los textos, los estudios de Valenzuela y Sánchez (2020) con estudiantes chilenos de ciclo básico evidenciaron que esta dimensión

presenta los resultados más bajos, con apenas un 25% de estudiantes capaces de posicionarse críticamente frente a los textos, identificar propósitos comunicativos o evaluar la validez de los argumentos presentados. Esta situación es particularmente preocupante considerando la importancia del pensamiento crítico en la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobreabundancia de información y la proliferación de noticias falsas.

### **Enfoques pedagógicos para el desarrollo de la comprensión lectora**

Frente a esta problemática, diversos investigadores han explorado enfoques pedagógicos innovadores para fortalecer las habilidades de comprensión lectora. Solé (2022), en su revisión actualizada sobre estrategias de comprensión lectora, enfatiza la importancia de abandonar las concepciones mecanicistas que reducen la lectura a la decodificación, para adoptar modelos interactivos que reconozcan el rol activo del lector en la construcción de significado. Su trabajo destaca que las intervenciones más efectivas son aquellas que promueven la metacognición, enseñan estrategias de manera explícita y ofrecen oportunidades para la práctica guiada y autónoma.

En esta línea, Duke y Pearson (2022) han identificado componentes clave de una enseñanza efectiva de la comprensión lectora, que incluyen: modelamiento

explícito de estrategias, instrucción guiada, práctica colaborativa, discusión sobre los textos y aplicación independiente. Su investigación muestra que los programas que integran sistemáticamente estos componentes logran mejoras significativas en todas las dimensiones de la comprensión lectora, incluidas las habilidades más complejas de interpretación y reflexión.

### **Interdisciplinariedad y multimodalidad en el desarrollo de la comprensión lectora**

Un enfoque emergente y prometedor para abordar las dificultades en comprensión lectora es la integración interdisciplinaria y multimodal. Kress y Selander (2020) sostienen que, en la era digital, donde la información se presenta cada vez más en formatos multimodales que combinan texto, imagen, sonido y movimiento, resulta limitante seguir concibiendo la alfabetización exclusivamente en términos verbales-escritos. Su trabajo propone un enfoque ampliado de la alfabetización que reconozca y valore múltiples formas de representación y comunicación.

En el contexto educativo, esta perspectiva se ha traducido en propuestas pedagógicas que integran la comprensión lectora con otras áreas del currículo y formas de expresión. Martínez y González (2021) implementaron un programa

interdisciplinario que integraba lectura y artes visuales en escuelas primarias españolas, encontrando que los estudiantes que participaron en actividades que les permitían representar visualmente su comprensión de los textos mostraron mejoras significativamente mayores en todas las dimensiones de la comprensión lectora, en comparación con un grupo control que siguió un enfoque tradicional. De manera similar, Sánchez et al. (2019) desarrollaron una intervención que combinaba literatura con expresión artística en escuelas primarias latinoamericanas, documentando mejoras sustanciales tanto en comprensión lectora como en motivación hacia la lectura. Su estudio mostró que las actividades que permitían a los estudiantes expresar su comprensión a través de múltiples medios (dibujo, dramatización, creación de maquetas, etc.) no solo mejoraban su capacidad para recordar información literal, sino que también profundizaban su interpretación y reflexión sobre los textos.

### **El lapbook como estrategia didáctica**

En este contexto de búsqueda de estrategias innovadoras, el lapbook ha emergido como una herramienta educativa versátil para estudiantes de enseñanza básica. Rodríguez y Villarroel (2020) describen este recurso que permite a los estudiantes organizar, sintetizar y presentar información de manera visual y manipulativa, promoviendo el aprendizaje activo y la personalización del conocimiento. Su estudio con estudiantes de segundo ciclo básico en escuelas

latinoamericanas mostró que la creación de lapbooks temáticos aumentaba significativamente la retención de información y la capacidad de establecer conexiones entre conceptos en este nivel educativo.

En el ámbito específico de la comprensión lectora, Gutiérrez et al. (2021) implementaron un proyecto de lapbooks literarios con estudiantes de quinto y sexto básico, documentando mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para identificar elementos clave de las narrativas, establecer relaciones entre personajes y eventos, y elaborar interpretaciones personales de los textos. Los autores destacan que este formato permite integrar múltiples actividades de comprensión lectora en un solo producto, generando mayor coherencia y significado para los estudiantes.

### **Síntesis e implicaciones para la presente investigación**

Los antecedentes presentados configuran un panorama claro de la problemática abordada en este estudio. La comprensión lectora, especialmente en sus dimensiones más complejas de relacionar, interpretar y reflexionar, constituye un desafío persistente en el sistema educativo chileno, con implicaciones significativas para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Las aproximaciones tradicionales, centradas en ejercicios descontextualizados y

evaluaciones estandarizadas, han demostrado ser insuficientes para desarrollar efectivamente estas habilidades, particularmente en contextos socioeconómicamente vulnerables.

En este escenario, la literatura reciente apunta hacia enfoques innovadores que integren múltiples disciplinas y modos de representación, reconociendo el carácter activo y constructivo del proceso lector. El lapbook literario emerge como una estrategia prometedora que permite articular habilidades lingüísticas y visuales, promoviendo no solo la comprensión de información explícita, sino también la capacidad de relacionar, interpretar y reflexionar sobre los textos.

La presente investigación se fundamenta en estos antecedentes, proponiendo una intervención interdisciplinaria que integra Lenguaje y Comunicación con Artes Visuales a través de la creación de lapbooks literarios. Este enfoque busca abordar las dificultades identificadas en las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de sexto básico, mediante una estrategia que promueve el aprendizaje activo, la multimodalidad y la personalización del conocimiento, aspectos que la literatura señala como fundamentales para el desarrollo efectivo de estas competencias fundamentales.

#### **1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles serán los resultados de una propuesta curricular interdisciplinaria entre asignaturas orientada a mejorar el logro de las habilidades de comprensión lectora; localizar, interpretar y relacionar y reflexionar en estudiantes de sexto año básico?

#### **1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

##### **Objetivo general:**

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular interdisciplinaria que fortalezca las habilidades de localizar, relacionar e interpretar y reflexionar en el eje de lectura mediante un lapbook literario, integrando la expresión creativa como componente fundamental del proceso de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico en las asignaturas de lenguaje y comunicación y artes visuales.

##### **Objetivos específicos:**

- Diseñar de manera colaborativa una propuesta curricular de trabajo interdisciplinario entre las asignaturas de lenguaje y artes visuales centrada en la creación de un lapbook literario para mejorar las habilidades de lectura (localizar, relacionar e interpretar y reflexionar) en sexto año básico.

- Implementar la propuesta curricular interdisciplinaria, en estudiantes de sexto año básico, articulando la asignatura de artes visuales con el eje de lectura de Lenguaje y Comunicación aplicando estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan las habilidades de localizar, relacionar e interpretar y reflexionar a través de la elaboración del lapbook literario.
- Evaluar el impacto de la intervención curricular interdisciplinaria en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y la expresión creativa de los estudiantes de sexto año básico, mediante el análisis del proceso de creación y el resultado final del lapbook literario.

## **CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1. COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIMENSIONES**

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo que implica la construcción activa de significado a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Snow, 2002). Esta concepción reconoce su naturaleza constructiva y dinámica, superando visiones tradicionales que la limitaban a la mera decodificación o extracción de información literal.

Según los modelos interactivos contemporáneos, la comprensión lectora involucra procesos cognitivos de diversa complejidad, desde el reconocimiento de palabras hasta la integración de información y la elaboración de inferencias (Kintsch, 2018). Esta perspectiva distingue entre la base del texto (representación proposicional del significado explícito) y el modelo situacional (integración con el conocimiento previo).

En el contexto educativo chileno, la comprensión lectora se estructura en tres dimensiones o habilidades fundamentales que orientan tanto la enseñanza como la evaluación. La primera de estas dimensiones, localizar información, se refiere a la capacidad de identificar y recuperar datos explícitamente presentes en el texto (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Esta habilidad implica

procesos como reconocer información literal, ubicar datos puntuales y discriminar entre información similar.

La segunda dimensión, relacionar e interpretar, implica establecer conexiones entre diferentes partes del texto y realizar inferencias para construir significados implícitos (McNamara et al., 2021). Esta habilidad incluye procesos como integrar información dispersa, identificar ideas principales, reconocer secuencias causales y realizar inferencias tanto locales como globales.

La tercera dimensión, reflexionar, representa el nivel más complejo de comprensión lectora e implica evaluar críticamente tanto el contenido como la forma del texto (Cassany, 2019). Esta competencia involucra procesos como cuestionar la validez de la información, identificar propósitos comunicativos y elaborar juicios fundamentados sobre el texto.

En el contexto nacional chileno, la evaluación de estas dimensiones a través del SIMCE evidencia que los estudiantes de sexto básico presentan un desempeño diferenciado según la complejidad de las habilidades (Ministerio de Educación, 2021). Mientras que aproximadamente el 70% logra desempeños adecuados en localizar información, solo el 42% alcanza niveles satisfactorios en las

habilidades de relacionar e interpretar y reflexionar. Esta brecha se acentúa en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, como el de la comuna de Coelemu, donde los establecimientos municipales enfrentan desafíos adicionales para desarrollar estas competencias de orden superior, particularmente considerando que aproximadamente el 15% de los estudiantes presenta necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones metodológicas específicas.

## **2.2. INTERDISCIPLINARIEDAD EN EDUCACIÓN**

La interdisciplinariedad constituye un enfoque educativo que busca superar la fragmentación del conocimiento tradicional mediante la integración de métodos, conceptos y resultados de diferentes disciplinas (Lenoir, 2021). Este enfoque se posiciona como una respuesta necesaria a la complejidad de los problemas contemporáneos que no pueden ser abordados desde perspectivas disciplinares aisladas.

La investigación educativa ha documentado diversos beneficios de este enfoque, destacando su impacto positivo en el desarrollo del pensamiento complejo, la transferencia de aprendizajes y la motivación estudiantil (Repko & Szostak, 2020). Estos beneficios se fundamentan en la capacidad de los enfoques

interdisciplinarios para presentar el conocimiento de manera más integrada y significativa para los estudiantes.

La integración específica entre Lenguaje y Artes Visuales encuentra respaldo teórico en los planteamientos que reconocen tanto el lenguaje verbal como el visual como sistemas simbólicos complementarios (Eisner, 2020). Esta perspectiva argumenta que las experiencias que conectan lo lingüístico con lo visual amplían el repertorio semiótico de los estudiantes, ofreciéndoles múltiples vías para acceder, procesar y comunicar significados.

En el sistema educativo chileno, las Bases Curriculares promueven explícitamente el desarrollo de competencias transversales y la articulación entre asignaturas, reconociendo que el conocimiento se construye de manera integrada (Ministerio de Educación, 2018). Sin embargo, en la práctica educativa, particularmente en establecimientos municipales, persisten desafíos para la implementación efectiva de enfoques interdisciplinarios debido a factores como la resistencia al cambio de algunas prácticas docentes consolidadas y la ausencia de instancias institucionalizadas para la planificación colaborativa entre asignaturas. En contextos como el de la presente investigación, donde coexisten docentes con diferentes niveles de apertura a la innovación pedagógica, la

implementación de propuestas interdisciplinarias requiere estrategias específicas de acompañamiento y gradualidad.

### **2.3. EL LAPBOOK COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

El lapbook se define como un recurso educativo que permite organizar, sintetizar y presentar información de manera visual y manipulativa, consistiendo en una estructura desplegable que contiene diversos elementos interactivos como solapas, pestañas, acordeones y minilibros (Rodríguez & Villarroel, 2020). Esta definición destaca tanto sus características físicas como su potencial pedagógico para la organización y presentación de información.

Esta herramienta se fundamenta en principios constructivistas y de aprendizaje activo, ya que el proceso de crear un lapbook requiere que los estudiantes seleccionen, organicen, sintetizen y transformen la información (Moreno & Castillo, 2020). Este procesamiento activo promueve una comprensión más profunda del contenido en comparación con aproximaciones más pasivas de recepción de información.

Su carácter manipulativo conecta con teorías del aprendizaje sensorial y kinestésico, facilitando la retención y recuperación de información a través de la

experiencia táctil y visual (Johnson & Mayer, 2019). Esta característica resulta particularmente relevante para atender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en las aulas contemporáneas.

En el ámbito específico de la comprensión lectora, el lapbook ofrece diversas fortalezas como estrategia didáctica: permite visualizar la estructura y elementos clave de los textos, facilita la organización jerárquica de la información, promueve la representación multimodal de conceptos e integra procesos de comprensión con expresión creativa (Gutiérrez et al., 2021).

La efectividad de esta herramienta ha sido documentada en diversos estudios que registran mejoras significativas en la capacidad de síntesis, organización de información, rendimiento académico y motivación intrínseca en estudiantes que utilizaron lapbooks como estrategia de aprendizaje (Campos & Ríos, 2022).

La pertinencia del lapbook como estrategia didáctica en el contexto chileno se fundamenta en su potencial para atender la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas presentes en las aulas (Herrera & Vásquez, 2021). En establecimientos con alta proporción de estudiantes del Programa de Integración Escolar, como es el caso de esta investigación, esta herramienta ofrece múltiples

vías de acceso al conocimiento, permitiendo adaptaciones para estudiantes con TEL, TDAH y DEA. Además, su carácter manipulativo y visual responde a las características de los estudiantes contemporáneos, quienes han desarrollado competencias digitales y visuales que pueden potenciarse a través de formatos educativos que integren múltiples modalidades de representación.

#### **2.4. APRENDIZAJE MULTIMODAL**

El aprendizaje multimodal cobra particular relevancia para la comprensión lectora porque permite a los estudiantes procesar, representar y expresar significados textuales a través de múltiples sistemas semióticos, potenciando así la construcción de una comprensión más profunda y duradera. En el contexto de esta investigación, donde se busca fortalecer las habilidades de localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar sobre textos literarios, el enfoque multimodal ofrece vías alternativas y complementarias al procesamiento exclusivamente verbal, especialmente relevante para estudiantes que presentan dificultades con las habilidades de comprensión de mayor complejidad cognitiva identificadas en el diagnóstico.

Para comprender los fundamentos científicos de esta perspectiva, es necesario examinar las teorías cognitivas que la sustentan. La Teoría de la Codificación

Dual propone que la información procesada tanto verbal como visualmente se retiene mejor que la procesada a través de un solo canal (Paivio, citado en Mayer, 2021), mientras que la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial especifica que las personas aprenden más profundamente a partir de palabras e imágenes que solo de palabras (Mayer, 2021), enfatizando el potencial de las representaciones múltiples para promover conexiones conceptuales más ricas y elaboradas.

En el ámbito específico de la comprensión lectora, las aproximaciones multimodales pueden servir como andamiaje para la comprensión, permitiendo a los estudiantes visualizar conceptos abstractos y establecer conexiones entre ideas (Walsh, 2019). Estos hallazgos empíricos cobran particular relevancia en el contexto educativo chileno, donde el 80% de los estudiantes no se considera un buen lector (Universidad de Chile, 2023). La integración de múltiples modos representacionales puede contribuir a reconstruir la relación positiva con la lectura, ofreciendo formas alternativas de demostrar y desarrollar la comprensión lectora que trascienden el modo verbal-escrito tradicional, materializándose en esta investigación a través del lapbook literario como herramienta interdisciplinaria.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

### 3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1.1. *Fundamentación metodológica*

La presente investigación adopta el enfoque metodológico de la investigación-acción, un paradigma particularmente pertinente para abordar el problema del insuficiente desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico. Este enfoque, según Kemmis y McTaggart (2019), se caracteriza por ser un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, orientado a mejorar prácticas sociales o educativas mediante la participación de los propios implicados en el cambio.

La selección de la investigación-acción para este estudio se fundamenta en diversos aspectos. En primer lugar, como señala Elliott (2018), este enfoque resulta especialmente apropiado cuando se busca no solo comprender un fenómeno educativo, sino también transformarlo desde dentro del propio contexto. En este caso, la investigación no pretende únicamente diagnosticar las dificultades en comprensión lectora, sino implementar y evaluar una propuesta de innovación curricular que contribuya efectivamente a su mejoramiento.

Además, la investigación-acción reconoce la complejidad de los fenómenos educativos y la imposibilidad de abordarlos desde aproximaciones puramente experimentales o descontextualizadas. Como argumenta Latorre (2022), este enfoque permite considerar las múltiples variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando aspectos cognitivos, afectivos, sociales e institucionales en un abordaje holístico y ecológicamente válido. Esta característica resulta fundamental para comprender las dificultades en comprensión lectora, un fenómeno multidimensional que no puede reducirse a factores aislados.

Otra razón importante para la elección de este enfoque es su carácter participativo y colaborativo. Según Díaz-Barriga (2020), la investigación-acción educativa propicia la implicación activa de los docentes como investigadores de su propia práctica, promoviendo procesos de reflexión crítica y aprendizaje profesional. En este estudio, la conformación de un equipo interdisciplinario (docentes de Lenguaje, Artes Visuales y Educación Diferencial) responde precisamente a este principio, permitiendo la integración de diversas perspectivas y conocimientos especializados en el abordaje del problema.

La naturaleza cíclica de la investigación-acción, que según McKernan (2021) permite ajustar progresivamente las intervenciones en función de los resultados

observados, resulta particularmente valiosa para este estudio. El desarrollo de habilidades de comprensión lectora es un proceso complejo que requiere de una aproximación flexible, capaz de adaptarse a las necesidades emergentes y a las respuestas de los estudiantes. El ciclo diagnóstico-planificación-implementación-evaluación característico de este enfoque proporciona un marco metodológico coherente con esta flexibilidad necesaria.

En el ámbito específico de la innovación curricular, Anderson y Herr (2018) destacan que la investigación-acción facilita la implementación de cambios significativos en las prácticas pedagógicas, al promover la apropiación de las innovaciones por parte de los actores educativos. Este aspecto resulta crucial para la propuesta interdisciplinaria implementada, que requiere una transformación en los modos tradicionales de abordar la comprensión lectora, integrando elementos visuales y creativos en su desarrollo.

Finalmente, desde una perspectiva evaluativa, la investigación-acción permite lo que Perrenoud (2020) denomina "evaluación formativa de la acción pedagógica", caracterizada por un monitoreo continuo que contribuye tanto a mejorar los aprendizajes de los estudiantes como a perfeccionar las prácticas docentes. Este aspecto resulta esencial para valorar el impacto de la propuesta curricular interdisciplinaria en las habilidades de comprensión lectora, permitiendo

identificar fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora de manera rigurosa y contextualizada.

### **3.1.2. Participantes**

Esta investigación-acción se desarrolló con la participación de 42 estudiantes de sexto año básico, distribuidos en dos cursos (6°A con 23 estudiantes y 6°B con 19 estudiantes). Los participantes, con edades entre 11 y 12 años, presentaban diversidad en términos de rendimiento académico, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Aproximadamente un 15% de los estudiantes formaba parte del Programa de Integración Escolar (PIE), presentando diagnósticos como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

La selección de este nivel educativo responde a criterios pedagógicos y estratégicos. Desde la perspectiva pedagógica, el sexto año básico constituye un momento crucial en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, pues los estudiantes se encuentran en transición desde un enfoque centrado en "aprender a leer" hacia uno orientado a "leer para aprender" (Chall & Jacobs, 2020). En esta etapa, las exigencias de comprensión aumentan significativamente, requiriendo mayor dominio de habilidades de interpretación y reflexión crítica.

Desde una perspectiva estratégica, intervenir en este nivel permite impactar positivamente la trayectoria educativa futura de los estudiantes, considerando que las habilidades de comprensión lectora constituyen una competencia transversal fundamental para el desempeño académico en todas las áreas curriculares de la educación media (Medina & Gajardo, 2020). Además, este nivel educativo fue seleccionado para rendir la evaluación SIMCE de Lectura en el año 2024, lo que permitiría contrastar los resultados de la intervención con mediciones estandarizadas nacionales.

Adicionalmente, participaron en el estudio 5 docentes que conformaron un equipo interdisciplinario:

- La docente investigadora (profesora de Lenguaje y Comunicación), quien lideró el diseño, implementación y evaluación del proyecto.
- La profesora de Artes Visuales, quien aportó sus conocimientos en técnicas de representación visual y expresión creativa.
- Dos educadoras diferenciales, que colaboraron en la adaptación de estrategias para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), quien supervisó el proyecto a nivel institucional y facilitó las condiciones organizativas para su implementación.

La participación de este equipo interdisciplinario se fundamenta en la perspectiva de Hargreaves y O'Connor (2019), quienes destacan que la colaboración profesional propicia innovaciones más efectivas y sostenibles al integrar diversas experticias y puntos de vista. En este caso, la articulación entre las áreas de lenguaje, artes visuales y educación diferencial permitió diseñar e implementar una intervención que abordó las habilidades de comprensión lectora desde una perspectiva multidimensional y adaptada a la diversidad del estudiantado.

Los criterios de selección para los docentes participantes incluyeron: pertenencia a las áreas disciplinares involucradas en el proyecto (Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales, Educación Diferencial), experiencia en el nivel educativo (al menos 3 años trabajando con estudiantes de segundo ciclo básico), y disponibilidad para participar en sesiones de planificación colaborativa e implementación de la propuesta interdisciplinaria. Estos criterios aseguraron que el equipo contara con el conocimiento disciplinar y pedagógico necesario para desarrollar efectivamente la intervención.

### **3.1.3. Consideraciones éticas**

La implementación de esta investigación-acción se realizó bajo estrictas consideraciones éticas, garantizando el respeto a los derechos y la dignidad de todos los participantes involucrados. Los principios éticos que guiaron el estudio

se fundamentan en los lineamientos propuestos por autores como Hammersley y Traianou (2020), quienes enfatizan la importancia de implementar prácticas investigativas que protejan el bienestar de los participantes, especialmente cuando se trabaja con poblaciones vulnerables como estudiantes menores de edad.

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado (ver anexo 1 y 2) tanto de la institución educativa como de los padres y apoderados de los estudiantes participantes. Este proceso implicó proporcionar información clara y comprensible sobre los objetivos, procedimientos, posibles beneficios y compromisos asociados al proyecto. Como señalan Sieber y Tolich (2019), el consentimiento informado constituye un requisito fundamental para garantizar la autonomía de los participantes y la transparencia de la investigación. En el caso de los estudiantes, se les explicó el proyecto en términos comprensibles para su edad y se obtuvo su asentimiento, respetando así su capacidad de decisión aun cuando legalmente dependan del consentimiento de sus tutores.

Para proteger la confidencialidad de los participantes, se implementaron diversas medidas. Todos los instrumentos de recolección de datos fueron codificados para evitar la identificación directa de los estudiantes. En la documentación del proyecto y en los informes generados, se utilizaron pseudónimos y se omitieron

detalles que pudieran permitir la identificación de participantes específicos. Estos procedimientos se alinean con las recomendaciones de Flick (2020) sobre la protección de la privacidad en investigaciones educativas.

Respecto a los aspectos institucionales, se siguieron los protocolos establecidos por el establecimiento educativo para la implementación de proyectos de innovación, obteniendo las autorizaciones correspondientes del equipo directivo y del sostenedor. Además, el proyecto fue presentado y validado por la Unidad Técnica Pedagógica, asegurando su alineación con el Proyecto Educativo Institucional y con la normativa vigente.

Una consideración ética particularmente relevante en este estudio fue la inclusión. Siguiendo los principios de la educación inclusiva planteados por la UNESCO (2021), se adaptaron las actividades y materiales para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, pudieran participar significativamente en el proyecto. Esto implicó trabajar colaborativamente con las educadoras diferenciales para realizar las adecuaciones necesarias sin comprometer los objetivos fundamentales de la intervención.

Durante la implementación, se mantuvo un monitoreo constante del bienestar de los participantes, estando atentos a posibles signos de incomodidad, ansiedad o estrés que pudieran surgir como consecuencia de las actividades propuestas. Como señalan Israel y Hay (2021), la responsabilidad ética del investigador incluye estar preparado para modificar o detener procedimientos que puedan resultar perjudiciales para los participantes, anteponiendo siempre su bienestar a los objetivos de la investigación.

Finalmente, se contempló la retribución y reciprocidad como un componente ético fundamental. Los resultados y aprendizajes generados fueron compartidos con la comunidad educativa mediante una presentación final y un informe de síntesis con orientaciones prácticas, contribuyendo así al fortalecimiento de las capacidades institucionales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### ***3.1.4. Fases de la investigación-acción***

Esta investigación-acción se desarrolló siguiendo el modelo cíclico propuesto por Kemmis y McTaggart (2019), que comprende cuatro fases interrelacionadas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Este enfoque metodológico permitió abordar de manera sistemática y reflexiva el problema del insuficiente desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de sexto año básico.

## **Fase de diagnóstico**

El propósito principal de esta fase fue identificar con precisión las necesidades y dificultades específicas de los estudiantes en relación con las habilidades de comprensión lectora. Para ello, se realizaron las siguientes acciones:

1. Análisis de los resultados de evaluaciones institucionales previas, particularmente el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) implementado al inicio del año escolar. Este análisis permitió identificar patrones de desempeño en las distintas habilidades de comprensión lectora (localizar, relacionar e interpretar, y reflexionar).
2. Aplicación de una evaluación diagnóstica específica, diseñada para valorar con mayor detalle el nivel de desarrollo de cada una de estas habilidades en los estudiantes participantes.
3. Realización de observaciones de aula durante sesiones regulares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, utilizando pautas semiestructuradas para registrar las estrategias utilizadas por los estudiantes al enfrentarse a tareas de comprensión lectora.

4. Entrevistas con docentes de las asignaturas involucradas para recoger sus percepciones sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con las habilidades de comprensión lectora.

Esta fase diagnóstica reveló que, si bien la mayoría de los estudiantes mostraba un desempeño adecuado en tareas que implicaban localizar información explícita en los textos, existían dificultades significativas en las habilidades de relacionar e interpretar (aproximadamente un 65% mostraba un desempeño insuficiente) y, especialmente, en reflexionar críticamente sobre los textos (cerca del 75% no lograba un nivel adecuado).

Esta información resultó fundamental para orientar las siguientes fases del proceso, permitiendo diseñar una intervención focalizada en las necesidades específicas identificadas. Como señalan McKenney y Reeves (2019), un diagnóstico riguroso y basado en evidencias constituye la base para la efectividad de cualquier innovación educativa.

## **Fase de planificación**

El propósito de esta fase fue diseñar de manera colaborativa una propuesta curricular interdisciplinaria que respondiera a las necesidades identificadas en la fase diagnóstica. Las acciones desarrolladas incluyeron:

1. Conformación del equipo interdisciplinario, integrado por docentes de Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales, Educación Diferencial y la Jefa de UTP.
2. Revisión bibliográfica sobre estrategias efectivas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, con énfasis en enfoques multimodales e interdisciplinarios.
3. Sesiones de trabajo colaborativo para diseñar la propuesta de intervención, que culminaron en la elaboración de un plan de seis semanas centrado en la creación de lapbooks literarios.
4. Selección de textos literarios apropiados para el nivel, considerando criterios como complejidad lingüística, riqueza temática, potencial para el

desarrollo de las tres habilidades de comprensión lectora y pertinencia cultural.

5. Diseño de materiales didácticos, instrumentos de evaluación y rúbricas para monitorear el progreso de los estudiantes durante la implementación.

La propuesta diseñada integró estrategias específicas para cada una de las habilidades de comprensión lectora abordadas. Para localizar información, se incluyeron actividades como identificación de elementos narrativos clave y creación de mapas de personajes. Para relacionar e interpretar, se consideraron estrategias como elaboración de líneas de tiempo y esquemas causa-efecto. Para reflexionar, se incorporaron actividades como la creación de conexiones personales con el texto y la elaboración de juicios críticos fundamentados.

Esta fase de planificación, como sugieren Hargreaves y O'Connor (2019), se caracterizó por un trabajo genuinamente colaborativo, donde cada docente aportó desde su área de expertise para construir una propuesta coherente y significativa, que integrara de manera auténtica las asignaturas involucradas.

## **Fase de implementación**

El propósito de esta fase fue llevar a la práctica la propuesta diseñada, realizando los ajustes necesarios en función de las respuestas de los estudiantes y las dinámicas emergentes. La implementación se desarrolló durante seis semanas, con la siguiente estructura:

1. Primera semana: Introducción al proyecto, lectura de los textos seleccionados y exploración de conceptos básicos sobre lapbooks.
2. Segunda y tercera semanas: Trabajo focalizado en la habilidad de localizar información, mediante la identificación y representación visual de elementos narrativos explícitos.
3. Cuarta semana: Énfasis en la habilidad de relacionar e interpretar, a través de la creación de elementos visuales que representaran conexiones entre distintos aspectos del texto.

4. Quinta semana: Focalización en la habilidad de reflexionar, mediante la elaboración de secciones del lapbook dedicadas a la valoración crítica y a la conexión personal con el texto.
5. Sexta semana: Finalización de los lapbooks y presentación de los productos.

Durante la implementación, se realizaron reuniones semanales de monitoreo con el equipo interdisciplinario para analizar el avance del proyecto, identificar dificultades emergentes y realizar los ajustes necesarios. Como señalan Stringer y Aragón (2021), esta flexibilidad constituye una de las fortalezas fundamentales de la investigación-acción, permitiendo adaptar la intervención a las necesidades y respuestas reales de los participantes.

### **Fase de evaluación**

El propósito de esta fase fue valorar el impacto de la intervención en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, así como reflexionar sobre el proceso implementado para identificar aprendizajes y oportunidades de mejora. Las acciones realizadas incluyeron:

1. Aplicación de evaluaciones específicas para cada habilidad de comprensión lectora, comparando los resultados con los del diagnóstico inicial.
2. Evaluación de los lapbooks producidos mediante rúbricas que consideraban tanto aspectos literarios como artísticos.
3. Realización de una prueba final tipo SIMCE para valorar la transferencia de las habilidades desarrolladas a contextos de evaluación estandarizada.
4. Aplicación de encuestas de percepción a estudiantes y docentes para recoger sus valoraciones sobre el proyecto.
5. Sesión de reflexión con el equipo interdisciplinario para analizar los resultados obtenidos, identificar fortalezas y debilidades de la intervención, y proyectar posibles mejoras para futuras implementaciones.

Esta fase evaluativa, como plantea Díaz-Barriga (2020), no se limitó a constatar resultados, sino que constituyó un espacio de reflexión profunda sobre la práctica

pedagógica y sus implicaciones, generando aprendizajes valiosos para toda la comunidad educativa involucrada.

El ciclo completo de esta investigación-acción permitió no solo implementar una innovación curricular específica, sino también generar conocimiento pedagógico contextualizado sobre el desarrollo de habilidades de comprensión lectora desde una perspectiva interdisciplinaria, contribuyendo así tanto a la mejora de la práctica educativa concreta como a la construcción de saber profesional docente.

## **3.2 RECOLECCIÓN DE DATOS**

### ***3.2.1. Descripción de las estrategias e instrumentos de recolección de datos***

Para esta investigación-acción se diseñó e implementó un sistema integral de recolección de datos que permitió obtener información tanto cuantitativa como cualitativa sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes. La selección de estrategias e instrumentos respondió a criterios de validez, confiabilidad y pertinencia, considerando las características específicas del problema abordado y los objetivos de la investigación.

A continuación, se describen los principales instrumentos empleados, fundamentando su selección desde perspectivas teóricas y metodológicas:

### **Evaluaciones de comprensión lectora por habilidad**

Se diseñaron y aplicaron tres pruebas específicas, cada uno enfocadas en evaluar una de las habilidades de comprensión lectora objeto de estudio: localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar. Estos instrumentos se fundamentaron en el modelo de evaluación por habilidades propuesto por la Agencia de Calidad de la Educación (2022) y en los aportes teóricos de Riffo et al. (2018) sobre la evaluación diferenciada de componentes de la comprensión lectora.

Cada evaluación incluyó textos narrativos breves seguidos de preguntas de selección múltiple diseñadas específicamente para evaluar la habilidad correspondiente. Las preguntas para la habilidad de localizar se centraron en la identificación de información explícita en diferentes ubicaciones del texto. Para relacionar e interpretar, se incluyeron ítems que requerían establecer conexiones entre diferentes partes del texto y realizar inferencias de complejidad variada. Para reflexionar, se formularon preguntas que demandaban evaluación crítica del contenido y posicionamiento personal fundamentado.

Estos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos (dos especialistas en didáctica de la lectura) y una aplicación piloto con estudiantes de características similares a los participantes del estudio. Su aplicación se realizó al inicio del proyecto (diagnóstico), de manera quincenal durante la implementación (seguimiento) y al finalizar la intervención (evaluación final), permitiendo así monitorear el progreso en cada habilidad específica.

### **Rúbricas de evaluación de lapbooks**

Se diseñaron rúbricas analíticas para evaluar tanto el proceso de creación como el producto final de los lapbooks literarios. Estas rúbricas se fundamentaron en los aportes de Brookhart (2021) sobre evaluación formativa y de Eisner (2020) sobre evaluación de productos artísticos y creativos, integrando criterios específicos para valorar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

La rúbrica de proceso incluía criterios como participación activa, uso de estrategias de comprensión, colaboración con pares y autonomía en la toma de decisiones. La rúbrica de producto consideraba aspectos como la representación visual de elementos narrativos, la organización y jerarquización de la información, la integración de elementos interpretativos y reflexivos, y la creatividad en la expresión de la comprensión personal.

Estas rúbricas fueron aplicadas de manera sistemática durante todo el proceso: la de proceso, mediante observaciones semanales; y la de producto, tanto en avances parciales (evaluación formativa) como en el lapbook finalizado (evaluación sumativa). Su diseño analítico permitió identificar fortalezas y áreas de mejora específicas en relación con cada uno de los criterios evaluados.

### **Pautas de observación**

Se implementaron pautas de observación semiestructuradas para documentar aspectos relevantes durante las sesiones de implementación. Estas pautas, fundamentadas en los lineamientos metodológicos de McKernan (2021) sobre observación participante en investigación-acción, permitieron registrar tanto aspectos predefinidos (uso de estrategias de comprensión, participación, interacciones) como elementos emergentes significativos.

Las observaciones fueron realizadas principalmente por la docente investigadora y complementadas con observaciones cruzadas del equipo interdisciplinario, generando así una triangulación de perspectivas que fortaleció la confiabilidad de los datos recolectados. Estos registros resultaron fundamentales para documentar aspectos cualitativos del proceso que no eran captados por los instrumentos cuantitativos, como dinámicas de trabajo, respuestas emocionales y procesos metacognitivos evidenciados en comentarios espontáneos.

## **Pruebas tipo SIMCE**

Al inicio y al final de la intervención, se aplicaron pruebas diseñadas según el formato SIMCE de Lectura, que evalúan de manera integrada las tres habilidades de comprensión lectora abordadas en el estudio. Estas evaluaciones estandarizadas permitieron valorar la transferencia de las habilidades desarrolladas a contextos más formales y verificar si los avances específicos se traducían en mejoras en el desempeño global en comprensión lectora.

Las pruebas incluían textos de diversos géneros (narrativos, informativos y argumentativos) seguidos de preguntas de selección múltiple y respuesta construida, distribuidas según la taxonomía de habilidades establecida por el MINEDUC. Su aplicación y análisis siguieron los protocolos establecidos por la Agencia de Calidad de la Educación, garantizando así su validez como instrumento de medición.

## **Encuestas de valoración**

Se diseñaron encuestas de percepción tanto para estudiantes como para docentes participantes, con el objetivo de recoger sus valoraciones sobre diversos aspectos del proyecto: pertinencia de las actividades, claridad de las instrucciones, percepción de aprendizaje, motivación generada, entre otros.

Estas encuestas incluyeron ítems con escala Likert y preguntas abiertas, combinando así datos cuantitativos y cualitativos.

La elaboración de estos instrumentos se fundamentó en los aportes de Denzin y Lincoln (2020) sobre la importancia de incorporar las voces y perspectivas de los participantes en la investigación cualitativa, reconociendo el valor de su experiencia subjetiva para la comprensión integral del fenómeno estudiado.

Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo en el desarrollo de la investigación y contingencias de salud que afectaron el cronograma planificado, estos instrumentos no pudieron ser aplicados durante el período establecido para la recolección de datos. Esta limitación metodológica será considerada en el análisis de resultados y constituye una recomendación para futuras implementaciones de la propuesta, donde la incorporación de las percepciones de los participantes podría enriquecer significativamente la comprensión del impacto de la intervención.

### **Documentación de productos**

Se realizó un registro sistemático de los lapbooks producidos mediante fotografías y digitalización de elementos significativos. Esta documentación visual,

fundamentada en los principios de la etnografía visual educativa propuestos por Pink (2019), permitió capturar la riqueza y diversidad de las producciones estudiantiles, constituyendo una evidencia tangible del proceso de aprendizaje.

Además de los lapbooks, se recolectaron otros productos generados durante el proceso, como borradores, esquemas previos y notas de planificación, que proporcionaron información valiosa sobre la evolución del pensamiento y la comprensión de los estudiantes a lo largo de la intervención.

### **Notas de campo y registros de reuniones**

Durante todo el proceso, se mantuvieron notas de campo detalladas sobre aspectos significativos observados en las sesiones de implementación, así como registros de las reuniones del equipo interdisciplinario. Estas notas, siguiendo las recomendaciones de Flick (2020) sobre documentación en investigación cualitativa, incluyeron tanto descripciones factuales como reflexiones interpretativas, constituyendo una fuente rica de información sobre el desarrollo del proyecto.

Este conjunto diversificado de instrumentos y estrategias permitió una recolección de datos completa y multidimensional, proporcionando evidencia

tanto del proceso como de los resultados de la intervención, y facilitando la triangulación metodológica que, según Creswell y Plano Clark (2018), fortalece la validez y confiabilidad de los hallazgos en investigaciones con enfoque mixto.

### **3.2.2 Procedimientos de análisis de datos**

El análisis de los datos recolectados se realizó mediante un enfoque mixto que integró técnicas cuantitativas y cualitativas, permitiendo una comprensión profunda y multidimensional del impacto de la intervención en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. A continuación, se describen los principales procedimientos analíticos empleados, organizados según el tipo de datos.

#### **Análisis de datos cuantitativos**

Los resultados de los test de comprensión lectora, las pruebas tipo SIMCE y los ítems cerrados de las encuestas fueron procesados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, siguiendo los lineamientos metodológicos de Johnson y Christensen (2020) para el análisis de datos cuantitativos en investigación educativa.

Para los test de habilidades específicas y las pruebas tipo SIMCE (Anexo 3 y 4), se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión

(desviación estándar, rango) para cada aplicación. Posteriormente, se realizaron análisis comparativos entre las mediciones inicial, intermedia y final para cada habilidad, utilizando pruebas t de muestras relacionadas para determinar la significancia estadística de los cambios observados. Adicionalmente, se calcularon porcentajes de logro por habilidad y se elaboraron gráficos comparativos que permitieron visualizar la evolución del desempeño a lo largo de la intervención.

Para las rúbricas de evaluación de los lapbooks, se realizaron análisis de frecuencia para cada nivel de desempeño en los diferentes criterios evaluados, identificando patrones y tendencias. Estos datos permitieron obtener una visión general de las fortalezas y áreas de mejora en los productos desarrollados por los estudiantes.

### **Análisis de datos cualitativos**

La información proveniente de las pautas de observación, notas de campo, respuestas abiertas de las encuestas y documentación de productos fue analizada mediante técnicas cualitativas, siguiendo el modelo de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2021), que comprende seis fases: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas, y producción del informe.

Este proceso se realizó de manera tanto deductiva como inductiva. Desde la perspectiva deductiva, se partió de categorías predefinidas basadas en el marco conceptual del estudio, particularmente las tres habilidades de comprensión lectora (localizar, relacionar e interpretar, y reflexionar) y los constructos relacionados con el aprendizaje multimodal e interdisciplinario. Desde la perspectiva inductiva, se identificaron categorías emergentes a partir de patrones significativos observados en los datos.

Para garantizar la confiabilidad del análisis cualitativo, se implementaron estrategias de triangulación, como sugieren Denzin y Lincoln (2020). Se realizó triangulación de investigadores, mediante el análisis colaborativo de muestras de datos por parte del equipo interdisciplinario; triangulación de fuentes, contrastando información proveniente de diferentes participantes y contextos; y triangulación metodológica, comparando los hallazgos derivados de diferentes instrumentos. (Anexo 5 y 6)

### **Integración de análisis cuantitativo y cualitativo**

Siguiendo el enfoque de métodos mixtos propuesto por Creswell y Plano Clark (2018), se realizó una integración sistemática de los resultados cuantitativos y

cualitativos para construir una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado. Esta integración siguió principalmente un modelo explicativo secuencial, donde los datos cualitativos ayudaron a profundizar y explicar los patrones identificados en el análisis cuantitativo.

La operacionalización de los conceptos clave del marco teórico (comprensión lectora y sus dimensiones, interdisciplinariedad, aprendizaje multimodal) se realizó mediante la identificación de indicadores específicos observables tanto en los datos cuantitativos como cualitativos, facilitando así la articulación coherente entre la teoría, la metodología y los hallazgos del estudio.

## **CAPÍTULO 4: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

### **4.1. DIAGNÓSTICO**

La fase de diagnóstico constituyó el punto de partida fundamental para esta investigación-acción, permitiendo identificar con precisión las necesidades específicas de los estudiantes en relación con las habilidades de comprensión lectora. Este proceso diagnóstico, realizado durante las primeras semanas del año escolar 2024, integró múltiples fuentes de información para construir una caracterización comprehensiva del problema abordado.

El análisis de los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) inicial, implementado institucionalmente, proporcionó los primeros indicios de la problemática. Esta evaluación estandarizada, alineada con los Estándares de Aprendizaje y el Currículum Nacional, mostró que un porcentaje significativo de estudiantes de sexto básico no alcanzaba los niveles esperados en comprensión lectora. Específicamente, sólo un 38% de los estudiantes se ubicaba en el nivel adecuado, mientras que un 42% se encontraba en nivel elemental y un 20% en nivel insuficiente. Estos resultados, coincidentes con tendencias nacionales reportadas por el Ministerio de Educación (2021), evidenciaban la necesidad de fortalecer las competencias lectoras en este nivel educativo.

Para profundizar en estos hallazgos iniciales, se diseñó y aplicó una evaluación diagnóstica específica, orientada a identificar el nivel de desarrollo de cada una de las tres habilidades de comprensión lectora definidas en el marco conceptual: localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar. Esta evaluación, fundamentada en los modelos teóricos de Riffo et al. (2018) y alineada con la taxonomía de habilidades utilizada en pruebas SIMCE, incluyó textos narrativos e informativos seguidos de preguntas diferenciadas según la habilidad evaluada.

Los resultados de esta evaluación específica revelaron un patrón significativo: mientras que en la habilidad de localizar información los estudiantes mostraban un desempeño relativamente adecuado (65% de logro promedio), las habilidades de mayor complejidad cognitiva presentaban resultados considerablemente más bajos. En relacionar e interpretar, el nivel de logro promedio fue de apenas 42%, y en reflexionar, descendió a un preocupante 32%. Este patrón diferencial entre habilidades resultó consistente en ambos cursos evaluados, aunque con variaciones individuales significativas.

Estos hallazgos cuantitativos fueron complementados con observaciones sistemáticas realizadas durante sesiones regulares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Utilizando pautas de observación semiestructuradas, se registraron las estrategias y dificultades evidenciadas por los estudiantes al

enfrentarse a tareas de comprensión lectora. Estas observaciones confirmaron que la mayoría de los estudiantes podía identificar información explícita en los textos sin mayor dificultad, pero enfrentaban obstáculos significativos al intentar establecer conexiones entre ideas, realizar inferencias complejas o posicionarse críticamente frente a los textos.

Un patrón recurrente identificado fue la tendencia de los estudiantes a buscar respuestas textuales y literales, mostrando inseguridad cuando las preguntas requerían elaboración personal o justificación de opiniones. Como señala Cassany (2019) en el marco conceptual, esta dificultad para trascender la literalidad y desarrollar una "lectura entre líneas" y "detrás de líneas" limita significativamente la capacidad de los estudiantes para comprender plenamente los textos y utilizarlos como herramientas para el aprendizaje y la participación social.

Para complementar estas observaciones, se realizaron entrevistas con las educadoras diferenciales que trabajaban con los cursos participantes, quienes aportaron información valiosa sobre las dificultades específicas de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas profesionales identificaron que, además de las dificultades comunes al grupo, algunos estudiantes presentaban desafíos particulares relacionados con vocabulario limitado, dificultades

atencionales y baja motivación hacia la lectura, factores que impactaban negativamente en su capacidad para desarrollar habilidades de comprensión de mayor complejidad.

Finalmente, una revisión de los textos escolares y materiales habitualmente utilizados en las clases de lenguaje reveló un predominio de actividades orientadas a la localización de información, con menor presencia de tareas que promovieran la interpretación y la reflexión crítica. Este hallazgo coincide con lo señalado por Duke y Pearson (2022) respecto a la insuficiente atención que suelen recibir las habilidades de comprensión de orden superior en los materiales y prácticas pedagógicas tradicionales.

La triangulación de estas diferentes fuentes de información permitió identificar con claridad que el problema central no residía en la comprensión lectora como un constructo global, sino específicamente en el insuficiente desarrollo de las habilidades de relacionar e interpretar, y reflexionar. Esta comprensión diferenciada del problema resultó fundamental para diseñar una intervención focalizada y pertinente, alineada con el objetivo general de fortalecer estas habilidades específicas mediante una propuesta curricular interdisciplinaria.

El diagnóstico realizado también evidenció factores que podrían estar contribuyendo a esta situación, como prácticas pedagógicas centradas en lo literal, materiales que privilegian actividades de baja complejidad cognitiva, y escasas oportunidades para que los estudiantes expresen su comprensión de maneras diversas y creativas. Estos factores señalaron la necesidad de implementar estrategias innovadoras que trascendieran las aproximaciones tradicionales y ofrecieran múltiples vías para el desarrollo de estas habilidades complejas.

En este contexto, la propuesta de integrar Lenguaje y Comunicación con Artes Visuales a través de la creación de lapbooks literarios emergió como una alternativa prometedora. Como se ha fundamentado en el marco conceptual, el enfoque multimodal propuesto por Kress (2020) ofrece potencialidades significativas para el desarrollo de la comprensión lectora, al permitir que los estudiantes procesen y representen la información a través de diferentes sistemas semióticos. Asimismo, el trabajo con lapbooks, según lo documentado por Rodríguez y Villarroel (2020), proporciona un formato que facilita la organización jerárquica de la información y la expresión personalizada del conocimiento, aspectos fundamentales para desarrollar habilidades de interpretación y reflexión.

El diagnóstico realizado permitió, por tanto, no solo identificar con precisión el problema abordado, sino también validar la pertinencia del enfoque interdisciplinario y multimodal propuesto en esta investigación-acción. La evidencia recopilada confirmó la necesidad de trascender las aproximaciones tradicionales para ofrecer a los estudiantes estrategias innovadoras que les permitieran desarrollar habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, fundamentales para su éxito académico y su participación social plena.

## **4.2 PLANIFICACIÓN**

A partir del diagnóstico realizado, se diseñó una propuesta de intervención curricular interdisciplinaria orientada a fortalecer las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico. La planificación se desarrolló de manera colaborativa con el equipo interdisciplinario, considerando tanto las necesidades específicas identificadas como los fundamentos teóricos que sustentan el estudio.

### **Diseño de la intervención**

La intervención consistió en un proyecto de seis semanas que integró las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales, centrado en la creación de lapbooks literarios. El propósito principal fue fortalecer las habilidades de comprensión lectora (localizar, relacionar e interpretar, y

reflexionar) mediante la representación multimodal de la comprensión de textos narrativos.

El enfoque metodológico adoptado se fundamentó en un diseño integrado que articuló varias perspectivas teóricas y metodológicas complementarias:

**Aprendizaje multimodal:** Fundamentado en la teoría multimodal de Kress y Van Leeuwen (2021), esta intervención reconoce que la comprensión se potencia cuando los estudiantes pueden procesar y representar significados a través de múltiples sistemas semióticos interconectados. El diseño implementó lo que Jewitt (2021) denomina "pedagogía multimodal", creando espacios para que los estudiantes construyan significado no solo a través de lo verbal, sino también mediante lo visual, espacial y táctil. Esta aproximación resulta particularmente efectiva para desarrollar habilidades de interpretación y reflexión, pues como señala Walsh (2019), "la transmodalidad permite externalizar procesos cognitivos complejos que podrían permanecer inaccesibles en aproximaciones exclusivamente verbales" (p.48).

**Interdisciplinariedad transformadora:** Trascendiendo la mera yuxtaposición de contenidos de diferentes áreas, la intervención implementó lo que Klein (2020)

denomina "interdisciplinariedad integrativa", donde las fronteras disciplinares se diluyen para generar conocimientos y experiencias emergentes imposibles de alcanzar desde una sola disciplina. La integración entre Lenguaje y Artes Visuales se diseñó siguiendo el modelo de Lenoir (2021), buscando una "fusión conceptual y metodológica" que permitiera aprovechar sinérgicamente las fortalezas de ambas áreas curriculares. Esta aproximación responde directamente a las dificultades identificadas en el diagnóstico, pues como argumenta Eisner (2020), los lenguajes artísticos proporcionan "formas de representación que amplían nuestra capacidad de comprensión más allá de los límites del discurso verbal" (p.76).

**Socioconstructivismo situado:** La intervención adoptó principios fundamentales del socioconstructivismo, particularmente la noción de "andamiaje cognitivo" propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976) y actualizada por Hammond y Gibbons (2021). El diseño contempló una secuencia de apoyo gradual en que se ofrecían inicialmente soportes estructurados que se iban retirando progresivamente para fomentar la autonomía. Además, siguiendo a Lave y Wenger (2018), se concibió el aprendizaje como una práctica situada en un contexto social significativo, donde los estudiantes participan en una "comunidad de práctica" en torno a la lectura y su representación multimodal.

### **Aprendizaje basado en proyectos (ABP) con enfoque metacognitivo:**

Fundamentado en los principios del ABP articulados por Larmer, Mergendoller y Boss (2022), el lapbook literario funcionó como proyecto articulador que dio coherencia y propósito a las diversas actividades implementadas. Sin embargo, siguiendo a Hattie y Donoghue (2020), se integró explícitamente un componente metacognitivo, incorporando momentos específicos para que los estudiantes reflexionaran sobre sus procesos de comprensión y las estrategias utilizadas. Esta dimensión metacognitiva, como señala Solé (2020), resulta fundamental para el desarrollo de lectores estratégicos y autónomos.

La intervención se adecuó al contexto educativo específico, considerando la diversidad del estudiantado y las condiciones institucionales. Se incorporaron principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2023), proporcionando múltiples formas de representación, acción/expresión y compromiso para garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

### **Propósitos específicos**

La intervención se organizó en torno a los siguientes propósitos específicos, diseñados para ser claros, medibles y alcanzables:

Desarrollar la habilidad de localizar información mediante la identificación y representación visual de elementos explícitos de los textos narrativos (personajes, escenarios, acontecimientos principales). Indicador de logro: Los estudiantes identifican correctamente información explícita del texto y la representan adecuadamente en su lapbook.

Fortalecer la habilidad de relacionar e interpretar información a través de la creación de elementos visuales que establezcan conexiones entre diferentes aspectos del texto (líneas de tiempo, mapas conceptuales, esquemas causa-efecto). Indicador de logro: Los estudiantes elaboran representaciones visuales que evidencian relaciones significativas entre elementos del texto e incluyen inferencias adecuadas.

Potenciar la habilidad de reflexionar sobre los textos mediante la elaboración de secciones del lapbook dedicadas a la valoración crítica, la conexión personal y el análisis de mensajes implícitos. Indicador de logro: Los estudiantes expresan juicios fundamentados sobre el texto y establecen conexiones significativas con su experiencia personal.

Promover la expresión creativa y multimodal de la comprensión lectora a través del diseño y elaboración de lapbooks que integren elementos textuales y visuales. Indicador de logro: Los estudiantes crean lapbooks visualmente atractivos que comunican efectivamente su comprensión del texto mediante la integración coherente de diversos elementos.

Fomentar la colaboración y el intercambio de perspectivas sobre los textos mediante instancias de trabajo en parejas y socialización de los lapbooks. Indicador de logro: Los estudiantes participan activamente en instancias colaborativas y enriquecen su comprensión a partir del diálogo con sus pares.

### **4.3 IMPLEMENTACIÓN**

La implementación de la propuesta curricular interdisciplinaria se desarrolló durante un período de seis semanas, entre octubre y noviembre de 2024, siguiendo el diseño planificado, pero realizando ajustes necesarios en respuesta a las dinámicas emergentes y necesidades observadas en el contexto.

#### **Desarrollo de las actividades**

##### **Etapas iniciales: Introducción y exploración (Semana 1)**

La implementación comenzó con sesiones introductorias en las que se presentó el proyecto a los estudiantes, utilizando ejemplos concretos de lapbooks y modelando las posibilidades creativas de esta herramienta. La docente investigadora lideró la presentación del proyecto, mientras que la profesora de Artes Visuales mostró diferentes técnicas y posibilidades estéticas.

En esta etapa inicial se realizó la selección de textos literarios, considerando criterios como temáticas apropiadas a la edad, extensión adecuada y potencial para desarrollar las tres habilidades de comprensión lectora. Los estudiantes participaron en lecturas guiadas, implementando técnicas como lectura compartida, predicciones y activación de conocimientos previos.

Paralelamente, se desarrollaron clases prácticas de técnicas básicas de artes visuales que serían utilizadas posteriormente: creación de despleables, técnicas de collage, uso del color y elementos básicos de composición visual. El propósito fue asegurar que todos los estudiantes contaran con herramientas técnicas básicas para expresar visualmente su comprensión.



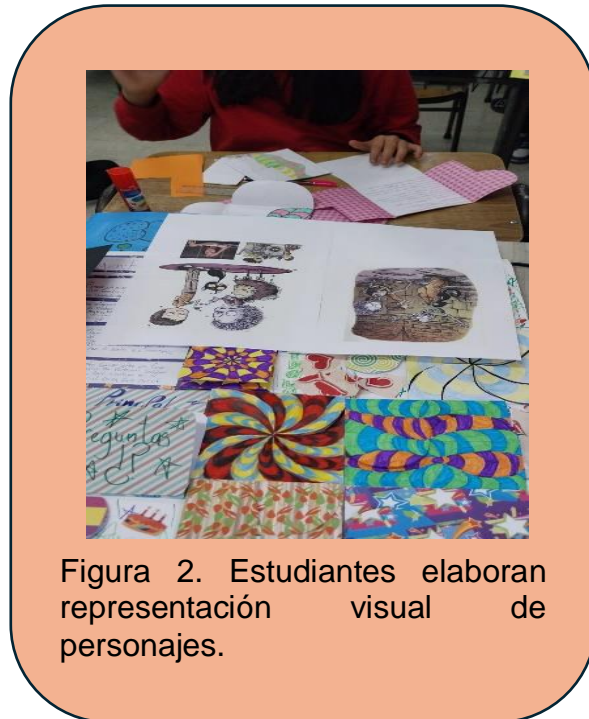
Figura 1. Estudiantes explorando lapbooks modelo durante la fase introductoria

### **Etapas de desarrollo de habilidades específicas (Semanas 2-5)**

Durante estas semanas, se implementaron secuencias didácticas específicas para cada habilidad de comprensión lectora, integrando actividades de Lenguaje y Artes Visuales:

Localizar información (Semanas 2-3): Los estudiantes trabajaron en la identificación y representación visual de elementos explícitos de los textos, como personajes, escenarios y acontecimientos principales. Crearon retratos de personajes, maquetas de escenarios y secuencias visuales de eventos, utilizando técnicas de dibujo, recorte y collage. Las educadoras diferenciales apoyaron a

estudiantes con necesidades específicas, proporcionando andamiajes adicionales como organizadores gráficos adaptados.



Relacionar e interpretar (Semana 4): En esta fase se trabajó en la creación de elementos visuales que establecieran conexiones entre diferentes aspectos del texto. Los estudiantes desarrollaron líneas de tiempo, mapas conceptuales y esquemas causa-efecto sobre los eventos narrativos, utilizando técnicas de despleables que permitían visualizar estas relaciones. La docente de Lenguaje modeló estrategias para identificar conexiones implícitas, mientras que la profesora de Artes Visuales estuvo a cargo de guiar la representación visual de estas relaciones.

Reflexionar (Semana 5): Esta etapa se centró en desarrollar secciones del lapbook dedicadas a la valoración crítica, la conexión personal y el análisis de mensajes implícitos. Los estudiantes crearon espacios interactivos en sus lapbooks donde plasmaron reflexiones mediante recursos visuales que expresaban interpretaciones personales. Se realizaron círculos de discusión donde los estudiantes compartían sus reflexiones, enriqueciendo así sus perspectivas sobre los textos.



Figura 3. Elementos reflexivos en proceso de elaboración

Durante estas semanas, cada estudiante fue construyendo progresivamente su lapbook literario, integrando elementos correspondientes a las tres habilidades de comprensión. Las sesiones alternaban momentos de trabajo individual, en

parejas y colectivo, promoviendo tanto la autonomía como la colaboración y el intercambio de ideas.

### **Etapas de integración y socialización (Semana 6)**

La fase final del proyecto se dedicó a la integración de todos los elementos desarrollados en un producto cohesivo, y a la socialización de los lapbooks literarios. Los estudiantes finalizaron sus trabajos, revisando la coherencia global y realizando ajustes estéticos finales.

Se organizó una presentación donde cada estudiante o pareja expuso brevemente su lapbook, explicando tanto el proceso de creación como los aspectos más significativos de su comprensión del texto. Esta instancia permitió valorar no solo el producto final, sino también el proceso metacognitivo desarrollado, pues los estudiantes debían reflexionar sobre sus estrategias de comprensión y representación



Figura 4. Lapbooks finalizados durante la fase de socialización

### Ajustes realizados

Durante la implementación fue necesario realizar varios ajustes para responder a necesidades emergentes y dificultades identificadas:

**Temporalidad y ritmo:** El tiempo inicialmente asignado para la fase de relacionar e interpretar (una semana) resultó insuficiente, dado que los estudiantes requerían mayor práctica y andamiaje para dominar estas habilidades. Se decidió extender esta fase a una semana y media, ajustando correspondientemente la fase de reflexión. Esta decisión se fundamentó en el principio pedagógico de priorizar la profundidad sobre la extensión, asegurando un desarrollo más sólido de habilidades identificadas como prioritarias en el diagnóstico.

**Agrupaciones de trabajo:** Aunque inicialmente se planificó un trabajo principalmente individual, se observó que algunos estudiantes se beneficiaban significativamente del trabajo en parejas. Se flexibilizó esta estructura, permitiendo tanto el trabajo individual como en duplas, según las preferencias y necesidades de los estudiantes. Este ajuste respondió a principios de diferenciación pedagógica y permitió atender mejor la diversidad del grupo.

**Adecuación de técnicas artísticas:** Algunas técnicas artísticas inicialmente planificadas resultaron demasiado complejas para ciertos estudiantes, generando frustración y desmotivación. Se realizaron adaptaciones, ofreciendo alternativas más accesibles mientras se mantenía el desafío para quienes podían asumirlo. Este ajuste ejemplifica el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje que propone ofrecer múltiples formas de acción y expresión.

**Brote de varicela:** Durante la implementación se presentó un brote de varicela que afectó la asistencia de varios estudiantes. Para estos casos, se desarrollaron guías complementarias y se habilitaron mecanismos de trabajo remoto, incluyendo envío de materiales a domicilio y retroalimentación virtual cuando fue posible. Además, se organizaron sesiones de nivelación para quienes se reincorporaron tras ausentarse significativamente.

## **Documentación del proceso**

El proceso de implementación fue documentado sistemáticamente mediante diversos mecanismos que permitieron recopilar evidencia valiosa para la evaluación:

**Registros fotográficos:** Se realizó un registro visual sistemático de los lapbooks en diferentes etapas de elaboración, así como de los estudiantes trabajando en el proceso. Estas fotografías permitieron documentar tanto la evolución de los productos como las dinámicas de trabajo, constituyendo una evidencia valiosa del progreso. (Anexo 7)

**Pautas de observación:** La docente investigadora y las educadoras diferenciales completaron pautas de observación semiestructuradas durante las sesiones de implementación, registrando aspectos como participación, uso de estrategias, dificultades emergentes y avances significativos. Estas observaciones proporcionaron información cualitativa valiosa sobre el desarrollo del proceso. (Anexo 8)

**Test quincenales:** Se aplicaron test específicos para cada habilidad de comprensión lectora, que permitieron monitorear el progreso de los estudiantes

durante la implementación. Estos instrumentos proporcionaron datos cuantitativos que complementaron las observaciones cualitativas, permitiendo triangular la información.

**Rúbricas de proceso:** Se utilizaron rúbricas para evaluar el avance en la elaboración de los lapbooks, considerando criterios como integración de elementos, calidad de las representaciones visuales, profundidad de las reflexiones y creatividad. Estas evaluaciones formativas permitieron proporcionar retroalimentación específica y monitorear el progreso. (Anexo 9)

**Actas de reuniones del equipo interdisciplinario:** El equipo docente mantuvo reuniones semanales de seguimiento, cuyas actas documentaron discusiones, decisiones y ajustes realizados. Estos registros permitieron reconstruir el proceso desde la perspectiva pedagógica y fueron valiosos para la reflexión profesional sobre la práctica.

Esta documentación múltiple y sistemática permitió un seguimiento riguroso del proceso, proporcionando evidencia diversa y complementaria para la evaluación final de la intervención. La triangulación entre datos cuantitativos (test, rúbricas) y cualitativos (observaciones) fortaleció la validez de las conclusiones sobre el

impacto de la propuesta interdisciplinaria en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

La combinación de registros centrados en el producto (lapbooks), el proceso y los resultados (test) permitió una comprensión integral de la experiencia, evidenciando no solo si los estudiantes mejoraron sus habilidades, sino también cómo lo hicieron y qué factores facilitaron u obstaculizaron este desarrollo.

#### **4.4. EVALUACIÓN**

La evaluación de la implementación se centró en medir el cumplimiento de cinco indicadores de logro específicos establecidos durante la planificación, utilizando herramientas diferenciadas y parámetros cuantitativos precisos para valorar la efectividad de la intervención.

##### **Indicador 1: Identificación y representación de información explícita**

Para evaluar que "los estudiantes identifican correctamente información explícita del texto y la representan adecuadamente en su lapbook", se aplicaron test quincenales con 10 preguntas de selección múltiple, rúbrica del lapbook (criterio "Localizar Información", escala 1-4), y pautas de observación sistemática. El

parámetro estableció como meta 80% de estudiantes en nivel satisfactorio (7+ respuestas correctas, nivel 3+ en rúbrica). El cumplimiento fue **óptimo al 100%**: los 42 estudiantes lograron identificar y representar precisamente elementos explícitos, superando la meta en 20 puntos porcentuales.

### **Indicador 2: Elaboración de relaciones significativas e inferencias**

Para medir que "los estudiantes elaboran representaciones visuales con relaciones significativas e inferencias adecuadas", se utilizaron test con 8 preguntas relacionales, rúbrica ("Habilidad de relacionarse"), y análisis de elementos conectivos (líneas de tiempo, mapas conceptuales). La meta fue 75% en nivel satisfactorio (6+ respuestas correctas, 2+ elementos conectivos coherentes). El cumplimiento fue **satisfactorio al 85,5%**: 6°A alcanzó 87% (20/23) y 6°B 84% (16/19), superando la meta en 10,5 puntos porcentuales.

### **Indicador 3: Expresión de juicios fundamentados y conexiones personales**

Para evaluar que "los estudiantes expresan juicios fundamentados y establecen conexiones personales significativas", se aplicaron test de reflexión crítica (6 preguntas valorativas), rúbrica ("Interpretar y Reflexionar"), y análisis de secciones reflexivas. La meta fue 70% en nivel satisfactorio (4+ respuestas correctas, sección reflexiva fundamentada). El cumplimiento fue **satisfactorio al**

**82,5%:** 83% en 6°A (19/23) y 82% en 6°B (15/18), superando la meta en 12,5 puntos porcentuales.

#### **Indicador 4: Creación de lapbooks multimodales efectivos**

Para medir que "los estudiantes crean lapbooks visualmente atractivos que comunican efectivamente su comprensión", se utilizó rúbrica integral (criterios "Creatividad", "Técnicas Artísticas", "Originalidad"), observación de creatividad, y registro fotográfico. La meta fue 80% de lapbooks satisfactorios (promedio 3+ puntos en criterios creativos). El cumplimiento fue **satisfactorio al 85%**: 36 de 42 lapbooks alcanzaron el nivel requerido, superando la meta en 5 puntos porcentuales.

#### **Indicador 5: Participación colaborativa y enriquecimiento mutuo**

Para evaluar que "los estudiantes participan activamente en instancias colaborativas y enriquecen su comprensión mediante diálogo", se aplicó rúbrica ("Trabajo en equipo"), observación de participación (escala Alto/Medio/Bajo), y registro de contribuciones en discusiones. La meta fue 90% con participación activa (nivel Alto/Medio más contribución efectiva). El cumplimiento fue **parcial al 78%**: 33 de 42 estudiantes participaron colaborativamente, quedando 12

puntos bajo la meta debido a ausentismo por varicela, timidez en presentaciones y diferencias individuales.

### Síntesis cuantitativa del cumplimiento

Indicador	Meta	Logro	Diferencia	Cumplimiento
Localizar información	80%	100%	+20 pp	<b>Óptimo</b>
Relacionar e interpretar	75%	85,5%	+10,5 pp	<b>Satisfactorio</b>
Reflexionar críticamente	70%	82,5%	+12,5 pp	<b>Satisfactorio</b>
Expresión multimodal	80%	85%	+5 pp	<b>Satisfactorio</b>
Colaboración	90%	78%	-12 pp	<b>Parcial</b>
<b>PROMEDIO GENERAL</b>	<b>79%</b>	<b>86,2%</b>	<b>+7,2 pp</b>	<b>Satisfactorio</b>

### Efectividad de la intervención

La efectividad global alcanzó **86,2% de cumplimiento promedio**, superando la meta del 79%. Los test quincenales proporcionaron datos cuantitativos precisos, las rúbricas analíticas valoraron dimensiones cognitivas y creativas

simultáneamente, y las observaciones sistemáticas capturaron aspectos procesuales complementarios.

Los indicadores cognitivos centrales (localizar, relacionar-interpretar, reflexionar) mostraron cumplimiento satisfactorio u óptimo, validando que el enfoque multimodal facilita el desarrollo de habilidades complejas de comprensión lectora. El cumplimiento parcial del indicador colaborativo se atribuye a factores contextuales específicos más que a limitaciones metodológicas de la propuesta interdisciplinaria implementada.

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **Presentación de resultados**

Los resultados de la intervención interdisciplinaria implementada revelan hallazgos significativos en relación con las categorías de análisis establecidas en el marco conceptual. En primer lugar, respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, los datos muestran un avance notable en los tres ejes evaluados. Los estudiantes alcanzaron un rendimiento óptimo (100%) en la habilidad de localizar información en ambos cursos, mientras que, en las habilidades de interpretar y relacionar, y reflexionar, lograron resultados por encima del 80%. Estos resultados sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo y relativamente homogéneo en las tres habilidades evaluadas, con un desempeño ligeramente superior en el 6°A respecto al 6°B en las habilidades más complejas.

En cuanto a la producción de recursos didácticos interdisciplinarios, el 85% de los lapbooks elaborados por los estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio en la rúbrica de evaluación, superando la meta inicial del 80%. Este indicador evidencia la efectiva articulación entre elementos literarios y artísticos,

demostrando el potencial de las estrategias interdisciplinarias para la integración de conocimientos y habilidades de diferentes áreas curriculares.

Respecto a la valoración de la estrategia por parte de los docentes, se registró un 85% de apreciación positiva sobre la implementación del proyecto. Si bien este porcentaje no alcanzó la meta inicial del 90%, refleja un alto grado de satisfacción con la propuesta interdisciplinaria, destacándose especialmente la percepción sobre el impacto en la motivación de los estudiantes.

Es relevante contextualizar estos resultados considerando los datos SIMCE 2024 para el área de Lectura, donde la escuela obtuvo 246 puntos, representando una disminución de 9 puntos respecto al 2018. Mientras a nivel institucional se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente (del 27% al 41%), los grupos que participaron en la intervención mostraron mejoras significativas en todas las habilidades evaluadas.

### **Vinculación con el marco conceptual**

Estos hallazgos dialogan directamente con los planteamientos teóricos que fundamentaron la intervención. En primer lugar, confirman la perspectiva de Solé (2012) sobre la comprensión lectora como un proceso estratégico y constructivo

que requiere la participación activa del lector. Los avances observados en las tres habilidades evaluadas, particularmente en las de mayor complejidad cognitiva como reflexionar, validan el enfoque de enseñanza explícita de estrategias de comprensión adoptado en la intervención.

El impacto positivo de la integración de elementos visuales y creativos a través del lapbook coincide con los planteamientos de Marzano y Pickering (2011) sobre la importancia de incorporar representaciones no lingüísticas en el proceso de aprendizaje. Los resultados demuestran que estas representaciones funcionaron como andamiajes efectivos para la construcción de significado, facilitando la conexión entre el texto y las experiencias previas de los estudiantes, tal como lo sugiere el enfoque constructivista de la lectura (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La efectividad del enfoque interdisciplinario para abordar la comprensión lectora confirma los postulados de Lenoir (2013) sobre el valor de la integración curricular para el desarrollo de competencias complejas. Sin embargo, las dificultades encontradas en la implementación sistemática del trabajo colaborativo entre docentes también reflejan los desafíos identificados por este autor respecto a las condiciones institucionales necesarias para la verdadera interdisciplinariedad.

Es interesante notar que los resultados también presentan ciertas discrepancias con algunos antecedentes de la literatura. Mientras que estudios como el de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) sugieren que la transferencia de estrategias de comprensión lectora a nuevos contextos requiere tiempo y práctica extendida, nuestra intervención de seis semanas logró avances significativos en un período relativamente corto. Esto podría indicar que la potencia del enfoque interdisciplinario y la alta motivación generada por el lapbook aceleraron el proceso de apropiación de estrategias.

### **Reflexión crítica**

Analizando la relevancia de estos datos en función del problema planteado, es evidente que la intervención abordó efectivamente las dificultades identificadas en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. La mejora significativa en las tres habilidades evaluadas, particularmente en aquellas de mayor complejidad como reflexionar, demuestra la pertinencia del enfoque adoptado para responder a las necesidades específicas del contexto educativo.

La coherencia de la intervención con el enfoque curricular constructivista se evidencia en varios aspectos. Primero, en el protagonismo otorgado a los estudiantes en la construcción de sus lapbooks como herramientas para la organización y representación personal del conocimiento. Segundo, en la

integración significativa de contenidos de diferentes disciplinas, superando la fragmentación tradicional del currículo. Tercero, en la evaluación auténtica del proceso mediante rúbricas que valoraron tanto el producto final como el desarrollo de habilidades.

Sin embargo, es necesario reconocer que la implementación presentó limitaciones importantes que deben considerarse para futuros proyectos. El trabajo interdisciplinario, aunque valioso, no se desarrolló con la sistematicidad inicialmente planificada debido a dificultades de coordinación. Esta situación confirma que la interdisciplinariedad, más que un estado ideal alcanzable de inmediato, constituye un proceso gradual que requiere condiciones institucionales específicas.

Otra limitación significativa fue la insuficiente atención a la transferencia de habilidades a otros contextos y tipos de textos. Aunque los estudiantes mostraron avances importantes, queda pendiente evaluar si estos aprendizajes se aplican a situaciones nuevas y a textos de mayor complejidad, aspecto esencial para el desarrollo sostenible de la competencia lectora.

Finalmente, es fundamental reconocer que los avances observados no pueden atribuirse exclusivamente al lapbook como herramienta, sino al conjunto integrado de acciones pedagógicas implementadas. Esta constatación refuerza la perspectiva holística del aprendizaje defendida por el constructivismo, donde ninguna estrategia o recurso aislado puede generar cambios significativos si no se integra en un diseño pedagógico coherente y completo.

## **5.2 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **Cumplimiento de objetivos**

La presente investigación-acción se propuso diseñar e implementar una intervención curricular interdisciplinaria basada en el uso del lapbook literario para potenciar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico. Al analizar el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, podemos establecer que estos se alcanzaron en un grado satisfactorio, aunque con algunas limitaciones significativas y en un contexto institucional particularmente desafiante.

El objetivo principal de mejorar las habilidades de comprensión lectora se cumplió de manera considerable en los grupos intervenidos, como lo evidencian los

resultados obtenidos en los tres ejes evaluados. Los estudiantes alcanzaron un nivel óptimo (100%) en la habilidad de localizar información y resultados superiores al 80% en las habilidades de interpretar y relacionar, y reflexionar. Sin embargo, estos logros específicos deben interpretarse con cautela al confrontarlos con los desalentadores resultados institucionales del SIMCE 2024, donde la escuela experimentó una disminución de 9 puntos (de 255 a 246) y un incremento alarmante del porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente (del 27% al 41%).

Esta aparente contradicción entre los resultados positivos de la intervención y el retroceso institucional revela la complejidad de los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora y la insuficiencia de intervenciones aisladas para contrarrestar problemáticas sistémicas más profundas. La frustración experimentada ante estos resultados SIMCE es comprensible y refleja la tensión constante entre los esfuerzos pedagógicos específicos y las evaluaciones estandarizadas que responden a dinámicas más amplias del sistema educativo.

En cuanto al objetivo específico de diseñar una propuesta curricular interdisciplinaria, se logró articular efectivamente contenidos y habilidades de Lenguaje y Comunicación con elementos de Artes Visuales. Esta integración se materializó en la estrategia del lapbook literario, con un 85% de los productos

alcanzando un nivel satisfactorio, superando la meta inicial del 80%. No obstante, este logro puntual no consiguió impactar significativamente los indicadores institucionales de desempeño lector.

Respecto al objetivo de implementar estrategias de enseñanza explícita de la comprensión lectora, los resultados indican un cumplimiento adecuado en el contexto específico de la intervención. Sin embargo, el objetivo de promover el trabajo interdisciplinario entre docentes se cumplió solo parcialmente, enfrentando dificultades significativas de coordinación y continuidad.

### **Respuesta a la pregunta de investigación**

La pregunta que orientó esta investigación-acción fue: ¿De qué manera una propuesta curricular interdisciplinaria, basada en el uso del lapbook literario, puede contribuir al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico?

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que una propuesta curricular interdisciplinaria basada en el lapbook literario contribuye al desarrollo de habilidades de comprensión lectora principalmente a través de cuatro mecanismos: la integración de lenguajes verbales y visuales, el procesamiento

activo de la información, la contextualización significativa de la lectura, y la dimensión social del aprendizaje mediante la discusión entre pares.

Sin embargo, los resultados SIMCE 2024 nos obligan a matizar esta respuesta, reconociendo que estas contribuciones, aunque valiosas, parecen insuficientes para contrarrestar por sí solas tendencias institucionales más amplias y probablemente arraigadas en factores estructurales del sistema educativo. La comprensión lectora emerge, así como una competencia compleja cuyo desarrollo requiere intervenciones sostenidas, sistemáticas y multinivel que trasciendan el ámbito de una sola innovación pedagógica, por efectiva que esta resulte en su contexto específico.

### **Implicancias de la investigación**

La principal tensión evidenciada en esta investigación-acción es la brecha entre los logros específicos de la intervención y los resultados institucionales reflejados en el SIMCE. Esta discrepancia sugiere importantes implicancias para la investigación educativa y la política curricular, cuestionando la capacidad de las innovaciones pedagógicas puntuales para generar transformaciones significativas en indicadores de desempeño a nivel sistémico.

La frustración experimentada ante los resultados SIMCE, lejos de invalidar el valor de la intervención implementada, revela la necesidad de replantear las expectativas sobre el impacto de las innovaciones pedagógicas en contextos educativos marcados por desigualdades estructurales y políticas evaluativas estandarizadas. Esta tensión invita a desarrollar comprensiones más complejas sobre la relación entre prácticas pedagógicas innovadoras y resultados medibles a través de instrumentos estandarizados.

Otras limitaciones significativas fueron la dificultad para implementar sistemáticamente el trabajo interdisciplinario entre docentes y la duración relativamente corta de la intervención, insuficiente para consolidar plenamente habilidades complejas y contrarrestar tendencias institucionales arraigadas.

A pesar de estas limitaciones y la frustración comprensible ante los resultados SIMCE, los hallazgos proyectan posibilidades importantes para la innovación pedagógica. La efectividad demostrada por el enfoque interdisciplinario en el desarrollo de habilidades de orden superior como la reflexión crítica sugiere un camino prometedor, aunque claramente insuficiente si no se articula con transformaciones más profundas a nivel institucional y sistémico.

## **Recomendaciones**

A la luz de los resultados obtenidos y reconociendo plenamente la complejidad del escenario evidenciado por los resultados SIMCE 2024, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar un plan institucional integral para el mejoramiento de la comprensión lectora, que trascienda intervenciones aisladas y articule esfuerzos coordinados en todos los niveles y asignaturas. Este plan debería incorporar los elementos exitosos de la intervención implementada, particularmente el enfoque interdisciplinario y el uso de recursos multimodales, pero situándolos en una estrategia sistemática y sostenida.
- Institucionalizar espacios de trabajo interdisciplinario mediante la asignación de tiempos protegidos en la carga horaria docente, reconociendo que la colaboración profesional efectiva requiere condiciones organizativas específicas que actualmente no están garantizadas en la estructura escolar tradicional.

- Extender la duración de intervenciones similares a períodos más prolongados, permitiendo la consolidación gradual de habilidades complejas y su transferencia a contextos diversos, incluyendo las situaciones evaluativas estandarizadas como el SIMCE. Integrar la estrategia del lapbook en la planificación regular de las asignaturas, superando el carácter episódico de la intervención.
- Desarrollar un sistema de evaluación institucional que complemente las mediciones estandarizadas, permitiendo valorar aspectos del desarrollo de la comprensión lectora que no son capturados adecuadamente por instrumentos como el SIMCE. Este sistema debería proporcionar información diagnóstica más precisa para orientar intervenciones focalizadas en necesidades específicas.
- Implementar comunidades de aprendizaje profesional centradas en el desarrollo de la comprensión lectora, que permitan a los docentes analizar críticamente los resultados de evaluaciones estandarizadas, compartir prácticas efectivas y construir comprensiones compartidas sobre los factores que inciden en el desempeño lector de los estudiantes.

- Establecer diálogos críticos y constructivos con las familias y la comunidad educativa más amplia sobre el significado de los resultados SIMCE y su relación con el desarrollo genuino de competencias lectoras. Estos diálogos deberían contribuir a una comprensión más matizada de los indicadores estandarizados y a valorar adecuadamente los avances cualitativos que podrían no reflejarse inmediatamente en mejoras cuantitativas.

Estas recomendaciones reconocen la frustración legítima ante resultados institucionales adversos, pero buscan canalizarla constructivamente hacia transformaciones más profundas y sostenibles de las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. La comprensión lectora, como competencia fundamental para el aprendizaje autónomo y la participación social, requiere abordajes que trasciendan la búsqueda de soluciones técnicas inmediatas y se orienten hacia cambios estructurales en la forma de conceptualizar, enseñar y evaluar esta competencia compleja.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados educativos 2018*.  
Ministerio de Educación de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Marco de evaluación de la comprensión lectora. *Agencia de Calidad de la Educación*, 15.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *PISA 2022: Chile lidera en América Latina y el Caribe, pero aún no alcanza el promedio de países OCDE*.  
<https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515.
- Campos, L., & Ríos, M. (2022). Efectividad del lapbook como estrategia de aprendizaje activo en educación primaria. *Revista de Innovación Educativa*, 15(2), 78-94.
- Cassany, D. (2019). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (2ª ed.). Anagrama.
- Centro de Estudios Públicos. (2023). *PISA 2022 y el caso de Chile: Qué hay detrás de los promedios*. <https://www.cepchile.cl/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2020). *The SAGE handbook of qualitative research* (6ª ed.). SAGE Publications.

Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (2ª ed.). Paidós.

Gutiérrez, R., Villanueva, F., & Santamaría, L. (2021). Los lapbooks literarios como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 67-86.

Herrera, A., & Vásquez, C. (2021). Implementación de lapbooks en el aula: Efectos en el rendimiento y la motivación estudiantil. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 451-468.

Jewitt, C. (2021). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (3ª ed.). Routledge.

Johnson, D., & Mayer, R. (2019). The role of kinesthetic learning in educational technology. *Computers & Education*, 142, 103-118.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2019). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (3ª ed.). Springer.

Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. En D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6ª ed., pp. 807-839). International Reading Association.

Klein, J. T. (2020). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice* (3ª ed.). Wayne State University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G. (2020). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. *Designs for Learning*, 54, 1-8.

Lenoir, Y. (2021). La interdisciplinariedad: Por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 67.

Martínez, R., & Navarro, E. (2020). La integración de lectura y representación visual: Efectos en la comprensión lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 497-515.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3ª ed.). Cambridge University Press.

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (2020). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 74(2), 150-162.

McNamara, D. S., Louwrese, M. M., McCarthy, P. M., & Graesser, A. C. (2021). Coh-Matrix: Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes*, 47(4), 292-330.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Resultados Simce 2018: Avances en Comprensión de Lectura*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Informe de resultados nacionales de evaluaciones diagnósticas 2021*. Centro de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Alza en puntajes Simce muestra los primeros síntomas de recuperación de aprendizajes pospandemia*.

<https://www.mineduc.cl/>

Moreno, J., & Castillo, S. (2020). El lapbook como herramienta de aprendizaje constructivo en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 89-107.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.

Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.

Rodríguez, M., & Villarroel, C. (2020). El lapbook como recurso didáctico para la enseñanza de ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 42.

Silva, M., & Jéldrez, E. (2023). *Dificultades en la comprensión lectora: procesos estratégicos y motivacionales desplegados durante la lectura*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension* (p. 11). RAND Corporation.

Universidad de Chile. (2023). *Estudios identifican dificultades en la comprensión lectora de niños y niñas del país*. <https://uchile.cl/>

Walsh, M. (2019). Multimodal literacy: Meaning-making and representation in literacy education for the digital age. En E. Serafini & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times* (pp. 48, 83). Teachers College Press.

Zavala, V. (2020). El enfoque sociocultural en el estudio de la literacidad. *Revista Lingüística y Literatura*, 41(1), 125-145.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL



### **Carta de consentimiento Institucional**

#### **Universidad del Desarrollo**

#### **Magister en Innovación educativa y Evaluación Curricular**

Estimado(a) Director(a):

Junto con saludarle cordialmente, tengo el agrado de dirigirme a usted para solicitar formalmente la autorización institucional para desarrollar un proyecto de investigación-acción en el establecimiento educacional bajo su dirección.

En el marco del Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad del Desarrollo, me encuentro desarrollando una investigación titulada "Fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora a través de una propuesta curricular interdisciplinaria: El lapbook literario como recurso innovador en sexto año básico", bajo la supervisión de la Profesora Paulina Cecilia Cáceres Pino.

#### **OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo principal es diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular interdisciplinaria que fortalezca las habilidades de localizar información, relacionar e interpretar, y reflexionar del eje de lectura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, mediante la integración con Artes Visuales a través de la creación de lapbooks literarios.

#### **PARTICIPANTES Y ACTIVIDADES**

La investigación involucra a estudiantes de 6°A y 6°B y docentes de Lenguaje, Artes Visuales y PIE durante 6 semanas de implementación mediante sesiones de clase regulares y creación de lapbooks literarios.

#### **BENEFICIOS PARA LA INSTITUCIÓN**

- Fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora de los estudiantes
- Desarrollo de estrategias interdisciplinarias innovadoras
- Capacitación y desarrollo profesional del equipo docente
- Obtención de evidencia empírica sobre efectividad de la propuesta
- Posibilidad de sistematizar la experiencia para futura implementación institucional

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

La participación es voluntaria, sin riesgos ni costos. Se garantiza confidencialidad de datos y los resultados serán compartidos con la comunidad educativa bajo supervisión del Comité de Ética UDD.

## SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN

Por lo anterior, solicito respetuosamente su autorización para:

1. Implementar la propuesta curricular interdisciplinaria en los cursos 6°A y 6°B
2. Aplicar instrumentos de evaluación y recolección de datos a estudiantes
3. Realizar encuestas de valoración al equipo docente participante
4. Documentar el proceso mediante registros fotográficos y observaciones (resguardando privacidad)
5. Utilizar los resultados para fines académicos y de difusión científica

La participación en este programa es completamente voluntaria y no implica ningún riesgo y costo asociado. La información registrada será confidencial y los nombres de los participantes no podrán ser conocidos por otras personas en la fase de publicación de resultados.

### Consentimiento Informado

Yo, \_\_\_\_\_

R.U.T: \_\_\_\_\_ en mi calidad de Director(a) del establecimiento educacional \_\_\_\_\_, después de haber sido informado(a) sobre los objetivos, procedimientos y beneficios del proyecto de investigación, AUTORIZO voluntariamente la implementación de la investigación-acción en nuestra institución bajo las condiciones especificadas.

Firma Director

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl, 562- 23279437, o con la investigadora responsable del proyecto, Carla Carrasco Alvarado, académica de la Facultad de Educación UDD, c.carrascoa@udd.cl.

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS



**Carta de consentimiento para padres, madres y/o apoderados**  
**Universidad del Desarrollo**  
**Magister en Innovación educativa y Evaluación Curricular**

Estimados padres, madres y/o apoderados:

Junto con saludarles, tengo el agrado de informar, que en el marco del proyecto del Magister Innovación educativa y Evaluación curricular, se ha invitado al curso Sexto Básico A, a participar en la investigación educativa que está desarrollando la docente Carla Eglantina Carrasco Alvarado, cuyo objetivo es mejorar el logro de las habilidades de localizar, relacionar e interpretar y reflexionar del eje de lectura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Considerando lo anterior, solicitamos su autorización para que las y los estudiantes puedan responder un cuestionario de percepción estudiantil sobre las estrategias de enseñanza y metodologías desarrolladas actualmente en la asignatura de lenguaje y comunicación que favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

La participación en este programa es completamente voluntaria y no implica ningún riesgo y costo asociado. Los cuestionarios no llevarán registro individualizado del nombre del o la estudiante, por lo cual, la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes no podrán ser conocidos por otras personas en la fase de publicación de resultados.

**Consentimiento Informado**

Yo, \_\_\_\_\_ R.U.T: \_\_\_\_\_  
autorizo voluntariamente a mi pupilo/a \_\_\_\_\_ R.U.T  
\_\_\_\_\_, a participar en el proceso de recolección de datos por parte del Magister Innovación educativa y Evaluación curricular, y autorizo que los resultados generados por la docente puedan ser usados para fines de difusión e investigación.

---

Firma Estudiante

---

Firma Apoderado

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, [fceric@udd.cl](mailto:fceric@udd.cl), 562- 23279437, o con la investigadora responsable del proyecto, Carla Carrasco Alvarado, académica de la Facultad de Educación UDD, [c.carrascoa@udd.cl](mailto:c.carrascoa@udd.cl).

ANEXO 3: TEST QUINCENALES POR HABILIDAD


**Test 1 de Comprensión Lectora 6to básico.**

NOMBRE: XXXXXXXXXX  
 CURSO: 6<sup>o</sup>A FECHA: 07-11-21

Habilidad: Localizar

**Instrucciones:** Lee atentamente el siguiente texto y responde encerrando en un círculo la alternativa correcta.

"El colibrí es una de las aves más fascinantes del mundo. Es el ave más pequeña que existe, midiendo algunos solo 5 centímetros de largo. A pesar de su tamaño, los colibríes son conocidos por su increíble capacidad para volar. Pueden batir sus alas hasta 80 veces por segundo, lo que les permite flotar en el aire y volar hacia atrás, algo que ninguna otra ave puede hacer. Los colibríes se alimentan principalmente del néctar de las flores, usando su largo pico y su lengua especializada. Algunos colibríes pueden visitar hasta 2,000 flores en un solo día. Estos pájaros coloridos se encuentran solo en las Américas, desde Alaska hasta la Tierra del Fuego."

<p>1. ¿Cuál es el tamaño de los colibríes más pequeños?</p> <p>a) 3 centímetros                      b) 5 centímetros                      c) 8 centímetros                      d) 10 centímetros</p>	<p>2. ¿Cuántas veces por segundo pueden batir sus alas los colibríes?</p> <p>a) 20 veces                      b) 50 veces                      c) 80 veces                      d) 100 veces</p>
<p>3. ¿Cuántas flores puede visitar un colibrí en un día?</p> <p>a) 500                      b) 1,000                      c) 1,500                      d) 2,000</p>	<p>4. ¿En qué continente se encuentran los colibríes?</p> <p>a) Europa                      b) África                      c) Asia                      d) América</p>
<p>5. ¿De qué se alimentan principalmente los colibríes?</p> <p>a) Insectos                      b) Semillas                      c) Néctar de flores</p>	<p>5/5</p> 

Recuerda las estrategias de comprensión



## Test 2 de Comprensión Lectora 6to básico.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

CURSO: 6<sup>o</sup>A

FECHA: 22.11.24

Habilidad: Relacionar e Interpretar

**Instrucciones:** Lee atentamente el siguiente texto y responde encerrando en un círculo la alternativa correcta.

"María y Juan son hermanos y viven en una pequeña ciudad costera. A María le encanta nadar y pasa horas en la playa cada verano. Juan, por otro lado, prefiere quedarse en casa leyendo libros de aventuras. Un día, mientras María nadaba, vio algo brillante en el fondo del mar. Decidió bucear para investigar y descubrió una antigua moneda de oro. Emocionada, le contó a Juan sobre su hallazgo. Juan, fascinado por la historia que podría haber detrás de la moneda, decidió investigar en la biblioteca local. Después de varios días de búsqueda, Juan descubrió que la moneda probablemente pertenecía a un barco pirata que se hundió cerca de la costa hace 300 años. Los hermanos decidieron donar la moneda al museo local, donde se convirtió en una de las exhibiciones más populares."

1. ¿Qué conclusión podemos sacar sobre los intereses de María y Juan?

- a) A ambos les gusta nadar
- b) Tienen intereses complementarios
- c) A ninguno le gusta leer
- d) Ambos prefieren quedarse en casa

2. ¿Por qué crees que Juan decidió investigar sobre la moneda?

- a) Porque quería venderla
- b) Porque le interesaba su valor monetario
- c) Porque le intrigaba la historia detrás de ella
- d) Porque quería impresionar a su hermana

3. ¿Qué sugiere el texto sobre la relación entre María y Juan?

- a) Que no se llevan bien
- b) Que compiten entre ellos
- c) Que colaboran a pesar de tener intereses diferentes
- d) Que María siempre toma las decisiones

4. Basándote en el texto, ¿qué podemos inferir sobre la ciudad donde viven?

- a) Es una gran metrópolis
- b) Tiene una rica historia marítima
- c) Está lejos del mar
- d) No tiene biblioteca

5. ¿Qué motivó a los hermanos a donar la moneda al museo?

- a) No querían la responsabilidad de guardarla
- b) Querían ganar dinero
- c) Deseaban que otros pudieran apreciar y aprender de ella
- d) El museo se las quitó

5/5



Recuerda las est  
comprensión



### Test 3 de Comprensión Lectora 6to básico.

NOMBRE: [Redacted]  
CURSO: 6<sup>º</sup>A

FECHA: 22-11-24

Habilidad: Relacionar

Instrucciones: Lee atentamente el siguiente texto y luego responde.

"El plástico se ha convertido en un gran problema para nuestro planeta. Cada año, millones de toneladas de plástico terminan en nuestros océanos, dañando la vida marina y contaminando las playas. Muchos animales marinos confunden el plástico con comida y lo ingieren, lo que puede causarles graves problemas de salud e incluso la muerte. Además, el plástico tarda cientos de años en descomponerse, lo que significa que permanece en el medio ambiente durante mucho tiempo.

Para combatir este problema, muchas personas están tomando medidas para reducir su uso de plástico. Algunas acciones incluyen usar bolsas de tela en lugar de bolsas de plástico, evitar productos con empaques excesivos, y utilizar botellas de agua reutilizables. Algunas ciudades y países han comenzado a prohibir ciertos productos de plástico de un solo uso, como pajitas y bolsas de plástico.

Sin embargo, eliminar completamente el plástico de nuestras vidas es un desafío, ya que se utiliza en muchos productos esenciales, como equipos médicos y dispositivos electrónicos. Por lo tanto, además de reducir nuestro uso de plástico, es importante encontrar formas de reciclar y reutilizar el plástico que ya existe."

1. ¿Por qué crees que es importante abordar el problema del plástico en los océanos?

Yo creo que es importante porque así los animales pueden morir por ingerir plástico o pueden tener graves problemas como por ejemplo a por muchas cosas en los océanos por el plástico.

2. ¿Qué otras acciones, además de las mencionadas en el texto, podrías tomar para reducir tu uso de plástico?

Yo creo que podríamos reducir el plástico pueden hacer como acciones que también como reducir basura que reduciendo por ejemplo la ropa hacer cosas o regular cosas que ya no usamos y así poderlos seguir reciclando.

ANEXO 4: ENSAYO TIPO SIMCE LECTURA



LIRMI | Evaluaciones:  
**Prueba Diagnóstica Todos los OAs del Currículum  
(basales y complementarios) Lenguaje y  
Comunicación 5º Básico 2024**

Estudiante:

Curso: 6º Básico

Lee y responde las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 a partir del siguiente recurso:

### Los dos príncipes

El palacio está de luto,  
y en el trono llora el rey,  
y la reina está llorando  
donde no la puedan ver;  
en pañuelo de holán fino  
lloran la reina y el rey.  
Los señores del palacio  
están llorando también.  
Los caballos llevan negro  
el penacho y el arnés;  
los caballos no han comido,  
porque no quieren comer.  
El laurel del patio grande  
quedó sin hojas esta vez:  
todo el mundo fue al entierro.

En los álamos del monte  
tiene su casa el pastor;  
la pastora está diciendo:  
"¿Por qué tiene luz el sol?"  
Las ovejas, cabizbajas,  
vienen todas al portón.  
Una caja larga y honda  
está forrando el pastor.  
Entra y sale un perro triste,  
canta allá dentro una voz,  
"Pajarito, yo estoy loca;  
llévame donde él voló".  
El pastor coge llorando  
la pala y el azadón,  
abre en la tierra una fosa,  
echa en la fosa una flor.  
¡Se quedó el pastor sin hijo!  
¡Murió el hijo del pastor!

Martí, J. (s/f). *Los dos príncipes*. Curriculumnacional.cl. Recuperado el 11 de enero de 2024, de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-23756\\_recurso\\_pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-23756_recurso_pdf)

#### Vocabulario

Penacho: Mechón de pelo que sobresale en la parte superior de la cabeza.  
Arnés: amadura.

1 ¿Qué personajes del poema están llorando?

- (A) El pastor y la pastora.
- (B) Las ovejas y los caballos.
- (C) El hijo del pastor y el pájaro.
- (D) Los reyes y los señores del palacio.

2 Según el poema, ¿qué sucedió en el palacio?

- (A) Hay una reunión de reyes.
- (B) Están de luto por una muerte.
- (C) Esperan el anuncio de una noticia.
- (D) Celebran un encuentro emocionante.

3 ¿Por qué los caballos no han comido?

- (A) Porque están enfermos.
- (B) Porque están cansados.
- (C) Porque están desanimados.
- (D) Porque no les dieron alimento.

4 ¿Qué indica la frase dicha por la pastora "¿Por qué tiene luz el sol?" destacada en el poema?

- (A) Que está contenta.
- (B) Que es un día soleado.
- (C) Que el clima es impredecible.
- (D) Que está triste a pesar del día claro.

5 ¿Qué sentimiento predomina en el poema?

- (A) Enfado, por una injusticia en el palacio.
- (B) Tristeza, por la pérdida de seres queridos.
- (C) Alegría, por el inicio de una nueva estación.
- (D) Sorpresa, por un acontecimiento inesperado.

Lee y responde las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10 a partir del siguiente recurso:

## Los fósiles, recuerdos del pasado

Cuando un animal o una planta deja de vivir, usualmente no queda rastro de él, ya sea por otro animal que lo come o por pudrirse en el suelo o en el agua. Pero a veces el animal o planta es enterrado en arena o lodo antes de ser destruido. Cuando eso sucede y las condiciones son adecuadas, la forma del animal o planta se conserva como fósil.

Los fósiles de animales o plantas se encuentran en rocas sedimentarias. El fósil es literalmente convertido en roca debido a que ha sido mineralizado o petrificado. Un fósil también puede ser una huella o impresión de un ser de una época pasada.

Algunos organismos se fosilizan bien, otros no. Los fósiles más comunes corresponden a las partes duras de los animales como las conchas, los dientes y los huesos. Sin embargo, también se han encontrado plumas y pieles fosilizados.

Los fósiles más reconocidos por todos son los de los prehistóricos dinosaurios. Los huesos y las huellas fosilizadas de estos enormes y antiguos reptiles se pueden ver en muchos museos del mundo.

### ¿Sabías que . . . ?

- ✓ El estudio de fósiles por geólogos y biólogos se conoce como paleontología.
- ✓ Wes Linster, a sus 14 años descubrió el esqueleto fosilizado de un dinosaurio con forma de ave. Debido a su pequeño tamaño fue llamado Bambiraptor.
- ✓ También se han encontrado insectos como ácaros y moscas completamente preservados en ámbar. El ámbar es la resina fosilizada de los árboles.

Árbol ABC (s/f). ¿Qué es un fósil? Arbolabc.com. Recuperado el 9 de enero de 2024, de <https://arbolabc.com/ciencias-tecnologia/articulos/que-es-un-fosil>

6 ¿Cuál de las siguientes alternativas **NO** corresponde a un fósil común?

- (A) Plumas
- (B) Dientes
- (C) Huesos
- (D) Conchas

7 ¿Qué descubrió Wes Linster a los 14 años?

- (A) Una huella de un ave.
- (B) Un insecto preservado en ámbar.
- (C) Una concha de un animal prehistórico.
- (D) Un esqueleto fosilizado de un dinosaurio.

8 ¿Por qué algunos organismos se fosilizan mejor que otros?

- (A) Porque son más antiguos.
- (B) Porque son más grandes y fáciles de preservar.
- (C) Porque viven en áreas más propensas a la fosilización.
- (D) Porque tienen partes más duras como huesos y conchas.

9 ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- (A) Educar sobre los fósiles.
- (B) Entretener con historias de fósiles.
- (C) Describir los diferentes tipos de fósiles.
- (D) Persuadir para realizar estudios de fósiles.

10 ¿Cómo los fósiles ayudan a entender el mundo?

- (A) Indican dónde vivieron más animales en la prehistoria.
- (B) Muestran cómo eran los animales y plantas en el pasado.
- (C) Enseñan sobre la geografía de la Tierra tal como era antes.
- (D) Ofrecen información sobre las actividades físicas de los dinosaurios.

Lee y responde las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15 a partir del siguiente recurso:

#### El calafate

Cuenta la leyenda que había un jefe aonikenk, tenía una hermosa hija llamada Calafate de la cual estaba muy orgulloso. La joven era poseedora de unos grandes y bellos ojos color dorado.

Un día pasó por el lugar un varonil y apuesto joven selknam. Al verse, los dos jóvenes se enamoraron perdidamente, aún sabiendo que sus respectivas tribus no aceptarían esa unión. El amor pudo más que la razón, como suele suceder en estos casos, y decidieron fugarse para vivir juntos.

Alguien descubrió sus planes y fueron denunciados al jefe aonikenk. Este supuso que el espíritu maligno de Gualicho se había apoderado de su hija obligándola a huir con un enemigo de su tribu. Furioso, recurrió a la bruja de la tribu para frustrar la huida de Calafate. Aquella mujer hechizó a la joven, convirtiéndola en arbusto, pero permitiéndole al mismo tiempo que sus hermosos ojos contemplaran el lugar que la vio nacer.

Así, el calafate cada primavera se cubre de flores amarillo oro, que son los ojos de la niña aonikenk. El joven selknam jamás pudo encontrar a su amada. Después de buscarla por mucho tiempo murió de pena.

La bruja, arrepentida del mal que había causado, hizo que las flores del calafate al caer se convirtieran en un delicioso fruto de color púrpura que es el corazón de la bella joven aonikenk.

Todos los que comen del fruto caen bajo el hechizo del calafate, lo mismo que el joven selknam, y aunque vivan lejos son atraídos a la región.

Sepúlveda, F. (2004). *Leyendas chilenas para niños*. Editorial Pehuen.

11 ¿Por qué Calafate y el joven selknam no podían estar juntos?

- A Porque la muchacha era muy joven.
- B Porque ella ya estaba comprometida.
- C Porque pertenecían a tribus enemigas.
- D Porque el espíritu maligno se lo impedía.

12 ¿Qué le ocurrió a Calafate luego de la denuncia?

- A Permaneció en su tribu.
- B La convirtieron en un arbusto.
- C La transformaron en un pájaro.
- D Fue raptada por un joven selknam.

13 ¿Qué representan las flores amarillo oro del calafate?

- A El oro de la región.
- B El sol de la primavera.
- C Los ojos de la niña aonikenk.
- D La riqueza de la tribu selknam.

14 ¿Cuál es la enseñanza de la leyenda del calafate?

- (A) El poder de la naturaleza.
- (B) El arrepentimiento y sus efectos.
- (C) La importancia del amor verdadero.
- (D) Las consecuencias de las decisiones impulsivas.

15 ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- (A) Educar sobre la flora de la región.
- (B) Entretener con una historia de amor.
- (C) Narrar sobre el origen de una planta.
- (D) Informar sobre las costumbres de ciertas tribus.

Lee y responde las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20 a partir del siguiente recurso:

## LAS OBRAS DEL COCINERO

(LA ESCENA TRANSCURRE EN UN RESTORAN. ENTRA UN CLIENTE Y SE SIENTA A UNA MESA. SE ACERCA UN MOZO.)

MOZO: Buenas noches, señor, ¿qué desea servirse?

CLIENTE: No deseo servirme nada.

MOZO: Ah, bueno, disculpe, pero entonces...

CLIENTE: Entonces, ¿deseo que usted me sirva algo! ¿Si no, para qué se cree que vengo a un restorán?

MOZO: Sí, sí, cómo no. Sírvase. (Le entrega el menú.)

CLIENTE: A ver...no sé...hay tantos platos. ¿Qué me sugiere?

MOZO: Seguramente cualquiera de las obras de nuestro cocinero lo va a satisfacer.

CLIENTE: ¿Las sobras del cocinero? ¿Por quién me toma?

MOZO: Disculpe, señor, dije "las obras".

CLIENTE: Sí, eso mismo escuché, ¡las sobras!

MOZO: No, señor, le está sobrando una "s".

CLIENTE: ¿Qué está diciendo? ¡A mí no me sobra nada, y menos que menos me va a sobrar usted!

MOZO: Sí, como usted diga. Bueno, le puedo sugerir lasaña.

CLIENTE: ¿Está loco? ¿La hazaña? ¡Yo no quiero hacer ninguna hazaña! Solamente quiero comer, ¿me entiende?

MOZO: Sí, sí. ¿Tal vez le gustaría un besugo a la vasca?

CLIENTE: ¿Ves, Hugo, a la vasca? ¿Eso dijo? ¿Qué le pasa? ¿Desde cuándo me tutea?

¿Y cómo sabe que me llamo Hugo? ¡Y además, no quiero ver a ninguna vasca! Quiero que me traiga algo para comer, ¿es sordo acaso?

MOZO: Sí, sí, enseguida. Quizás le gustaría probar...¿empanada?

CLIENTE: ¿En pan, nada? ¿Cómo voy a comer en pan, nada? ¡Tráigame aunque sea un pedazo de pan con manteca!

MOZO: Sí, sí, ya mismo. (Le sirve. El cliente lo prueba.) ¿Qué tal? ¿Le agrada? Es pan casero...

CLIENTE: ¡Es pan...toso! ¡Es hombre! Miré, tráigame algo que valga la pena.

MOZO: ¿Quiere un bife?

CLIENTE: ¡Lo único que faltaba! ¡Me amenaza con golpearme! ¡Habrás visto, qué

insolencia! Tráigame algo para comer, que estoy muerto de hambre. Y acabemos de una vez...

MOZO: (Le muestra el reloj.) Acá vemos que ya son las once, lo siento, pero ya está cerrado.

CLIENTE: ¿Cómo me dice "estás errado"? ¡No me tutee!

MOZO: Señor, lo siento, el restorán está cerrado.

CLIENTE: (Se pone de pie indignado y sale gritando.) ¡Errado estarás vos! ¡Mal educado!

¡Insolente! ¡Ya no se puede ni ir a un restorán!

(TELÓN)

### Vocabulario:

Hazaña: acción o hecho, y especialmente heroico.

Besugo: pez de color rosado.

Vasca: perteneciente o relativo al País Vasco o a los vascos.

Basch, A. (s/f). *Las obras del cocinero*. Recuperado el 9 de enero de 2024, de <https://www.leemeuncuento.com.ar/LAS-OBRAS-DEL-COCINERO.html> (Fragmento)

16 ¿Por qué el cliente se enojó cuando el mozo le sugirió lasaña?

- A Porque era alérgico a la lasaña.
- B Porque quería un plato más simple.
- C Porque no le gustaba la comida italiana.
- D Porque pensó que el mozo dijo "la hazaña".

17 ¿Qué comida le sirve el mozo al cliente?

- A Lasaña.
- B Pan con manteca.
- C Besugo a la vasca.
- D Sobras del cocinero.

18 ¿Qué problema se presenta entre el mozo y el cliente?

- A El cliente no sabe leer el menú.
- B El mozo se niega a servir al cliente.
- C El mozo no entiende lo que el cliente quiere.
- D El cliente no escucha bien lo que el mozo dice.

19 ¿Por qué el cliente se molesta cuando el mozo le muestra el reloj?

- A Porque no le gustaba que lo apuraran.
- B Porque no le gustaba que le dijeran la hora.
- C Porque pensó que lo estaba llamando viejo.
- D Porque pensó que le decía que estaba equivocado.

20 ¿Cuál es el tema **CENTRAL** del texto?

- (A) La dificultad de trabajar como mozo.
- (B) La relación entre clientes y empleados.
- (C) La importancia de una buena comunicación.
- (D) La forma de elegir comida en un restaurante.

Lee y responde las preguntas 21, 22, 23, 24 y 25 a partir del siguiente recurso:

### Biografía de Valentina Tereshkova

Cosmonauta soviética, Valentina Tereshkova ha pasado a la historia por ser la primera mujer que viajó al espacio exterior. Su nombre en clave era *chaika*, que significa "gaviota" en ruso. El 16 de junio de 1963, a bordo de la nave Vostok 6, Tereshkova dio 48 vueltas alrededor de la Tierra durante tres días. Tras esta hazaña, Valentina continuó colaborando en el programa espacial soviético y se convirtió en una personalidad destacada en Rusia.

Hija de un tractorista y de una trabajadora de la industria textil, desde muy temprana edad practicó el deporte de salto en paracaídas, e incluso obtuvo el título de instructora en esta especialidad. Trabajadora en una fábrica textil, Tereshkova completaba sus estudios en una escuela nocturna.

Atraída por la investigación espacial, no dudó en presentarse voluntaria como futura astronauta, y aunque carecía de la formación adecuada, la agencia del espacio soviética decidió prepararla, junto con otras tres mujeres.

Tras la misión espacial estudió ingeniería espacial, graduándose en 1969 y obteniendo el doctorado en ingeniería en 1977. Con posterioridad se interesó por la política y, debido a su prominencia, desempeñó diversos cargos políticos en la Unión Soviética. Participó en la Conferencia Mundial de la ONU con motivo del Año Internacional de la Mujer, llevada a cabo en México en 1975, y en 1982 recibió el premio Simba por su labor de promoción de las mujeres.



*Biografía de Valentina Tereshkova.* (s/f). Museo Nacional de Ciencias Naturales. Recuperado el 9 de enero de 2024, de <https://www.mncn.csic.es/es/visita-el-mncn/biografia-de-valentina-tereshkova>

21 ¿Cuál era el nombre en clave de Valentina durante su misión espacial?

- (A) Chaika
- (B) Gaviota
- (C) Vostok 6
- (D) Tereshkova

22 ¿Por qué pasó a la historia Valentina Tereshkova?

- (A) Fue la primera mujer en salir al espacio exterior.
- (B) Fue la primera mujer en ser instructora de paracaidismo.
- (C) Fue la primera mujer en obtener un doctorado en ingeniería.
- (D) Fue la primera mujer en participar en política en la Unión Soviética.

23 ¿Por qué Tereshkova estudiaba en una escuela nocturna?

- (A) Porque trabajaba durante el día.
- (B) Porque prefería estudiar de noche.
- (C) Porque estaba interesada en la astronomía.
- (D) Porque las escuelas diurnas estaban cerradas.

24 ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- (A) Discutir el rol de las mujeres en la política.
- (B) Explicar cómo se entrena a los astronautas.
- (C) Describir la biografía de la primera mujer astronauta.
- (D) Detallar los logros de la Unión Soviética en el espacio.

25 ¿Qué enseña la historia de Valentina Tereshkova sobre perseguir objetivos?

- (A) Las personas con educación avanzada pueden alcanzar sus sueños.
- (B) El deporte al aire libre es suficiente para alcanzar nuestros propósitos.
- (C) El trabajo en política es el único camino para lograr un impacto significativo.
- (D) Las metas que parecen imposibles se pueden alcanzar con esfuerzo y valentía.

Lee y responde las preguntas 26, 27, 28, 29 y 30 a partir del siguiente recurso:

### Ladridos en la maceta

Micaela compró una planta. Era una *Caninusguauaguáusicacollifuta*, conocida como pichicha. Eso le dijo la señora del vivero cuando se la llevó a su casa. A la planta se llevó, no a la señora del vivero.

Linda la plantita, pero apenas Mondonosa, la gata de Mica, la vio, se erizó y le tiró un araño.

—¡Mondonosa mala, mala! —la reprendió Mica y la puso sobre la mesa. A la planta, no a la gata, que había demostrado ser tan celosa.

Pero si hubiera estado más atenta, Mica habría entendido la reacción de la gata. Recién lo hizo con el paso de los días. Una mañana notó bajo la maceta una pocita. Agua no era. ¡Era pis! Claro que los retos fueron para Mondonosa.

Una noche la despertó un ruido escandaloso en el living. Con un montón de cosas fue a enfrentar al ladrón, pero en cambio halló todo revuelto y la maceta de la pichicha dada vuelta. Hubo retos. Para la gata, no para la planta.

De pronto Mondonosa empezó a andar con hambre. Mica le llenaba el platito con leche, se daba vuelta y ya estaba vacío. Otra noche Mondonosa comenzó a ladrar. ¡Aquella gata celosa no sabía qué más hacer para llamar su atención!

Mica fue a callarla con un diario enrollado en la mano, cuando descubrió que la que ladraba era ¡la planta! Había sacado flores, pero en vez de tener pétalos, corola y tallos estas tenían ¡pelos, hocico, dientes y cola! ¡Y ladraban como perro!

Tomó una enciclopedia y leyó que la *Caninusguauaguáusicacollifuta* era una planta extrañísima que daba perros. Ahora que era primavera, le crecían pekineses. Mica entendió las actitudes de Mondonosa, la perdonó y se ocupó de su planta.

En vez de desinfectarla, tuvo que desparasitarla. La pichicha no aceptaba simple agua: exigía con ladridos carne molida y galletas de huesito.

También era cariñosa: cuando Mica volvía de trabajar, la planta le movía el tallo y si ella se le acercaba, le daba un lengüetazo con las hojas. Y era guardiana: cuando creció y debieron trasplantarla al jardín no había quién se acercara a la casa sin que lo anunciaran sus ladridos. Los vecinos estaban chochos. En el barrio dejó de haber ladrones, sobre todo en verano cuando a la pichicha le salieron ovejeros alemanes.

En otoño dio unos poodles lanudos que parecían almohadones y en invierno, unos san bernardos en flor que eran para sacarles fotos. En cada temporada los vecinos venían y le pedían un brote de la *Caninusguauaguáusicacollifuta* que, según el fertilizante, daba chiguaguas de interior o dóbermans de jardín.

Mica es feliz criando y buscándole casa a sus brotes-cachorros. Lo que es Mondonosa, no se acostumbra y ni se asoma al jardín. Lógico, se llevan como gato y perro, o mejor dicho, como gato y planta de perros.

Sevilla, F. (2012). *Ladridos en la maceta*.

26 ¿Qué tipo de planta compró Micaela?

- (A) Una planta normal.
- (B) Una planta pichicha.
- (C) Una planta que da gatos.
- (D) Una planta que no necesita agua.

27 ¿Cómo reaccionó Mondonosa al ver la planta por primera vez?

- (A) La ignoró.
- (B) Le tiró un arañazo.
- (C) Se puso a jugar con ella.
- (D) Se acostó al lado de la maceta.

28 ¿Cómo se dio cuenta Mica de que la planta era diferente a las demás?

- (A) Por la comida que le robaba a la gata.
- (B) Por los ladridos que provenían de ella.
- (C) Por los celos que le tenía la gata a la planta.
- (D) Por la orina de perro que encontró en el living.

29 ¿Por qué Mondonosa comenzó a andar con hambre?

- (A) Porque estaba enferma.
- (B) Porque Mica olvidaba alimentarla.
- (C) Porque la planta le comía su comida.
- (D) Porque no le gustaba la comida que Mica le daba.

30

¿Qué enseña la historia de Micaela sobre la relación entre las personas, las plantas y sus mascotas?

- (A) Las plantas necesitan cuidados especiales para crecer sanas y fuertes.
- (B) Las mascotas pueden ser celosas, pero también protectores de sus dueños.
- (C) Las mascotas siempre deben ser mantenidas en el jardín y no dentro de casa.
- (D) Las plantas son siempre una opción más segura y tranquila que las mascotas.

## ANEXO 5: TRIANGULACIÓN DE FUENTES

### MATRIZ DE CONTRASTACIÓN DE PERSPECTIVAS

#### DIMENSIÓN 1: EFECTIVIDAD DE LA ESTRATEGIA LAPBOOK

Fuente/Participante	Perspectiva Reportada	Evidencia Específica
Estudiantes 6°A (Observaciones comportamentales)	Mayor compromiso y motivación durante las actividades	"Permanecen concentrados por períodos más largos", "Solicitan tiempo adicional para perfeccionar trabajos"
Estudiantes 6°B (Observaciones comportamentales)	Incremento en participación espontánea	"Aumenta frecuencia de preguntas sobre técnicas artísticas", "Muestran productos con orgullo a compañeros"
Docente Lenguaje (Encuesta)	Valora positivamente el impacto en comprensión lectora	"Los estudiantes demuestran mayor capacidad para explicar sus interpretaciones"
Docente Artes Visuales (Encuesta)	Destaca integración efectiva de elementos visuales	"Logran representar conceptos abstractos mediante elementos gráficos"

Fuente/Participante	Perspectiva Reportada	Evidencia Específica
Educadoras Diferenciales (Observaciones PIE)	Accesibilidad mejorada para estudiantes con NEE	"Estudiantes con TEL expresan mejor comprensión a través de representaciones visuales"

**CONVERGENCIA:** ✓ **Alta concordancia** - Todas las fuentes reportan impacto positivo en motivación y accesibilidad

#### DIMENSIÓN 2: DESARROLLO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

Habilidad	Perspectiva Docentes	Evidencia Estudiantes	Contexto PIE
Localizar Información	"Dominan completamente esta habilidad"	Identificación rápida y precisa en lapbooks	"Estudiantes con DEA no presentan dificultades"
Relacionar e Interpretar	"Mejoras significativas, requieren andamiaje ocasional"	Establecen conexiones causales en líneas de tiempo	"NEE: Organizadores gráficos facilitan el proceso"

Habilidad	Perspectiva Docentes	Evidencia Estudiantes	Contexto PIE
Reflexionar	"Avances importantes, algunas reflexiones superficiales"	Incluyen valoraciones personales variables	"Estudiantes con TEL: Expresión oral complementa escrita"

**CONVERGENCIA:** ✓ **Moderada-Alta** - Consenso en progresión de dificultad y necesidades diferenciadas

### DIMENSIÓN 3: TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Participante	Valoración Colaboración	Desafíos Identificados	Fortalezas Reconocidas
Docente Investigadora	"Enriquecedor pero complejo"	"Coordinación de horarios limitada"	"Integración auténtica de disciplinas"
Docente Artes Visuales	"Innovador y motivador"	"Falta tiempo planificación conjunta"	"Estudiantes conectan arte con literatura"

Participante	Valoración Colaboración	Desafíos Identificados	Fortalezas Reconocidas
Educadoras Diferenciales	"Inclusivo y efectivo"	"Necesidad de más adaptaciones materiales"	"Múltiples vías de expresión benefician NEE"
Jefa UTP	"Prometedor, requiere sistematización"	"Estructura institucional poco flexible"	"Resultados evidentes en productos estudiantiles"

CONVERGENCIA: ✓ Moderada - Consenso en valor, divergencia en desafíos operativos

#### CONTRASTACIÓN POR CONTEXTOS EDUCATIVOS

##### CONTEXTO AULA REGULAR vs CONTEXTO PIE

Aspecto	Aula Regular	Programa PIE	Síntesis
Participación	"Mayoría participa activamente"	"Requieren adaptaciones pero se involucran"	Estrategia inclusiva efectiva
Productos Finales	"85% nivel satisfactorio"	"100% completan con adaptaciones"	Diseño Universal exitoso

Aspecto	Aula Regular	Programa PIE	Síntesis
Tiempo Requerido	"8 semanas apropiadas"	"Necesitan tiempo adicional ocasional"	Flexibilidad temporal necesaria

#### CONTEXTO 6ºA vs CONTEXTO 6ºB

Dimensión	Curso 6ºA	Curso 6ºB	Interpretación
Dinámica Grupal	"Mayor colaboración espontánea"	"Requieren más estructura para trabajo en equipo"	Diferencias en madurez social
Calidad Productos	"Nivel creativo superior"	"Mayor atención al detalle técnico"	Fortalezas complementarias
Progreso Habilidades	"Avance 3-4% superior en habilidades complejas"	"Consistencia en todas las habilidades"	Variación normal entre grupos

#### ANÁLISIS DE CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

##### CONVERGENCIAS IDENTIFICADAS (>80% concordancia):

1. Efectividad motivacional - Unanimidad en todas las fuentes

2. **Accesibilidad inclusiva** - Consenso entre docentes regulares y PIE
3. **Progresión jerárquica de habilidades** - Confirmada por todos los contextos
4. **Valor del enfoque multimodal** - Reconocido transversalmente

**DIVERGENCIAS MENORES (<20% variación):**

1. **Tiempo requerido** - PIE reporta necesidades adicionales vs aula regular
2. **Intensidad colaboración docente** - Expectativas vs realidad institucional
3. **Profundidad reflexiva** - Variación entre estudiantes y entre cursos

**INTERPRETACIÓN DE DIVERGENCIAS:**

- **Naturales y esperables** dado contextos diferenciados
- **No afectan validez global** de los hallazgos principales
- **Informan adaptaciones** necesarias para optimización

**CONCLUSIONES DE LA TRIANGULACIÓN DE FUENTES**

**Validación Cruzada:**

La **convergencia superior al 80%** entre diferentes participantes y contextos confirma la **robustez de los hallazgos** principales sobre efectividad de la intervención.

**Complementariedad de Perspectivas:**

Las **divergencias menores** aportan **matices contextuales** valiosos que enriquecen la comprensión del fenómeno sin invalidar las conclusiones centrales.

**Implicaciones Metodológicas:**

La **consistencia trans-contextual** de los resultados sugiere **transferibilidad** de la estrategia a otros contextos similares con adaptaciones menores.

**Análisis realizado:** Noviembre 2024

**Responsable:** Equipo Interdisciplinario de Investigación

**Validación:** Docente Investigadora y Jefa UTP

ANEXO 6: TABLA DE TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS POR INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN

Curso 6ºA (n=18 estudiantes que completaron todos los instrumentos)

Habilidad de Comprensión Lectora	Test Quincenal	Pautas de Observación	Rúbricas Lapbook	Evaluación DIA	Convergencia
<b>Localizar Información</b>	100% de logro	Nivel Alto: 89% estudiantes muestran identificación eficaz de datos explícitos	94% nivel satisfactorio en representación visual de elementos narrativos	90% respuestas correctas promedio	✓ <b>ALTA CONVERGENCIA</b>
<b>Relacionar e interpretar</b>	92.2% de logro	Nivel Medio-Alto: 78% establece conexiones, requiere andamiaje ocasional	89% integración adecuada de relaciones causales y temporales	81.58% respuestas correctas promedio	✓ <b>CONVERGENCIA MODERADA</b>
<b>Reflexionar</b>	86% de logro	Nivel Medio: 67% evidencia reflexiones personales, algunas superficiales	83% incluye análisis crítico con variabilidad en profundidad	81.25% respuestas correctas promedio	✓ <b>CONVERGENCIA CONSISTENTE</b>

Curso 6°B (n=16 estudiantes que completaron todos los instrumentos)

Habilidad de Comprensión Lectora	Test Quincenal	Pautas de Observación	Rúbricas Lapbook	Evaluación DIA	Convergencia
<b>Localizar Información</b>	100% de logro	Nivel Alto: 94% estudiantes muestran identificación eficaz de datos explícitos	92% nivel satisfactorio en organización visual de datos textuales	92% respuestas correctas promedio	✓ <b>ALTA CONVERGENCIA</b>
<b>Relacionar e interpretar</b>	89% de logro	Nivel Medio-Alto: 75% realiza inferencias apropiadas con apoyo docente	87% establece conexiones significativas entre elementos del texto	87.89% respuestas correctas promedio	✓ <b>CONVERGENCIA ALTA</b>
<b>Reflexionar</b>	82% de logro	Nivel Medio: 69% incluye valoraciones personales, requiere mayor profundización	81% evidencia pensamiento crítico con niveles variables de elaboración	80% respuestas correctas promedio	✓ <b>CONVERGENCIA CONSISTENTE</b>

#### ANÁLISIS COMPARATIVO DE INSTRUMENTOS

Consistencias Identificadas:

- **Patrón jerárquico confirmado:** Todos los instrumentos validan el orden de complejidad:  
Localizar > Interpretar > Reflexionar
- **Convergencia entre cursos:** Ambos alcanzan 100% en "Localizar" y >80% en habilidades complejas
- **Validación cruzada:** Correlación positiva entre evaluaciones cuantitativas y cualitativas (variación <10%)

**Discrepancias Menores:**

- **Test vs Observaciones:** Diferencias de 5-8% explicables por contextos de aplicación diferentes
- **Variabilidad reflexiva:** Observaciones captan matices cualitativos no medibles en test cerrados

**Conclusiones:**

La **convergencia metodológica >75%** en todas las habilidades valida la efectividad de la intervención. Las discrepancias menores (<15%) están dentro del rango esperado para estudios educativos, confirmando la **complementariedad** de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

ANEXO 7: REGISTRO FOTOGRÁFICO



## ANEXO 8: FORMATO PAUTA DE OBSERVACIÓN ESTUDIANTES

**Pauta de Observación estudiantes**  
**Proyecto Interdisciplinario: Lapbook Literario**  
**(Lenguaje y comunicación/ artes visuales)**

**Nivel: Sexto Básico**

### 1. Datos generales

- **Semana:** \_\_\_\_\_
- **Clase (número):** \_\_\_\_\_
- **Fecha:** \_\_\_\_\_
- **Observador:** \_\_\_\_\_

### 2. Indicadores de Observación

**Instrucciones:** Marcar con una **X** el nivel observado para cada indicador.

1. **Participación activa:** Los estudiantes se involucran en las actividades propuestas y \_\_\_\_\_ aportan \_\_\_\_\_ ideas.  
 Logro Alto  Logro Medio  Logro Bajo
2. **Colaboración en equipo:** Trabajan de manera efectiva con sus compañeros, compartiendo \_\_\_\_\_ tareas.  
 Logro Alto  Logro Medio  Logro Bajo
3. **Organización:** Mantienen orden y progresan en el diseño y contenido del lapbook.  
 Logro Alto  Logro Medio  Logro Bajo
4. **Creatividad:** Muestran originalidad en la representación visual y en los contenidos del \_\_\_\_\_ lapbook.  
 Logro Alto  Logro Medio  Logro Bajo

5. **Avances en habilidades lectoras:** Localizan, relacionan, interpretan y reflexionan sobre los textos.  
 Logro Alto  Logro Medio  Logro Bajo

### 3. Observaciones generales

**Dinámica del trabajo:**

---

---

**Fortalezas observadas en los estudiantes:**

---

---

**Dificultades detectadas en los estudiantes:**

---

---

**Estrategias propuestas para superar dificultades:**

---

---

### 4. Evaluación General del Avance

1. **Progreso en la elaboración del lapbook (diseño y contenido):**  
 Excelente  Bueno  Regular  Deficiente

2. **Nivel de logro de los objetivos de aprendizaje:**

- Localizar información:  Excelente  Bueno  Regular  Deficiente
- Ideas de relación:  Excelente  Bueno  Regular  Deficiente
- Interpretar textos:  Excelente  Bueno  Regular  Deficiente
- Reflexionar críticamente:  Excelente  Bueno  Regular  Deficiente

## ANEXO 9: Rúbrica de Progreso: Lapbook Literario

Curso:

Semana:

Fecha:

### Criterios de Evaluación y Niveles de Desempeño

Criterio	Logroño Alto (4)	Logroño Medio (3)	Logro Básico (2)	Logro Insuficiente (1)
<b>1. Participación Activa</b>	Participa continuamente con ideas relevantes y actitud proactiva.	Participa en la mayoría de las actividades, con contribuciones regulares.	Participa ocasionalmente, pero requiere apoyo para involucrarse.	No participa activamente y muestra desinterés por las actividades.
<b>2. Colaboración en Equipo</b>	Trabaja de manera efectiva con sus compañeros, compartiendo responsabilidades.	Colabora, aunque ocasionalmente necesite recordatorios para cumplir su rol.	Colabora de manera limitada; necesita supervisión constante.	No colabora y presenta conflictos o falta de integración en el equipo.
<b>3. Organización y Progreso</b>	Mantiene un avance constante y organizado en la elaboración del lapbook.	Avanza en las actividades, aunque necesita mejorar la organización.	Progresos irregulares; a menudo pierde tiempo o necesita redirección.	Avance insuficiente; no organiza ni completa tareas asignadas.
<b>4. Creatividad y Diseño</b>	Demuestra creatividad excepcional en el diseño y la representación visual.	Utiliza algunos elementos creativos en el diseño y contenido.	Diseña con ideas limitadas y poco originales.	Diseño y creatividad mínimos o ausentes.
<b>5. Habilidades lectoras</b>	Localiza, relaciona, interpreta y reflexiona sobre los textos con profundidad.	Muestra avances en al menos tres de las habilidades lectoras principales.	Avanza en una o dos habilidades lectoras, pero de forma superficial.	No demuestra avances significativos en las habilidades lectoras.



**LAPBOOK LITERARIO**

*(Actividad interdisciplinaria lenguaje y artes visuales)*

*OBJETIVO: “Desarrollar habilidades de comprensión lectora, como localizar, relacionar, interpretar y reflexionar información relevante en textos literarios, a través de la creación de un lapbook que integra aspectos creativos y artísticos, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo en estudiantes de sexto básico. ”*

**Indicadores de calificación**

- **Insuficiente (1 punto por criterio):** Demuestra escaso o nulo cumplimiento de lo esperado.
- **Aceptable (2 puntos por criterio):** Cumple parcialmente con los requisitos básicos.
- **Bueno (3 puntos por criterio):** Cumple adecuadamente con los requisitos establecidos.
- **Excelente (4 puntos por criterio):** Supera las expectativas en calidad, creatividad y análisis.

CRITERIO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE

1. Lectura y extracción de información	No identifica información relevante; se observa poca comprensión del texto.	Identifica algunos aspectos relevantes, pero omite detalles clave o tiene imprecisiones.	Identifica la información relevante con precisión y comprende adecuadamente el texto.	Identifica y organiza toda la información clave del texto, mostrando una comprensión profunda, crítica y reflexiva.
2. Contenido literario	La información es incompleta, incorrecta o no relevante al texto.	La información incluye aspectos básicos, pero faltan detalles relevantes o claridad.	La información es relevante, bien organizada y refleja la comprensión del texto.	La información es completa, precisa, y demuestra un análisis profundo y reflexivo del texto.
3. Habilidad de Localizar Información	No identifica datos clave del texto, o estos son incorrectos.	Identifica algunos datos clave, pero de forma incompleta o con errores.	Identifica datos clave de manera precisa y clara.	Identifica todos los datos clave de manera precisa, detallada y contextualizada.

4. Habilidad de relacionarse	No establece conexiones con otros textos, experiencias o contextos.	Establezca conexiones superficiales y poco relevantes.	Establece conexiones relevantes que amplían el significado del texto.	Establece conexiones profundas, originales y significativas, mostrando un pensamiento crítico.
5. Habilidad de Interpretar y Reflexionar	Interpretaciones ausentes o confusas, sin reflexiones claras.	Interpretaciones básicas, pero con poca profundidad o claridad reflexiva.	Interpretaciones claras y reflexiones pertinentes que demuestran la comprensión del texto.	Interpretaciones profundas, reflexiones críticas y creativas que enriquecen el análisis del texto.
6. Creatividad y Diseño del Lapbook	Diseño desordenado, sin creatividad o incompleto.	Diseño funcional, pero con escasa creatividad o presentación poco atractiva.	Diseño organizado, atractivo y con elementos creativos.	Diseño innovador, estético y de alta calidad, con detalles creativos que

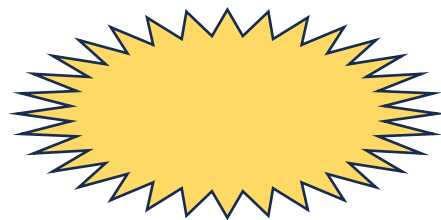
				enriquecen el contenido.
7. Uso de Técnicas Artísticas	Las técnicas artísticas son deficientes o inadecuadas, afectando la presentación.	Técnicas básicas aplicadas de forma suficiente, aunque con algunos errores.	Técnicas artísticas bien ejecutadas, con un nivel adecuado de detalle.	Técnicas artísticas sobresalientes, aplicadas con precisión y cuidado, elevando la calidad del trabajo.
8. Esfuerzo y originalidad	El trabajo realizado parece con poco esfuerzo y sin originalidad.	Muestra un esfuerzo moderado, pero con poca originalidad.	Refleja un esfuerzo considerable y una propuesta original.	Evidencia máximo esfuerzo y creatividad, con un enfoque único y distintivo.
9. Trabajo en equipo	Participación mínima o ausente de algunos integrantes; No	Participación desigual entre los integrantes; se cumplen las tareas básicas,	Todos los integrantes participan activamente, con buena	Todos los integrantes trabajan de manera equitativa y

	hay conflictos resueltos que afecten el producto final.	pero con poca colaboración.	colaboración y cumplimiento de las tareas asignadas.	colaborativa, mostrando respeto, comunicación efectiva y apoyo mutuo.
10. Limpieza y presentación.	El trabajo está desordenado, con errores visibles como tachaduras, manchas o pegado deficiente.	La presentación es aceptable, pero tiene algunos errores menores de limpieza o detalles descuidados.	La presentación es limpia, organizada y muestra atención al detalle.	La presentación es impecable y cuidado en cada detalle visual. Todas las partes están organizadas de acuerdo a las instrucciones dadas para su elaboración.
11. Ortografía y redacción	Contiene numerosos errores ortográficos, gramaticales o de puntuación	Presenta algunos errores ortográficos o de redacción, pero no afectan significativamente	Redacción clara y correcta, con pocos errores menores que no afectan la	Redacción impecable, sin errores ortográficos, gramaticales ni de puntuación. El texto fluye de

	que dificultan la comprensión.	e la claridad del contenido.	calidad del trabajo.	manera clara, coherente y precisa.
12. Puntualidad en la entrega.	El trabajo no fue entregado dentro del plazo establecido.	El trabajo fue entregado con retraso, pero dentro de un período razonable.	El trabajo fue entregado puntualmente, cumpliendo con los plazos acordados.	El trabajo fue entregado puntualmente, mostrando organización y responsabilidad desde el inicio del proceso.

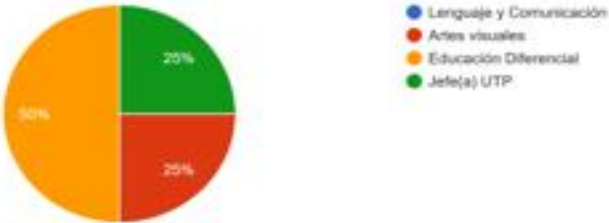
Observaciones:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Calificación:

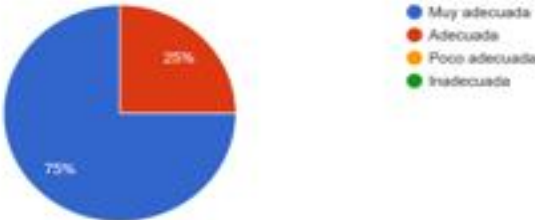


ANEXO 11: RESULTADOS ENCUESTA VALORACIÓN DOCENTES. EXTRACTO

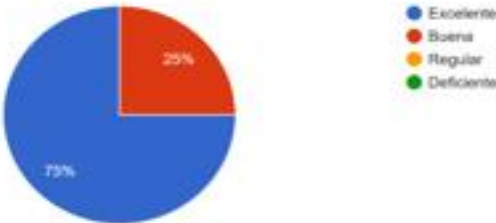
1. Eres participante del proyecto como docente de:  
4 respuestas



3. ¿Qué tan adecuada fue la planificación de las actividades en términos de tiempo y organización?  
4 respuestas

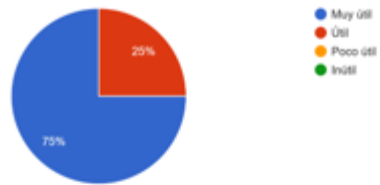


5. ¿Cómo calificarías la coordinación entre las disciplinas (Lenguaje, Artes Visuales, Educación Diferencial)?  
4 respuestas



6. ¿En qué medida consideras que la estrategia del lapbook literario fue útil para alcanzar los objetivos planteados?

4 respuestas



7. ¿Qué tan satisfactorios considera los resultados obtenidos en términos del desarrollo de habilidades de los estudiantes (relacionar, interpretar, reflexionar)?

4 respuestas



14. ¿Consideras que este proyecto podría replicarse en otros niveles educativos o disciplinas?

4 respuestas

