

Vol.1, N° 1, 2025, pp. 75 – 109

Motivación lectora y Resolución de problemas: Vínculos para el aprendizaje significativo

Autoras: Magdalena Aguilar Castro - Rocío Segovia Muñoz

Profesor Guía: Dr. Marcelo Casis

Resumen: El presente artículo indaga en el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas y en la motivación hacia la lectura en estudiantes de sexto básico de establecimientos municipales de la ciudad de Osorno, región de los lagos, Chile. En los cuales se realizó la práctica profesional mención II. La investigación busca identificar las principales dificultades y fortalezas observadas en estos ámbitos, la cual se sustenta en los principios del aprendizaje significativo, entendiendo que el desarrollo de competencias requiere experiencias conectadas con los conocimientos previos. A partir del análisis de datos, se elaborará una propuesta de mejora educativa que contribuya al fortalecimiento de ambas competencias. Con ello se busca contribuir al proceso formativo del estudiantado.

Palabras Claves: Habilidades, Competencias, Motivación lectora, Resolución de problemas, Aprendizaje significativo.

Abstract: The present article investigates the development of problem-solving skills and motivation toward reading in sixth basic students from municipal establishments in the city of Osorno, Los Lagos Region, Chile, in which Professional Practice II was carried out. The research seeks to identify the main difficulties and strengths observed in these areas, which is based on the principles of meaningful learning, understanding that the development of competencies requires experiences connected to prior knowledge. From the analysis of data, an educational improvement proposal will be developed that contributes to the strengthening of both competencies. With this, it seeks to contribute to the formative process of the student body.

Keywords: Skills, Competencies, Reading Motivation, Problem Solving, Meaningful Learning.

1. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Contextualización de los centros educacionales

El siguiente Proyecto de Mejora Educativa (PME) se desarrolla en los establecimientos Educacionales “**Escuela García Hurtado de Mendoza**” y “**Escuela 88 Canadá**” de dependencia Municipal de la ciudad de Osorno, Región de los Lagos, Chile. Estos establecimientos educacionales están ubicados en el sector de Rahue Alto, una zona residencial situada en la parte alta de la ciudad, conformada principalmente por familias de clase media. Aunque este sector no ha experimentado un impacto significativo por el fenómeno migratorio, presenta un alto índice de vulnerabilidad, evidenciado por la presencia de campamentos en terrenos tomados y poblaciones en sus alrededores. Esta realidad podría explicar que más del 90% de los(as) estudiantes matriculados en ambos establecimientos son considerados prioritarios.

En cuanto a infraestructura, ambos establecimientos cuentan con diversas dependencias: biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación con acceso a internet, comedor para estudiantes y funcionarios, enfermería, sala multiusos, sala de integración sensorial, sala PIE, patio diferenciado por nivel y juegos recreativos. La principal diferencia entre ellos radica en que la escuela García Hurtado de Mendoza dispone de un invernadero, mientras que la escuela 88 Canadá cuenta con una cancha sintética. Ambos establecimientos imparten jornada escolar completa y se enfocan en la educación desde Pre-Básica hasta 8° año básico.

En relación con el personal, los establecimientos cuentan con un equipo directivo conformado por: un(a) director(a), un(a) jefe(a) de unidad técnica-pedagógica y un(a) encargado(a) de convivencia escolar. En cuanto a los(as) profesionales de la educación y personal de apoyo, la cantidad de funcionarios en cada establecimiento varía según el número de cursos y la cantidad de estudiantes matriculados que posea cada uno de ellos. Se consideran profesionales de la educación, quienes tienen una formación pedagógica o profesional especializada en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo integral de cada uno de los estudiantes. Entre ellos se encuentran: docentes (profesores de asignatura), educadora de párvulo, psicólogo; fonoaudiólogo; educadoras diferenciales; terapeuta ocupacional; asistente social. Por otro lado, el personal de apoyo educativo está compuesto por quienes colaboran con el funcionamiento diario del establecimiento, brindando soporte logístico, administrativo y de cuidado. Este grupo incluye a: asistente de la educación, manipuladoras de alimentos (empresa externa); inspectores; asistentes de la limpieza.

En conjunto, todos estos funcionarios desempeñan un rol fundamental en el desarrollo académico, emocional y social de los(as) estudiantes.

Cada establecimiento define su visión y misión de la siguiente manera:

La escuela García Hurtado de Mendoza nos presenta:

VISIÓN: Nuestra comunidad educativa posee un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, basado en los principios de equidad, igualdad, solidaridad y libertad. Con un alto compromiso en el desarrollo de los valores humanos reflejado en la responsabilidad con la protección del medio ambiente natural y cultural, y la participación activa en una sociedad más justa e inclusiva.

MISIÓN: Desarrollar en las/los estudiantes aprendizajes significativos que le permitan tener conciencia de su participación en la construcción de una sociedad mejor, con énfasis en el cuidado medioambiental, el respeto a la diversidad, interculturalidad e inclusión social y el interés por el arte, la cultura, la tecnología y la recreación. (Escuela García Hurtado de Mendoza, 2025)

Y la escuela 88 Canadá nos presenta:

VISIÓN: Anhela ser reconocida en la formación de personas inclusivas, reflexivas, autónomas y comprometidas con el medio ambiente. Desarrollando habilidades y aptitudes que les permitan dar continuidad a su trayectoria educativa, insertándose positivamente en una sociedad en permanente transformación.

MISIÓN: Formar personas íntegras, a través de un modelo educativo multidisciplinario, inclusivo y de excelencia académica, sustentado en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, con valores asociados al cuidado del medio ambiente, deporte, ciencias, artes y respeto por la multiculturalidad, vinculadas con la realidad sociocultural de Rahue Alto. (Escuela 88 Canadá, 2025)

En las siguientes tablas se presenta las similitudes y diferencias de la visión y misión de los establecimientos educacionales mencionados anteriormente:

Tabla 1: Cuadro Comparativo similitudes misión – visión ambos establecimientos

Similitudes de la Visión	
Elementos en común	Descripción
Formación de personas reflexivas	En ambos establecimientos se valora el pensamiento reflexivo como base del desarrollo personal de cada uno de los(as) estudiantes.
Compromiso con el medioambiente	Se destaca el cuidado del medio ambiente como valor transversal.
Inclusión y justicia social	Promueven una sociedad más justa, inclusiva y participativa.
Valores Humanos	Están ancladas a los principios éticos como la equidad, solidaridad y libertad.
Similitudes de la misión	

Elementos en común	Descripción
Inclusión y multiculturalidad	Ambas misiones promueven el respeto a la diversidad intercultural.
Formación integral	Se busca desarrollar no solo lo académico, sino también lo artístico, cultural, tecnológico y recreativo.
Compromiso con el entorno	Se vincula el aprendizaje con la realidad social y cultural del entorno de los(as) estudiantes.
Desarrollo de habilidades	Apuntan al desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes para el futuro.

A partir de estas similitudes se pueden apreciar el compromiso y coherencia de ambos establecimientos, esto refuerza la idea de una educación centrada y no solo en el logro académico, sino también en la formación de personas responsables y comprometidas con su contexto social y cultural.

Tabla 2: Cuadro Comparativo diferencias misión – visión ambos establecimientos

Diferencias de visión		
Aspectos	Escuela Garcia Hurtado de Mendoza	Escuela 88 Canadá
Valores explícitos	Enumera principios: equidad, igualdad, solidaridad, libertad.	No menciona valores específicos, pero los implica en su formación.
Participación social	Enfatiza en una participación activa en la sociedad.	Se enfoca más en una inserción positiva en una sociedad cambiante.
Continuidad educativa	No se menciona directamente.	Se destacan habilidades para dar continuidad a la trayectoria educativa.
Autonomía	No se menciona explícitamente.	Se valora la formación de personas autónomas.
Diferencia de misión		

Aspectos	Escuela García Hurtado de Mendoza	Escuela 88 Canadá
Propósito central	Desarrollar aprendizajes significativos que generen conciencia social.	Formar personas íntegras mediante un modelo educativo estructurado.
Modelo educativo	Se define como multidisciplinario, inclusivo y con excelencia académica.	Se enfoca en el sentido y propósito del aprendizaje.
Enfoque de habilidades	No se mencionan habilidades como tal pero sí promueve el aprendizaje con sentido y conciencia social.	Destaca el desarrollo del pensamiento crítico, colaboración y creatividad.
Ámbito formativo	Se enfoca en medio ambiente, diversidad, interculturalidad, inclusión, arte, cultura, tecnología y recreación.	Enumera áreas como medio ambiente, deporte, ciencia, artes y multiculturalidad.
Vinculación territorial	No menciona un territorio, por lo que sugiere una mirada más general y amplia.	Se vincula directamente con la realidad sociocultural del sector de Rahue alto, mostrando la identidad local.

Estas diferencias reflejan las distintas prioridades de los establecimientos institucionales, las cuales influyen directamente en el modelo educativo, las estrategias pedagógicas y las oportunidades formativas que ofrecen a los(as) estudiantes. Estos enfoques fomentan que el estudiantado de estas comunidades educativas se desarrolle en entornos inclusivos, participativos y respetuosos de la diversidad.

1.2. Contextualización de la problemática en la asignatura de Matemática: “Resolución de problemas”.

La resolución de problemas en el área de matemáticas es una de las habilidades que se presentan en las Bases Curriculares Chilenas, la cual busca desarrollar el pensamiento lógico, los conceptos matemáticos ya aprendidos para así llevarlo a la contextualización con la vida cotidiana. Según las bases curriculares

La resolución de problemas es el foco de la enseñanza de la Matemática. Se busca promover el desarrollo de formas de pensamiento y de acción que posibiliten a los estudiantes procesar información proveniente de la realidad y así profundizar su comprensión acerca de ella y de los conceptos aprendidos. (Ministerio de Educación de Chile, 2024, p. 215)

Una de las principales problemáticas radica en cómo los(as) estudiantes llevan a cabo esta habilidad y qué métodos les proporciona el profesor para aplicarlo. Patiño Contreras et al., (2021) mencionan que la resolución de problemas también se ha convertido en una de las

grandes preocupaciones y retos a los cuales se enfrentan los docentes en el quehacer pedagógico. En este mismo sentido, sostienen que tanto docentes como estudiantes experimentan emociones de inseguridad que condiciona su pensar, porque “no saben llegar a la resolución de problemas acertadamente y que como consecuencia impide el logro de aprendizajes significativos en la enseñanza de la matemática” (Patiño Contreras et al., 2021, p.462) En el contexto de las prácticas profesionales, se pudo apreciar cómo los profesores de esta área trabajan la habilidad de resolución de problemas con los(as) estudiantes en aula. A partir de observaciones y a través de la aplicación de instrumento, se concluye que, si bien los(as) estudiantes trabajan esta habilidad, su uso, ejecución y aplicación no se ajustan a los objetivos y propósitos que las bases curriculares que establecen para el desarrollo de esta.

1.3. Contextualización de la problemática en la asignatura de Lenguaje: “Motivación Lectora”.

La lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los estudiantes. En las Bases Curriculares Chilenas, en el eje de lectura se establece de manera implícita que los(as) estudiantes debieran motivarse hacia la lectura, a través de la utilización de una diversidad de textos. Esta diversidad busca la formación de lectores críticos y reflexivos. (Ministerio de Educación de Chile, 2024). Sin embargo, múltiples estudios y diagnósticos escolares han evidenciado una disminución progresiva en los niveles de motivación lectora. En este contexto, desde nuestra experiencia práctica hemos observado que los(as) estudiantes de estos establecimientos presentan una baja motivación lectora, situación que se evidenció mediante la aplicación del instrumento. En este sentido, el sistema educativo, cada vez más, entiende la lectura como una obligación académica, más que como una actividad placentera (Villa-Castro et al., 2020, citado en Cortes Suasnavas et al, 2024). De esta manera, Cortés Suasnavas et al., (2024) mencionan que los estudiantes ven a la lectura como una obligación académica más que por placer. Comprendemos a partir de estas citas que los(as) estudiantes leen por una obligación evaluativa más que por una decisión propia. Esta situación se pone de manifiesto mediante la escasa iniciativa que tienen los estudiantes para participar en las lecturas de las clases, y respecto a la opinión que tienen sobre lo poco interesante y poco diversos que les resultan los textos propuestos por sus docentes.

1.4. Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación es:

- Evaluar el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas y la motivación hacia la lectura en estudiantes de sexto básico de dos establecimientos educativos municipales con la finalidad de proponer un Proyecto de Mejora Educativa que permita fomentar la habilidad estudiada y mejorar la motivación detectada.

Para llevar a cabo y alcanzar el objetivo propuesto, se establecieron tres objetivos específicos,

- Indagar en la teoría aspectos asociados a la motivación hacia la lectura y la resolución de problemas que permitan comprender en profundidad ambos fenómenos para así abordarlos adecuadamente.
- Detectar el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas puestas de manifiesto por estudiantes de sexto básico y el nivel de motivación hacia la lectura en los(as) estudiantes de sexto básico.
- Proponer o elaborar un PME que considere los resultados obtenidos en los objetivos anteriores.

1.5. Justificación:

El presente estudio se justifica considerando solo 3 criterios propuestos por Sampieri (1997).

- **Conveniencia:** Este estudio es altamente conveniente ya que contribuye a la comprensión de dos dimensiones claves del proceso de enseñanza-aprendizaje: la resolución de problemas y la motivación lectora. Ambas son competencias esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda. Por lo que su análisis permite generar conocimientos útiles para fortalecer las prácticas pedagógicas. Además de que sirve como base para próximas intervenciones orientadas a la mejora del rendimiento académico.
- **Relevancia social:** En este ámbito, el estudio adquiere una gran relevancia al centrarse en el desarrollo del estudiante y en él como promover aprendizajes significativos. Si bien los principales beneficiarios son el estudiantado, los resultados adquiridos son de gran utilidad para los(as) docentes, equipo directivo y la comunidad en sí, ya que con estos resultados se podrán tomar acciones para mejorar las prácticas pedagógicas, las cuales les permitirá a la comunidad educativa contar con una información que les dará a conocer las necesidades, intereses y desafíos que enfrentan los(as) estudiantes.
- **Implicaciones prácticas:** Este estudio presenta implicaciones prácticas significativas, ya que permite reconocer diversos factores que inciden en el rendimiento académico del estudiante, y su disposición a aprender. A partir de los resultados obtenidos, se diseñan mejoras en cuanto a las estrategias pedagógicas para que sean más pertinentes y contextualizadas a la diversidad del estudiantado.

1.6. Viabilidad:

Este estudio fue viable, ya que se sustentó en problemáticas observadas directamente en la práctica profesional II, lo que aseguró un acceso directo con la realidad educativa de los establecimientos involucrados. Asimismo, los objetivos propuestos fueron claros, alcanzables y pertinentes con el propósito de la investigación, ya que se orientaron a evaluar las habilidades propias del currículum nacional. En cuanto a los recursos, se contó con los

instrumentos necesarios y con el acompañamiento de los establecimientos para su aplicación. Sin embargo, la implementación dependió de la disponibilidad de los establecimientos y del espacio que estos pudieran otorgar durante la jornada escolar, lo cual pudo dificultar la coordinación con docentes y estudiantes. Aun así, con estas limitaciones, la investigación fue considerada razonable dentro de los tiempos previstos, dado que permitió llevar a cabo la recolección y el análisis de la información de manera adecuada.

2.- REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 Resolución de Problemas

La resolución de problemas ha sido reconocida como una habilidad fundamental en la asignatura de matemáticas dentro del ámbito educativo chileno, puesto que en el currículum nacional nos dice que

Resolver problemas es tanto un medio como un fin para lograr una buena educación matemática. Se habla de resolución de problemas, en lugar de simples ejercicios, cuando el estudiante logra solucionar una situación problemática dada, sin que se le haya indicado un procedimiento a seguir. (Ministerio de educación, 2024, p.31)

En este sentido, la resolución de problemas se concibe como competencia clave que permite a los(as) estudiantes aplicar su conocimiento matemático en diversas situaciones variadas y contextualizadas.

Para continuar es necesario comprender qué entendemos por problema, para ello diversos autores han contribuido a la contextualización del término problema. Lester (1983) define el “problema” como una situación en la que un individuo o grupo necesita alcanzar una solución, pero no dispone de un camino directo para lograrlo (Lester., 1983, citado en Pozo Municio et al., 1994, p. 5). Esto quiere decir que al momento de enfrentar un problema se requiere más que unas fórmulas matemáticas o procedimientos de memoria, sino que se requieren de estrategias cognitivas para poder lograr una respuesta. De igual manera, Kantowski (1981) menciona que "Un problema es una situación que difiere de un ejercicio en que el resolutor no tiene un procedimiento o algoritmo que le conduzca con certeza a una solución." (Kantowski, 1981, citado en Contreras González, 2010, p.84). Esto quiere decir que un problema es una situación en la cual se deben de relacionar lo que se sabe y que además se aplique el pensamiento matemático de manera flexible, esto debido a que como no hay un camino demarcado a la solución se debe de pensar en todas las formas con las cuales podríamos llegar a una posible solución.

Pozo Municio et al., (1994) mencionan que la solución de problemas involucra la búsqueda y el diseño de situaciones lo suficientemente abiertas como para que los(as) estudiantes piensen en cuál sería la estrategia más adecuada para encontrar una respuesta a la pregunta planteada. Esta debe de estar contextualizada a la realidad del estudiante, puesto que el autor

igual menciona que los problemas que para nosotros son relevantes y significativos, puede resultar trivial para el(la) estudiante.

En la misma línea, Díaz Lozada y Díaz Caballero, (2020, p.198), sostienen que el rol que cumple la resolución de problemas en la construcción de conocimientos “parte de la concepción del aprendizaje como apropiación de un conjunto acabado de resultados teóricos y procedimientos, como un proceso activo a través de discusiones, confrontaciones, conjeturas y pruebas que permiten la génesis de nuevas ideas.” A partir de esta perspectiva, la resolución de problemas deja de ser una simple aplicación de fórmulas o algoritmos, para convertirse en una experiencia formativa que impulsa al estudiante a construir activamente su conocimiento.

Desde esta mirada, la resolución de problemas se comprende como una herramienta pedagógica que no solo promueve la construcción activa del conocimiento, sino que también implica diseñar situaciones didácticas desafiantes en las cuales los(as) estudiantes puedan pensar, y poner en práctica sus conocimientos. En este contexto, resulta pertinente considerar cómo el currículum nacional clasifica los tipos de problema que se trabajan en el aula, distinguiendo entre:

Problemas Rutinarios: Problemas familiares para los estudiantes, que están diseñados normalmente como ejercicios para practicar determinados conceptos y procedimientos. Su resolución implica seleccionar y aplicar conceptos y procedimientos aprendidos.

Problemas no Rutinarios: Problemas poco o nada familiares para los estudiantes. Aun cuando su resolución requiere aplicar conceptos y procedimientos aprendidos, estos problemas hacen demandas cognitivas superiores a las que se necesitan para resolver problemas de rutina. Esto puede obedecer a la novedad y la complejidad de la situación, a que pueden tener más de una solución o a que cualquier solución puede involucrar varios pasos y que, además, pueden involucrar diferentes áreas de la matemática (Ministerio de educación, 2024, p. 151)

A partir de esta distinción, se vuelve fundamental que el(la) docente diseñe experiencias que integren ambos tipos de problemas, ya que cumplen funciones complementarias en el aprendizaje matemático. Mientras que los problemas rutinarios permiten afianzar procedimientos y consolidar conceptos, los no rutinarios estimulan la flexibilidad cognitiva en el estudiante, la exploración de estrategias diversas y la justificar sus decisiones.

En cuanto a las estrategias de resolución, se destacan el método de los cuatro pasos de Pólya y el método Heurístico. Pozo Municio et al., (1994, p. 14), señalan que “No obstante, es necesario recordar de nuevo que el trabajo de PÓLYA se centra fundamentalmente en el área de la solución de problemas matemáticos y que éstos se caracterizan generalmente por tener una estructura muy bien definida y cerrada”. Esto sugiere que el método de Pólya se orienta principalmente a problemas estructurados, donde los pasos a seguir están claramente definidos. Esta característica convierte a este método en una herramienta útil para organizar el pensamiento y sistematizar procedimientos.

En cuanto al método Heurístico, por su parte, se basa en el aprendizaje a través del descubrimiento y la invención, esto fomentando el proceso reflexivo por sobre la aplicación mecánica de procedimientos. (Maldonado, 2005) Desde esta perspectiva, el(la) estudiante asume un rol activo en la construcción de su conocimiento, ya que debe analizar la situación problemática, formular conjeturas, contrastar ideas y tomar decisiones fundamentadas para avanzar hacia una posible solución.

Habiendo revisado ambos métodos, es posible señalar que tanto el método Pólya como las del heurístico cumplen un rol relevante y complementario en la enseñanza de la resolución de problemas. Mientras que el método Pólya proporciona una estructura clara y ordenada que orienta al estudiante en el abordaje sistemático de situaciones problemáticas, favoreciendo la organización del pensamiento y la aplicación consciente de procedimientos. En el enfoque heurístico se amplía la exploración, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas.

Desde esta perspectiva, el uso articulado de ambos métodos permite enriquecer el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, ya que combina la seguridad que otorga los pasos estructurados del método Pólya, con la flexibilidad para analizar las distintas alternativas de resolución de problemas del método heurístico. En consecuencia, la integración de estos enfoques pedagógicos contribuye a una comprensión más profunda de la resolución de problemas favoreciendo el aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado.

2.2 La motivación hacia la lectura

Tras haber revisado la definición y métodos que presenta la resolución de problemas, resulta necesario ampliar el análisis hacia la motivación lectora la cual es de igual importancia en los procesos de aprendizaje de los(as) estudiantes de sexto básico.

La motivación lectora tiene una gran relevancia en el currículum chileno, ya que se menciona explícitamente en los planes y programas de la asignatura de lenguaje y comunicación. Esta aparece en el eje de lectura, donde se establece que: la motivación hacia la lectura “es deseable que los alumnos adquieran desde temprana edad el gusto por leer y que tengan abundantes oportunidades de hacerlo”. (Ministerio de Educación de Chile, 2024, p. 35) Esta orientación curricular deja en evidencia que la motivación lectora no es un componente secundario, sino un pilar esencial del proceso formativo. Por ello, es responsabilidad del docente generar instancias que promuevan el gusto por la lectura desde las etapas iniciales del trayecto escolar, ofreciendo variedad de textos, tiempos dedicados a la lectura libre y espacios de conversación que valoran las interpretaciones personales de cada uno de los(as) estudiantes.

Este proceso ha sido ampliamente estudiado los últimos años dentro del ámbito educativo, ya que se relaciona de manera directa tanto con la comprensión lectora como con la disposición de los(as) estudiantes.

Avendaño San Martín (2017), menciona a la motivación “como constructo teórico de naturaleza multifactorial, permite explicar por qué las personas se interesan en ciertas actividades persistiendo en ellas y evitan hacer otras”. (p.2) Esta definición sitúa a la motivación lectora como un factor que nos permite entender el por qué algunos estudiantes muestran más disposición hacia la lectura que otros. Asimismo, el autor menciona, que la motivación se ha considerado también “como un determinante del aprendizaje y el rendimiento académico” (p.2). Es decir, no es solo un elemento complementario dentro de la asignatura, sino un concepto clave que incide directamente con el desempeño escolar de los(as) estudiantes. Este mismo autor nos dice que algunas investigaciones han llegado a mencionar que la motivación es incluso más relevante que las características cognitivas del sujeto o su conocimiento. A qué nos referimos con esto, que al promover la motivación lectora puede llegar a resultar tan o más importante cómo reforzar las habilidades cognitivas. Si bien él mismo señala que al momento de leer implica “una construcción cognitiva que se encuentra rodeada de factores motivacionales que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura” (p.3). En otras palabras, la lectura no solo depende del proceso cognitivo, sino que de las actitudes, emociones e interés que manifiesta el(la) estudiante de sexto básico.

“Schiefele et al.(2012) define la motivación por leer como el resultado de la interacción entre las creencias del individuo sobre sus capacidades, sus actitudes y metas hacia la lectura incorporando también la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca” (Schiefele, 2012, citado de Avendaño San Martín, 2017, p.4) Este aporte evidencia que no toda motivación lectora es igual para todos(as), ya que está al ser intrínseca favorece el aprendizaje y es más duradero, mientras que la extrínseca tiene un efecto menos duradero.

Del mismo modo Cedeño Salavarría y Jama Zambrano, (2023) mencionan que existen diversas fuentes motivacionales que inciden en la disposición de los(as) estudiantes. La primera, “la motivación extrínseca hace referencia a que los estímulos motivacionales vienen de fuera del individuo y del exterior de la actividad, es decir aquella que proviene desde el medio externo funciona como un estímulo para realizar algo”. (Llanga et al, 2019, citado en Cedeño Salavarría y Jama Zambrano, 2023, p.73). Del mismo modo los autores mencionan que “la motivación extrínseca no se fundamenta en la satisfacción de realizar la cadena de acciones que compone aquello que estamos haciendo, sino en una recompensa que solo está relacionada con esta de manera indirecta, como si fuese un subproducto” (p.73). Esto nos permite comprender el por qué algunos estudiantes leen solo para cumplir con una tarea o actividad, o para obtener una nota, más que por el interés meramente propio. La segunda, la motivación intrínseca según estos autores lo definen como, “que viene del interior del individuo más que de cualquier premio externo. La motivación intrínseca está asociada al crecimiento personal y a los deseos de autorrealización lo que lleva a la persona a sentir placer por realizar una actividad” (p.73). Asimismo, es un estímulo que siente una persona para lograr la meta propuesta por satisfacción de un deseo propio más que por recompensas

externas. (Francia, 2021 citado en Cedeño Salabarría y Jama Zambrano, 2023) Esto nos explica el por qué entonces la motivación extrínseca suele ser menos efectiva para fomentar el hábito lector.

Por otro lado, Yubero y Larrañaga, (2010) “señalan que la motivación lectora es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final será la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como impacto secundario conseguir una actividad permanente en el tiempo”. (Yubero y Larrañaga, 2010, citado en Avendaño, 2017, p.4). Desde esta perspectiva se logra conectar a la motivación lectora con la formación continua y reforzar su real importancia dentro del desarrollo personal y académico del estudiante. A comparación de Mila Avila (2018) que da a entender a la motivación lectora, “como el interés del estudiante por la lectura, el disfrutar los tiempos destinados a ella no por obligación y la valoración de los debates positivamente en torno a la lectura o textos” (p.16). Esta perspectiva resalta la importancia de generar espacios donde la lectura sea una experiencia placentera y significativa, es decir que vaya más allá de una exigencia académica. En este sentido, el rol docente es clave para fomentar un ambiente que estimule la curiosidad, el diálogo y la conexión emocional con los textos, permitiendo así que los(as) estudiantes de sexto básico logren desarrollar una relación positiva y autónoma con la lectura.

Esta misma autora destaca “las teorías sobre la motivación de base cognitiva tienen un gran valor para la educación, porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar, y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado.” (Naranjo, 2009, citado en Mila Avila, 2018, p. 14). A partir de esta afirmación, se comprende que la motivación es una importante herramienta para considerar por el(la) docente al momento de planificar sus actividades dentro del aula, para poder generar participación de todo el estudiantado.

La autora menciona además que, “a mayor motivación, mayor tiempo dedicado a la comprensión lectora, mejores rendimientos en el nivel de comprensión” (p. 15). Del mismo modo, destacó que, muchas de las veces, la motivación surge de factores como son el interés, la curiosidad, o simplemente como reto personal por parte de los(as) jóvenes lectores, o bien por obtener algo agradable o evitar algo desagradable para ellos. Tiene un aspecto relevante en las diversas áreas de la vida, sobre todo en la educativa y la laboral. “Estas motivaciones deben de ser significativas para la persona que las realiza y de las cuales toma parte importante; es decir, va encaminada hacia el logro de una meta” (p. 16). En este sentido, comprender la motivación como un proceso profundamente personal y orientado a metas permite reconocer que, cuando esta se alinea con los intereses y objetivos del estudiante se potencia su participación en el proceso de aprendizaje.

Diversos estudios también han enfatizado en la importancia de generar ambientes agradables y estimulantes dentro del aula. Ayala Mendoza & Arcos Tasigchana (2021), mencionan que

“un aprendizaje integral, con un ambiente agradable y con libre pensamiento van a influir de modo positivo en la motivación lectora” (p. 44). Esto respalda el cómo un ambiente que promueva la autonomía y el pensamiento incide directamente en el interés y disposición de los(as) estudiantes hacia la lectura. En esta misma línea, los autores Cedeño Salavarría Y Jama Zambrano (2023) señalan como “la motivación lectora es entendida como el interés del estudiante por la lectura, el disfrutar los tiempos destinados a ella no por obligación y la valoración de los debates positivamente en torno a la lectura o textos” (Mila, 2018, p.14, citado en Cedeño Salavarría y Jama Zambrano, 2023,p. 72) A partir de esta definición se comprende que fomentar la motivación lectora implica mucho más que asignar textos, requiere generar experiencias lectoras significativas, donde el disfrute, la participación activa y el diálogo sean elementos centrales dentro del aula

Por otro lado, otros autores, como Gil et al (2019) mencionan que “reconocen la motivación dentro del contexto educativo como un estímulo de conducta orientado al desarrollo de actividades educativas que promueven un aprendizaje” (Gil et. al, 2019, citado en Cedeño Salavarría y Jama Zambrano, 2023, p.73). Esta mirada nos permite entender que la motivación no es un aspecto secundario, sino un motor fundamental que impulsa al estudiante a involucrarse activamente en su proceso formativo.

Al igual que “Muñoz et al. (2016), quienes manifiestan que: la motivación por leer se orienta al estímulo o interés que tiene un individuo por el desarrollo de su comprensión lectora y su rendimiento en actividades literarias. En atención a esto, un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje”. (Muñoz, 2016 citado en Cedeño Salavarría y Jama Zambrano, 2023, p.73).

Aquí evidenciamos cómo estos autores coinciden en que la motivación lectora es un eje que impulsa a la participación activa en los(as) estudiantes. Además, sustenta como un estudiante que está motivado en la lectura moviliza sus recursos cognitivos, sociales y afectivos para poder mejorar el desempeño lector, lo que permite reforzar la importancia de promover los entornos que favorezcan la motivación hacia la lectura desde temprana edad.

En síntesis, los textos revisados evidencian de manera clara que la motivación lectora es un componente esencial para el desarrollo académico y personal de los(as) estudiantes de sexto básico. Los autores revisados coinciden en que la motivación, ya sea intrínseca como extrínseca influyen directamente en la comprensión lectora del estudiante. De este mismo modo, se destaca la necesidad de promover ambientes que propicien la autonomía e interés por la lectura en los(as) estudiantes y que no sea únicamente una exigencia académica.

3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3. 1. Delimitación conceptual:

En el contexto educativo chileno actual, las habilidades y competencias forman parte del desarrollo integral de los(as) estudiantes. El currículum nacional nos dice que “Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.” (Ministerio de Educación de Chile, 2024, p.24). Por lo cual, las habilidades no solo responden a contenidos académicos, sino que también preparan a los(as) estudiantes para desenvolverse en distintos contextos de la vida cotidiana, de tal manera que así se favorece su formación integral.

En relación con lo mencionado anteriormente, es importante considerar que el desarrollo de habilidades no ocurre de manera aislada, sino que está inmersa en los objetivos de aprendizaje de cada asignatura. Cada una de ellas se enfoca en habilidades específicas, determinadas según el nivel educativo y el área disciplinar correspondiente.

Espinoza y Campuzano (2019) nos dicen que:

El término competencia ha sido empleado indistintamente como habilidad o capacidad; pero es mucho más, es la integración de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y valores con el propósito de saber, saber-hacer, saber estar y saber ser. Como se aprecia las competencias son un proceso complejo de integración de elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales puestos en función del desempeño en la actividad humana (Espinoza y Campuzano, 2019, citado en Bracamonte-Sardinas y Siraide-Castedo, 2022, p.5)

Es decir, estas no se limitan solamente a la ejecución de una actividad, sino que va integrando los saberes, actitudes y habilidades que se emplean en ella. Las competencias entonces poseen una visión más amplia y transversal del aprendizaje, ya que permiten articular distintos ámbitos del desarrollo de los(as) estudiantes en función de situaciones reales y significativas.

En relación con lo mencionado anteriormente, resulta pertinente profundizar en dos habilidades que tiene especial relevancia en la educación básica chilena: la resolución de problemas y comprensión lectora. En esta última, el presente estudio se centrará específicamente en uno de sus componentes, Motivación Lectora, ya que ambas contribuyen de manera significativa al desarrollo de competencias en los(as) estudiantes.

En cuanto a la resolución de problema, Echenique Urdiain (2006, p.17) nos dice que la resolución de problema es una competencia que refleja tanto la habilidad individual como el nivel de desarrollo de diversas destrezas previamente adquiridas. Esta constituye el objetivo central del área, ya que no solo implica enfrentar situaciones cotidianas, sino también abordar desafíos menos familiares para llevarla a cabo de manera efectiva, en la cual se requiere planificar las acciones necesarias de modo que los conocimientos adquiridos puedan aplicarse de forma pertinente y estratégica. Del mismo modo, Quiñonez y Huiman (2022) mencionan que: “La resolución de problemas es el centro potencial de las matemáticas, su capacidad de desarrollar el pensamiento y el razonamiento analítico en los seres humanos”

(Quiñonez y Huiman, 2022, citado en Cox Figueroa et al., 2023, p.631). A partir de estas definiciones, se comprende que la resolución de problemas no solo requiere conocimientos previos, sino también la capacidad de aplicarlos de manera estratégica frente a situaciones nuevas o complejas, siendo esta la cúspide del saber matemático puesto que, si se resuelve un problema de manera exitosa, se acredita que el proceso de adquisición de esta habilidad es altamente interiorizado

En cuanto a motivación a la lectura, se debe de destacar los conceptos de comprensión lectora: Peña (2018) “Por su parte, la comprensión lectora es una capacidad más compleja, pues se trata de entender todo aquello que está en un texto, no solo lo referencial y propio del código lingüístico y sus significados, sino que se trata de que se del proceso de comprensión global del texto” (Peña, 2018, citado en Vásquez Sierra, 2022, p.620). Desde esta perspectiva se comprende que la comprensión lectora no se limita a decodificar palabras o reconocer significados literales, sino que implica una construcción global del sentido del texto, integrando inferencias, conocimientos previos y conexiones contextuales. Sin embargo, para que este proceso complejo se desarrolle plenamente, es fundamental considerar el papel que cumple la motivación hacia la lectura. Galindo y Martínez, (2014) nos dice que “Se puede definir la motivación como una fuerza que energiza, marca el curso y guía las prácticas de los alumnos” (p.16). Esta definición permite comprender que la motivación no solo impulsa la acción, sino que también orienta las decisiones y el compromiso del estudiante frente a las tareas escolares. En este sentido actuar con motivación implica no solo iniciar una actividad sino sostenerla en el tiempo superando obstáculos y buscando alcanzar metas significativas. Cuando los(as) estudiantes se sienten genuinamente interesados por lo que leen, están más dispuestos(as) a involucrarse activamente con el texto, a cuestionar, interpretar y profundizar en su contenido. En este sentido la motivación actúa como un motor que potencia la comprensión, ya que favorece una actitud atenta, reflexiva y comprometida frente a la lectura.

3.2 Teorías asociadas al aprendizaje

Para sustentar el diseño del presente estudio, se consideró la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983). Asimismo, lo define como:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (Ausubel, 1983, p.2)

Este enfoque plantea entonces, que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando los nuevos contenidos se relacionan de forma significativa y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. En este sentido el modelamiento matemático se convierte en una estrategia didáctica coherente con esta teoría, al permitir que los(as) estudiantes construyan

significados a partir de situaciones reales y cercanas, integrando activamente lo nuevo con lo que ya conocen.

A partir de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el cual destaca la importancia de los conocimientos previos en la construcción de nuevos aprendizajes, es posible emplear la mirada hacia enfoques que incorporan de manera más explícita el rol de la interacción social y el contexto cultural en el desarrollo cognitivo. En este sentido resulta pertinente considerar los aportes del constructivismo de Lev Vygotsky, cuya perspectiva complementa y enriquece la comprensión del aprendizaje como un proceso mediado, situado y profundamente vinculado a la participación activa de los estudiantes.

Respecto al constructivismo, Abbott (1999) lo define así:

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (Abbott, 1999, citado en Payer, 2005, p.2)

Desde esta perspectiva, proponer actividades contextualizadas, significativas y abiertas a múltiples estrategias o interpretaciones no solo promueve un aprendizaje más profundo, sino que también refleja el enfoque como tal. Así el constructivismo no sólo orienta el qué enseñar, sino también el cómo y el para qué hacerlo, situando al estudiante en el centro del proceso educativo.

3.3 Reflexión teórica para poder mejorar la resolución de problemas y la motivación lectora.

A partir de los aportes teóricos de Ausubel y Vygotsky, es relevante mencionar como ambas teorías comparten un componente esencial: la necesidad de generar experiencias significativas, contextualizadas y desafiantes. Desde la perspectiva de Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el(la) estudiante logra relacionar los contenidos nuevos con los conocimientos previos que ya posee. En este marco el rol del docente es diseñar propuestas didácticas que despierten la curiosidad, conecten con los intereses del estudiantado y promuevan la autonomía. Fomentar la motivación lectora y fortalecer la resolución de problemas no son tareas aisladas, sino interdependientes que, al ser abordadas de manera integrada, potencia en el desarrollo de habilidades transferibles y el compromiso con el aprendizaje. Para ello, el rol docente con los(as) estudiantes consiste en entregar problemas contextualizados, fomentar el trabajo colaborativo y promover la retroalimentación formativa. Estas acciones permiten apoyar al estudiante en el desarrollo de la resolución de problemas, ya que los problemas contextualizados generan mayor interés y cercanía con la realidad, lo que motiva a los(as) estudiantes a involucrarse activamente en

su resolución. Por su parte, Vygotsky da a entender cómo, el trabajo colaborativo les permite contrastar ideas, argumentar sus decisiones y construir soluciones de manera colectiva, fortaleciendo así tanto la comunicación como el razonamiento lógico. Finalmente, la retroalimentación formativa ya sea por parte del docente o de sus pares, ofrece orientaciones y estrategias que ayudan al estudiante ajustar sus procedimientos y a perseverar frente a la dificultad.

Y en cuanto a la motivación hacia la lectura, el rol del docente con el(la) estudiante es poder ofrecer textos que sean significativos para ellos, generar espacios de lectura libre y compartida, además de reconocer los progresos del lector. Junto con estas acciones, el(la) estudiante desarrolla una relación más cercana y positiva con la lectura, lo que incrementa su interés, compromiso y disposición al leer de forma autónoma. Esta motivación sostenida favorece no solo a la comprensión lectora, sino también al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad de expresión aspectos que son relevantes en su formación integral y académica.

4.- METODOLOGÍA

4.1 Paradigma Investigativo:

En el presente estudio se enmarca el paradigma hermenéutico-reflexivo, el cual busca comprender e interpretar los significados que los sujetos construyen en torno a sus experiencias educativas. “La hermenéutica es conocida como el arte de interpretar textos y busca ser una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación”, (Hernández Maldonado, 2023, p.10.564) Lo que implica que el conocimiento no se concibe como una verdad única y objetiva, sino como una construcción situada, mediada por el lenguaje, la cultura y la subjetividad de quienes participan en el proceso. Desde esta perspectiva, el análisis de los datos recolectados no se limita a una lectura superficial, sino que se orienta a interpretar con profundidad cómo los(as) estudiantes enfrentan los desafíos propuestos y qué sentido atribuyen sus acciones. Para ello, se aplicaron dos instrumentos, uno centrado en la resolución de problemas compuesto por tres ejercicios que permitieron observar las estrategias utilizadas por los(as) estudiantes. Y otro enfocado en la motivación hacia la lectura, a través de una serie de preguntas de selección múltiple que indagaron en sus actitudes, intereses y disposición frente al hábito lector. El enfoque hermenéutico-reflexivo permite así comprender no sólo los resultados obtenidos, sino también las dinámicas internas que lo sustentan, reconociendo la complejidad del aprendizaje como un proceso subjetivo, contextual y profundamente humano.

4.2 Metodología y alcances:

En cuanto a la metodología utilizada, es la cualitativa, la cual según Sánchez Silva (2005) menciona que: “El método cualitativo es el instrumento analítico por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender) ... La

investigación cualitativa se puede definir como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores” (p.115). En este sentido, la metodología adoptada se orienta en la interpretación de los resultados, con el fin de comprender tanto el comportamiento lector como el desempeño en la resolución de problemas.

En cuanto a su alcance, el estudio es de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo. Desde el alcance exploratorio podemos referirnos a lo dicho por Hernández Sampieri citando a Dankhe, quien afirma que

los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas de comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias o sugerir afirmaciones verificables (Zafra Galvis, 2006, p.13).

Por ende, este estudio busca proporcionar una comprensión inicial a la motivación hacia la lectura y la resolución de problemas.

En lo referente al alcance descriptivo, los autores Hernández Sampieri et al. (2010) indican que, “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. (p.80) De esta manera, se busca describir cómo los(as) estudiantes abordan los problemas matemáticos y qué nivel de motivación manifiestan hacia la lectura según la aplicación de instrumentos.

Finalmente, el estudio también presenta un alcance explicativo, ya que busca comprender los factores que inciden en el desempeño de los(as) estudiantes y en su disposición hacia la lectura. Según Hernández Sampieri et al., (2014), mencionan que el alcance explicativo: “Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relaciona.” (p. 95) Su propósito es entender los factores que inciden y condicionan los procesos o comportamientos estudiados, permitiendo así una comprensión más completa y detallada de la realidad. En este sentido, este estudio busca lograr una comprensión del fenómeno estudiado y no solo una mera descripción, siendo posible obtener respuesta a ciertas interrogantes que expliquen cómo llevan a cabo la resolución de problemas y la motivación lectora en estudiantes de sexto básico.

4.3 Población y muestra:

La población de estudio estuvo conformada por dos establecimientos municipales de la comuna de Osorno: la Escuela García Hurtado de Mendoza y la Escuela 88 Canadá. A partir

de ellas, se seleccionó una muestra por conveniencia compuesta por los cursos de sexto básico de ambos establecimientos, para las cuales solo participaron los(as) estudiantes que firmaron el asentimiento de participación.

4.4 Instrumentos de recolección de datos:

Para el desarrollo de este estudio, se utilizaron dos instrumentos destinados a recoger información relevante en función de los objetivos de estudio planteados. Ambos fueron aplicados a los(as) estudiantes de sexto básico de los establecimientos participantes.

Uno de los instrumentos fue el **Perfil de motivación para leer: Escala de lectura**, extraído del artículo “Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica”. Este instrumento se centra en identificar los factores que influyen en la motivación hacia la lectura y en determinar el nivel de motivación que posee cada estudiante. Asimismo, permite establecer cuál es el factor predominante que incide en la percepción que el(la) estudiante tiene respecto a la lectura. Para poder revisar el instrumento ingresar al siguiente enlace que encontrarás a continuación.
https://drive.google.com/file/d/1bLfSuAoLLt8wKfmbglKlcIv2JYf_AdSk/view?usp=sharing

Como segundo instrumento fue el de **Resolución de Problemas**, este fue diseñado con el propósito de evidenciar las estrategias y procedimientos utilizados por los(as) estudiantes al enfrentar situaciones de resolución de problemas contextualizados. Consiste en tres problemas, cada uno de ellos acompañado por tres preguntas que detectan la apreciación del estudiante frente a los problemas propuestos. Esta estructura permite observar no solo al resultado como tal sino el proceso que conlleva. El instrumento se aplicó de manera individual y se puede revisar en el siguiente enlace
https://drive.google.com/file/d/1Dum_kocWr0seUVNyacIwsa6XgdQ5QHDs/view?usp=sharing

Ambos instrumentos fueron aplicados de manera presencial, resguardando los principios éticos de este estudio, e incluyendo un consentimiento y asentimiento informado a los estudiantes y apoderados de ambos establecimientos.

4.5 Análisis de Datos

El presente análisis de datos se centra en los resultados obtenidos a partir de dos instrumentos aplicados en el contexto escolar. En este caso el análisis desarrollado corresponde a uno de tipo descriptivo con obtención de medias aritméticas (promedio), lo que permitió encasillar a los estudiantes en un determinado intervalo: Alto ($> 2,25$ a ≤ 3), Moderadamente Alta ($> 1,50$ a $\leq 2,25$), Moderadamente Baja ($> 0,75$ a $\leq 1,50$) y Baja (0 a $\leq 0,75$)

4.5 a) Instrumento de resolución de problema

Este instrumento evaluó la habilidad de Resolución de problemas, el cual nos permitió identificar las estrategias, comprensión y precisión del cálculo de los(as) estudiantes. Una parte de éste tenía el propósito de que los estudiantes pusieran de manifiesto sus estrategias y habilidades para resolver tres tipos de problemas y una sección que evaluó su autopercepción respecto a su propio desempeño.

Con la finalidad de recoger los datos, una vez que el(la) estudiante respondió el instrumento, los resultados fueron analizados por categorías. En este caso fueron cuatro (Comprensión del problema, estrategias de resolución, precisión en el cálculo y presentación de la solución). En estas cuatro categorías se abordan los resultados objetivos y la autopercepción del estudiante, de esta manera se genera un contraste entre ambos, a excepción de la categoría tres en la que solo está presente el resultado objetivo.

Para ello a continuación, se presenta la tabla utilizada para realizar la evaluación del instrumento de resolución de problemas, la cual permitió contrastar y analizar el resultado objetivo y la autopercepción del estudiante. Esta tabla presenta cuatro categorías presentes en la rúbrica de resolución de problemas, la cual se encuentra de forma detallada en la página 4 de este instrumento, y tres criterios claves para el análisis de la autopercepción del estudiante, esta permitió valorar el desempeño de los(as) estudiantes, cada uno con una escala de 0 a 3. En cuanto a la autopercepción del estudiante la tabla recoge la evaluación del estudiantado, mediante tres preguntas abiertas con una escala de 0 a 3, basada en la calidad y profundidad de sus respuestas: Esto fomenta la metacognición, lo que permite al estudiante reflexionar sobre su desempeño, y reconocer sus dificultades y valorar sus propias estrategias.

Tabla 3: Categorías de evaluación, Problemas de resolución de problema

Categorías de evaluación para los problemas de resolución de problema						
Resultados objetivos	n°	Categorías	Bajo	Aceptable	Bueno	Excelente
	1	Comprensión de problema	0	1	2	3
	2	Estrategias de resolución	0	1	2	3
	3	Precisión en el cálculo	0	1	2	3

	4	Presentación de la solución	0	1	2	3
Autopercepción del estudiante	Nº	Categorías	No responde	Responde si o no	Responde y da un porque incompleto o poco comprensible	Responde de forma justificada y coherente
	1	¿Me dificulto mucho reconocer los datos entregados en los problemas? ¿Por qué? (Comprensión del problema)	0	1	2	3
	2	¿Siento que la estrategia que utilice para contestar es la adecuada? ¿Por qué? (Estrategias de resolución)	0	1	2	3
	3	¿Mi respuestas son claras y adecuadas a la pregunta? ¿Por qué? ()	0	1	2	3

4.5 b) Instrumento de motivación hacia la lectura

El segundo instrumento indago la motivación hacia la lectura, este nos permitió explorar la actitud, factores motivacionales, influencia social y escolar, y la concepción personal hacia la lectura.

Por otro lado, este instrumento se extrajo del artículo “**Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica**” (Navarro et al., 2018, p.14) el cual consta con 20 preguntas las cuales contaban con cuatro alternativas cada una de ellas A, B, C y D, puntuadas en una escala de 0 a 3, donde 3 representa la opción positiva en relación con la motivación lectora y 0 siendo menos favorable o negativo en relación con la motivación lectora.

Tabla 4: Puntuación de las preguntas del instrumento de motivación lectora.

Nº pregunta /Alternativas	A	B	C	D		Nº pregunta /Alternativas	A	B	C	D
1	3	2	1	0		11	3	2	1	0
2	0	1	2	3		12	0	1	2	3
3	0	1	2	3		13	0	1	2	3
4	3	2	1	0		14	0	1	2	3

5	3	2	1	0
6	0	1	2	3
7	3	2	1	0
8	3	2	1	0
9	0	1	2	3
10	3	2	1	0

15	3	2	1	0
16	0	1	2	3
17	0	1	2	3
18	3	2	1	0
19	0	1	2	3
20	3	2	1	0

La tabla anterior nos muestra como el instrumento permitió construir un perfil cualitativo a partir de la obtención de medias aritméticas desde las respuestas de los(as) estudiantes, y con ello ubicar a los estudiantes en un intervalo diferenciado según su tipo de respuesta. Esto permitió identificar estudiantes que presentan una mayor disposición hacia la lectura recreativa frente a otros que presentan una menor motivación.

5.- RESULTADOS

En este apartado, se exponen y analizan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados sobre resolución de problemas y motivación lectora en los cursos de sexto básico. Esta revisión permite valorar el impacto en los instrumentos aplicados, como también ofrece resultados que sirven como insumos para la toma de decisiones para el diseño del proyecto de mejora.

5.1 Resultados de Resolución de Problemas

Los resultados expuestos en este estudio son obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de resolución de problema el cual se encuentra en el apartado 4.4.

Es importante destacar que una vez que el estudiante finaliza la actividad asociada a cada categoría debía dar una apreciación respecto a las dificultades que había enfrentado, estrategias utilizadas y autoevaluación respecto a la calidad de sus respuestas

Cada problema presenta una situación única que requiere un análisis particular. Aunque pueden parecer similares en su estructura o contenido, cada uno plantea desafíos distintos:

- Problema n°1: Consistía en calcular la cantidad total de páginas de una revista que se publica semanalmente durante un año, en este problema se debían de responder varias preguntas para las cuales tenían que identificar los datos que serían los adecuados para contestar. En este caso, se evidenció confusión por parte del estudiante al momento de identificar los datos relevantes y distinguir cuales eran necesarios para responder correctamente las preguntas.
- Problema n°2: Se tenía que determinar la distancia según el tiempo recorrido por una motocicleta, es decir calcular la proporcionalidad directa. En el cual solo identificaron

los datos, pero no comprendieron la operación que debían de aplicar para obtener el resultado.

- Problema n°3: En el cual se buscaba que el estudiante respondiera de que fue disfrazado cada personaje, los(as) estudiantes creyeron identificar la mayoría de los datos, pero no comprendieron la utilización de estos.

5.1 a) Reconocimiento de datos

En la figura 1, se hace referencia al reconocimiento de datos y busca reconocer la capacidad de los(as) estudiantes para identificar información relevante en los problemas matemáticos. Comprender si ellos pueden discernir sobre los datos que son relevantes por encima de los datos no necesarios para resolver el problema. El objetivo como tal de esta categoría en el instrumento era, comprobar si podían reconocer los datos esenciales y comprender cómo utilizarlos correctamente para responder al problema.

A partir de lo mencionado anteriormente, se observó una diferencia significativa entre los resultados objetivos y la autopercepción que el estudiante tenía de su trabajo.

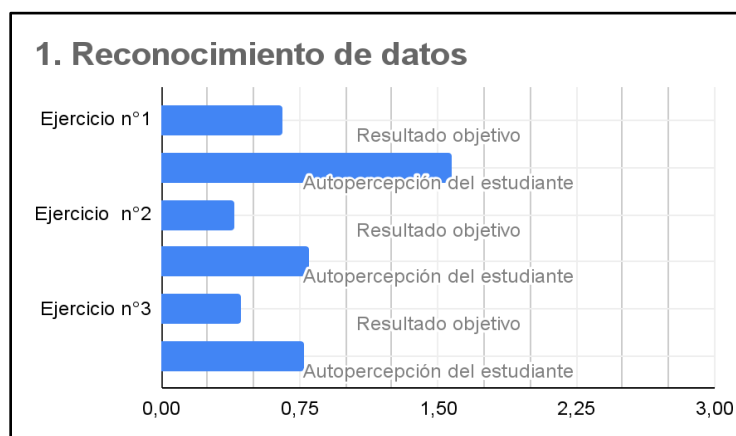


Figura 1: Reconocimiento de datos.

A partir de estos resultados se puede concluir, que los(as) estudiantes evidencian dificultades significativas para identificar, seleccionar y comprender los datos relevantes en una situación problemáticas. Esta brecha entre la autopercepción y los resultados objetivos pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el trabajo en la comprensión del enunciado, promoviendo estrategias que favorezcan la lectura comprensiva, la identificación de información clave y la interpretación contextual de los datos. Abordar estas debilidades desde una perspectiva didáctica permitirá avanzar hacia una resolución de problemas más consciente, reflexiva y fundamentada.

5.1 b) Estrategias de resolución

La segunda categoría, correspondiente a las estrategias de resolución. Se puede visualizar en la figura 2 una diferencia evidente entre el resultado objetivo y la autopercepción del estudiantado en los tres ejercicios analizados. Esta discrepancia sugiere que las percepciones sobre la calidad y efectividad de las estrategias empleadas varían según el rol. Mientras los(as) estudiantes tienden a valorar positivamente sus procedimientos, los resultados objetivos identifican limitaciones en la planificación, selección y aplicación de estrategias adecuadas para abordar los problemas. En el ejercicio n° 1 por ejemplo, muchos estudiantes optaron por realizar cálculos sin antes analizar la situación, lo que derivó en errores evitables. En el ejercicio n° 2 se observó una tendencia a aplicar procedimientos memorizados sin considerar si eran pertinentes para la situación planteada. En el ejercicio número 3, aunque algunos estudiantes intentaron justificar sus elecciones, sus estrategias carecían de coherencia interna o no conducían a una solución efectiva por lo que optaron dejarla en blanco.

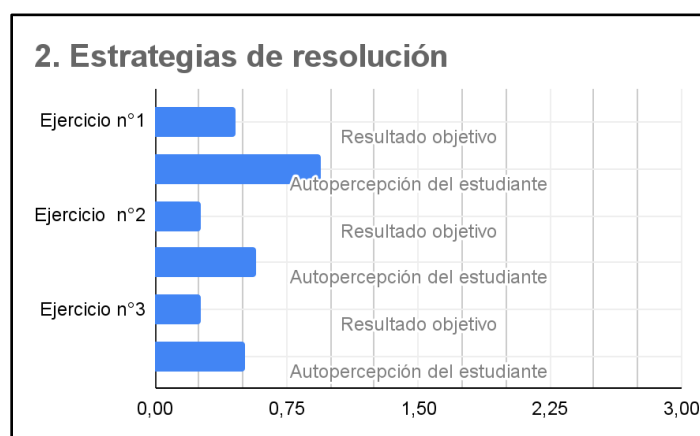


Figura 2: Estrategias de resolución.

Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades Metacognitivas, como la capacidad de anticipar, monitorear y evaluar los procesos de resolución. De esta manera se hace necesario promover instancias en las que los(as) estudiantes puedan reflexionar sobre sus decisiones, comparar enfoques con sus pares y recibir retroalimentación que les permita ajustar sus estrategias de manera consciente y fundamentada.

5.1 c) Interpretación de datos

Como tercera categoría, correspondiente a la interpretación de datos entregados por la figura 3, se evaluó la capacidad de los(as) estudiantes para aplicar correctamente operaciones matemáticas en la resolución de problemas. El instrumento planteaba situaciones que requerían realizar cálculos precisos, uso adecuado de algoritmos y aplicación de estrategias coherentes con el tipo de problema presentado.

Este apartado solo presenta los resultados objetivos, puesto que es el que corrige si el procedimiento está bien aplicado o no, en el cual se evidenció una baja valoración en los tres problemas, lo que indica que, aunque los(as) estudiantes intentaron resolver los problemas aplicando las estrategias que ellos sintieron pertinentes, aun así, no lograron llegar al resultado esperado.

La consistencia en las puntuaciones bajas indica que estas dificultades no son casos aislados, sino que responden a una falta del dominio de una habilidad específica del cálculo, tales como la identificación del uso correcto de operaciones, el manejo de estas. Esta situación puede estar relacionada tanto con errores conceptuales como con fallas de la revisión de supuestos procesos lo que limita la precisión. Esto se vio profundamente evidenciado al momento de revisar los ejercicios, de los cuales los ejercicios n°1 y n°2 se resolvían con operaciones matemáticas, siendo así de este modo que las operaciones que eligieron los estudiantes para resolver estos problemas no fueron acertadas, por lo cual sus respuestas fueron erróneas o en algunos casos las operaciones que escogidas fueron correctas, pero el proceso del cálculo de estaba erróneo. En cambio, el ejercicio n°3 no exigía una resolución con operaciones básicas, sino que requería realizar inferencias a partir de la lectura del enunciado. A pesar de esta diferencia los(as) estudiantes también presentaron dificultades lo que sugiere que la baja precisión no solo se relaciona con el cálculo en sí sino también con la comprensión del problema y la capacidad de razonar con base en la información disponible.

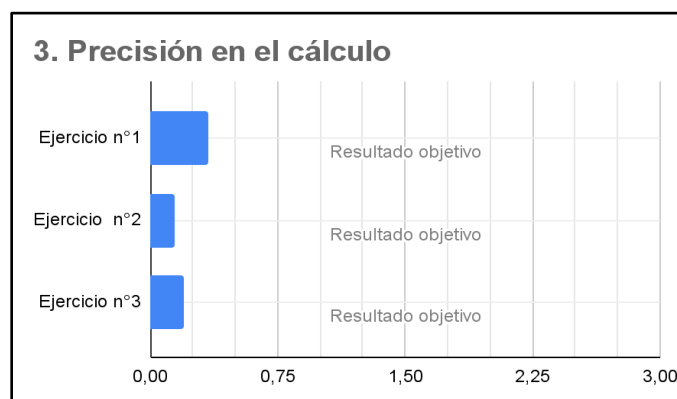


Figura 3: *Precisión en el cálculo.*

Frente a este panorama, se vuelve necesario reforzar el trabajo sistemático en torno al cálculo, incorporando instancias de práctica guiada, resolución colaborativa y reflexión sobre los errores. Así mismo, es fundamental revisar y fortalecer los criterios de retroalimentación, de modo que esta no solo corrige, sino que también orienta al estudiante en la mejora de sus procedimientos, promoviendo una actitud más crítica y perseverante frente a la resolución de problemas.

5.1 d) Presentación de la solución:

En esta cuarta categoría, correspondiente a la presentación de la solución, evidencian únicamente la autopercepción del estudiantado en los tres ejercicios analizados, sin contar con la valoración del resultado objetivo. Esta ausencia impide establecer una comparación directa entre ambas respuestas. Sin embargo, los resultados objetivos, muestran resultados que son bajos en todos los casos, lo que indica dificultades para comunicar de manera clara ordenada y coherente el proceso y resultado de la resolución del problema

Encontraste la autopercepción del estudiantado, sus respuestas permiten identificar cómo perciben la claridad, organización y coherencia de sus respuestas. Por ejemplo, en el ejercicio n° 1, la mayoría de los estudiantes se asigna una puntuación alta, considerando que presentaron sus procedimientos de manera ordenada, aun así varios omitieron justificar sus decisiones o explicar los pasos intermedios.

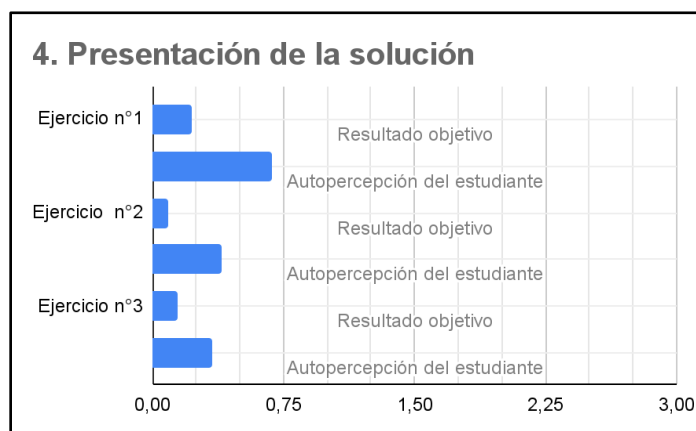


Figura 4: *Presentación de solución.*

En términos generales, los indican que la presentación de la solución constituye a una de las principales debilidades de la resolución de problemas, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la argumentación matemática, la explicación de procedimientos y la comunicación de resultados, aspectos que son claves para el desarrollo del aprendizaje significativo.

El análisis por apartado permitió identificar debilidades transversales en las distintas etapas del proceso de resolución desde el reconocimiento e interpretación de datos, pasando por la planificación y aplicación de estrategias, hasta la precisión en el cálculo y la presentación de la solución. En todos los casos se observaron discrepancias entre la apreciación del estudiante y los resultados objetivos, lo que sugiere una percepción sobrevalorada de su propio desempeño y una limitada conciencia metacognitiva.

Con estos se evidenció un predominio de desempeño de los(as) estudiantes de sexto básico, los cuales fluctúan en los conceptos de “insuficiente” y “regular” siendo así posible confirmar

que la habilidad de resolución de problemas no está claramente desarrollada en los cursos de sexto básico de estos establecimientos. Esto se ve reforzada por los datos que se les presentarán a continuación:

Por último, la Figura 5 muestra un gráfico de sectores en el que se observa, el promedio del instrumento de resolución de problemas, en este se puede apreciar que, de 35 estudiantes, 26 se ubicaron en el nivel “insuficiente”, seguido por 8 en “regular”, 1 en “bueno” y ningún en “excelente”. Esta distribución revela una baja consolidación de competencias asociadas a la resolución de problemas, lo que plantea la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas utilizadas, así como fortalecer el trabajo sistemático en esta área incorporando situaciones contextualizadas, desafiantes y significativas que promuevan el aprendizaje crítico y la autonomía del estudiantado.



Figura 5: Promedio de resultados de resolución de problemas

5.2 Resultados Motivación Lectora

Los siguientes resultados permiten visualizar el nivel de motivación hacia la lectura manifestado por los estudiantes participantes. A través del instrumento de apreciación, se identificaron tendencias generales en las respuestas, las cuales ofrecen indicios sobre el interés, disposición y percepción que los estudiantes tienen frente a la actividad lectora. Esta información resulta clave para orientar futuras intervenciones y fortalecer la comprensión lectora como herramienta transversal.

En relación con los resultados de motivación lectora aplicada a 45 estudiantes, muestra una distribución mayoritaria en niveles intermedios. La mayoría de estos estudiantes se ubicó en la categoría de motivación moderadamente alta, seguida por la motivación moderadamente baja. Encontraste solo tres respuestas se situaron en el nivel de motivación baja, y no se registraron respuestas en el nivel de motivación alta. La siguiente tabla presenta los criterios del instrumento de motivación hacia la lectura, los intervalos de puntaje correspondientes y la cantidad de estudiantes que obtuvieron dicho puntaje.

Tabla 5: Intervalo del promedio de respuestas según el instrumento de motivación hacia la lectura

Criterios	Intervalos	Cantidades
Baja	$0 \text{ a } \leq 0,75$	3
Moderadamente baja	$> 0,75 \text{ a } \leq 1,50$	20
Moderadamente alta	$> 1,50 \text{ a } \leq 2,25$	22
Alta	$> 2,25 \text{ a } \leq 3$	0

siendo de esta manera que las preguntas del instrumento de motivación hacia la lectura se pueden clasificar en dos apartados los cuales son:

5.2 a) Contexto social y escolar

En el contexto social se considerarán las preguntas 1, 4, 6, 8, 11, 13, 16, 17, 18 y 19 de las cuales se centran en lo que mi entorno piensa de mi lectura, los que el promedio de estas diez preguntas se considera dentro de un intervalo de respuestas intermedia, lo que sugiere que, si bien existe cierto reconocimiento por parte del entorno respecto al vínculo del estudiante con la lectura, aún no se percibe como una práctica consolidada o altamente valorada. Esto indica la necesidad de seguir fortaleciendo espacios que visibilicen los avances lectores, fomenten el diálogo en torno a lo leído y promuevan una cultura lectora compartida entre, establecimiento, familia y comunidad.

Concepciones influenciadas por el contexto

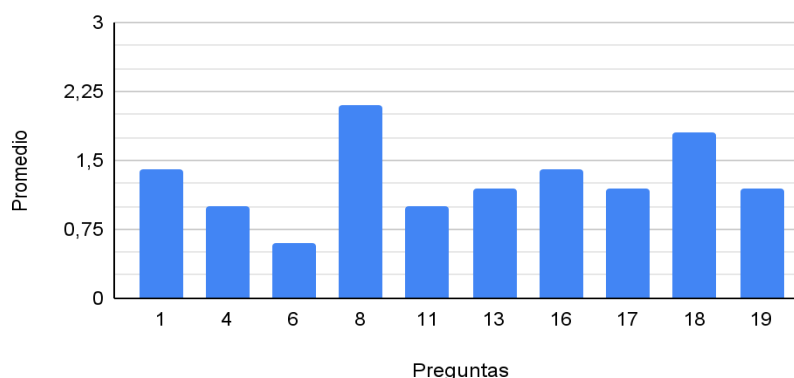


Figura 6: Concepciones influenciadas por el contexto social y escolar

Respecto con la figura 6, se puede decir que las preguntas con promedio más bajo fueron: la n°6 “Yo le cuento a mis amigos sobre los buenos libros para leer”, n°4 “Mis mejores amigos piensan que leer es” y n°11 “Me preocupa lo que los otros niños piensen de mi lectura”. Estos resultados indican que la lectura no se percibe como una actividad socialmente valorada, puesto que existen inseguridades y preocupación respecto a cómo los demás

perciben la lectura. Es decir, se ve reflejado la influencia de la opinión de los amigos y como esto preocupa a su imagen personal frente a la lectura, lo que afecta a la disposición de los(as) estudiantes en compartir sus experiencias lectoras con los demás.

Y las más altas fueron: la n°8 “*Las personas que leen mucho son*” y la n°18 “*Me gustaría que mi profesor nos leyera libros en voz alta en clase*”. Ambos resultados están relacionadas a las experiencias colectivas y significativas, esto evidencia cómo el estudiantado valora la lectura no solo como una práctica individual sino también como una actividad compartida que fortalece el vínculo con sus pares y el(la) docente. De este modo se reconoce como la motivación a la lectura se potencia cuando la lectura se convierte en un espacio de interacción social, en el que se construyen los aprendizajes significativos.

5.2 b) Concepción personales hacia la lectura

En este ámbito se consideraron las preguntas 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 15 y 20 las cuales se centran en la percepción que el(la) estudiante posee sobre la lectura, el promedio de estas 10 preguntas se considera dentro del intervalo de respuestas intermedias, lo que sugiere que si bien el(la) estudiante tiene una percepción buena hacia la lectura esto se debe de reforzar. Este resultado indica la necesidad de reforzar y sostener acciones pedagógicas que fortalezcan el vínculo afectivo con la lectura, promoviendo experiencias lectoras placenteras, significativas y alineadas con los intereses del estudiante. Fomentar la autonomía lectora ofrece variedad de textos y generar espacios de intercambio y reflexión, esto va a contribuir a profundizar la percepción positiva transformándola en una actitud estable y duradera frente al acto de leer.

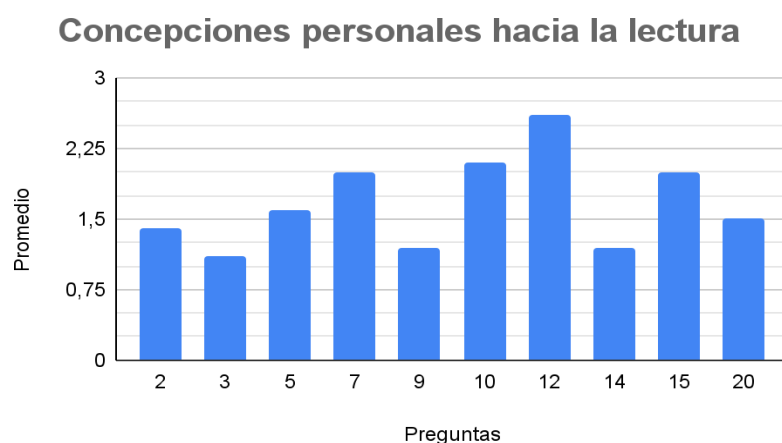


Figura 7: Concepciones personales hacia la lectura.

Respecto con la figura 6, se puede decir que las preguntas con promedio más bajo fueron: la n°3 “*Yo leo*”, n°9 “*Yo soy*” y la n° 14 “*Creo que leer es*”, cuyos resultados indican que los(as) estudiantes perciben que su habilidad lectora no es muy buena, lo que se relaciona

con una baja valoración de la lectura como pasatiempo, percibiéndola como una actividad poco atractiva o motivadora.

Y las más altas fueron: la n° 10 “*Yo creo que las bibliotecas son*” y la n°12 “*Saber leer bien es*”, ambas respuestas reflejan una valoración positiva hacia la lectura y los espacios que la promueven. Evidencian que existe una percepción clara de la utilidad y relevancia, lo que permite fortalecer la motivación intrínseca y el reconocimiento de la lectura como una competencia clave para desenvolverse en el establecimiento y vida cotidiana.

En conclusión, si bien en ambos ámbitos se obtuvieron promedios dentro del intervalo de respuestas intermedias, se observa que la percepción personal del estudiante hacia la lectura es levemente más favorable que la percepción que percibe desde su contexto social y escolar. Esta diferencia sugiere que, para consolidar la motivación lectora, es fundamental articular el trabajo pedagógico con el entorno social y escolar, de modo que el estudiante no solo valore la lectura a nivel personal, sino que también se sienta acompañado, validado y estimulado por su comunidad educativa.

Para complementar la información, se presenta la figura 8 que ilustra la distribución del promedio de los(as) estudiantes según los criterios ya mencionados.

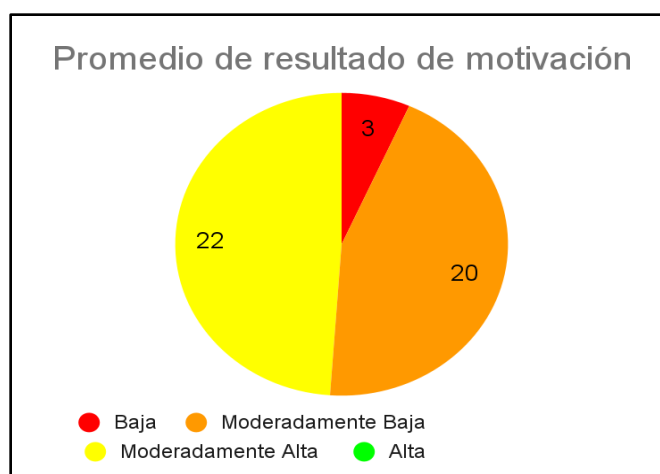


Figura 8: Promedio de resultado de motivación hacia la lectura.

Estos resultados sugieren que, si bien existe una disposición general hacia la lectura, aún persisten barreras que impiden alcanzar niveles óptimos de entusiasmo o compromiso lector. La ausencia de respuesta en el nivel más alto plantea el desafío de diseñar estrategias que conecten emocionalmente con los(as) estudiantes y les permita experimentar la lectura como una actividad significativa y placentera.

A partir de los resultados obtenidos también es posible realizar una interpretación más detallada en función de distintos apartados evaluados. Este análisis permite identificar con

mayor precisión si el contexto social y escolar influyen dentro de las concepciones personales que tiene el(la) estudiante hacia la lectura.

6.- PROPUESTA DE PME

La siguiente propuesta de mejora educativa se centra en las principales problemáticas detectadas durante la práctica profesional en los establecimientos escuela García Hurtado de Mendoza y escuela 88 Canadá, ambos pertenecientes a la comuna de Osorno, región de los Lagos. Este documento sintetiza el proyecto de mejora educativa (PME) diseñado para dichas comunidades escolares, el cual se estructura en torno a dos líneas de acción prioritarias: el fortalecimiento de la motivación hacia la lectura y el desarrollo progresivo de las habilidades de resolución de problemas.

Ambas áreas fueron identificadas como críticas a partir del estudio motivación lectora y resolución de problemas: vínculos para el aprendizaje significativo, el del estudiantado hacia la lectura especialmente en lo que respecta a su percepción social y escolar, así como debilidades en la comprensión de enunciados seleccionando estrategias y precisiones de cálculo al enfrentar situaciones problemáticas.

El proyecto se organiza en dos fases complementarias una fase inicial de diagnóstico estratégico y planificación institucional, y una fase de implementación progresiva durante un periodo de 4 años los objetivos anuales y acciones específicas. Cada línea de acción se desarrolla de forma paralela, respetando la lógica del ciclo de mejora continua (diagnóstico, planificación, acción y evaluación) y considerando las características contextuales y socioculturales de los establecimientos y su comunidad educativa.

Para acceder al documento completo del PME, puede ingresar en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1DeviNx0i-tI1_MWME1Eq2LLYOD-WNSF8/view?usp=sharing

7.- CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones

Podemos concluir que, a partir del desarrollo de este estudio, fue posible abordar de forma progresiva los objetivos específicos planteados, lo que permitió alcanzar el propósito de este estudio.

En relación con el primer objetivo específico, “*Indagar en la teoría aspectos asociados a la motivación hacia la lectura y la resolución de problemas que permitan comprender en profundidad ambos fenómenos para así abordarlos adecuadamente*”, se concluye que: la revisión teórica permitió comprender que ambas competencias están profundamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje significativo.

Respecto al segundo objetivo específico, *“Detectar el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas puestas de manifiesto por estudiantes de sexto básico y el nivel de motivación hacia la lectura en los(as) estudiantes de sexto básico”* se concluye que: En cuanto a la resolución de problemas, se identificaron dificultades significativas en la comprensión de enunciados, la identificación de datos relevantes, la selección de estrategias adecuadas y la precisión en el cálculo. Estas debilidades limitan la capacidad del estudiantado para enfrentar situaciones problemáticas de manera reflexiva y fundamentada. Respecto a la motivación lectora, los resultados mostraron una tendencia hacia la motivación extrínseca, con escasa valoración social y escolar del acto lector. Aunque los(as) estudiantes reconocen la importancia de leer, su vínculo con la lectura se percibe como débil y condicionado por factores externos más que por un interés genuino. Evaluar de manera integral el nivel de desarrollo de la habilidad de resolución de problemas y la motivación lectora en estudiantes de sexto básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Osorno. Los resultados obtenidos evidenciaron que ambas competencias presentan niveles intermedios o bajos, lo que indica que no se encuentran plenamente consolidadas en el ciclo de educación básica.

En cuanto al tercer objetivo específico *“Proponer o elaborar un PME que considere los resultados obtenidos en los objetivos anteriores”*, se concluye que: se diseñó un Proyecto de Mejora Educativa (PME) el cual responde a las necesidades detectadas, proponiendo así estrategias que sean progresivas contextualizadas y sostenidas con el tiempo. Este PME busca fortalecer tanto la habilidad de resolución de problemas como la motivación hacia la lectura, promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado.

Finalmente, en relación con el objetivo general de este estudio, *“Evaluar el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas y la motivación hacia la lectura en estudiantes de sexto básico de dos establecimientos educativos municipales con la finalidad de proponer un Proyecto de Mejora Educativa que permita fomentar la habilidad estudiada y mejorar la motivación detectada”* se concluye que: que dicho propósito fue alcanzado. El estudio permitió no solo detectar el estado actual de la habilidad de resolución de problema y motivación hacia la lectura en el grupo estudiado, sino también generar una propuesta de intervención pertinente y contextualizada, orientada a mejorar los aprendizajes y promover una formación más significativa, crítica y autónoma en los(as) estudiantes.

7.2 Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se destacan:

- **Alcance muestral reducido:** Siendo que como el estudio se centra solo en dos establecimientos del mismo sector y comuna, lo cual restringe la generalización de los resultados.
- **Reducción de la muestra:** Inicialmente se realizó con una muestra de 82 estudiantes de sexto básico. Sin embargo, esta se redujo debido a que la aplicación de los

instrumentos requería el asentimiento informado del estudiantado, lo que implicó que no todos aceptaran participar de este proceso evaluativo.

- **Tiempo acotado para la aplicación de instrumentos:** Condicionado por la planificación de las prácticas profesionales y la disponibilidad horaria de los cursos.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos ofrecen una base sólida para la toma de decisión pedagógica pertinentes y contextualizadas

7.3 Proyecciones

Como proyección principal, se propone la implementación progresiva del PME diseñado, iniciando en el año 2026 en el curso de tercero básico y extendiéndose gradualmente hasta sexto básico. Esta propuesta contempla sesiones que serán anuales por la línea de acción, con actividades centradas en el desarrollo de la motivación lectora y la resolución de problemas desde una perspectiva constructivista y significativa.

Además, se proyecta la posibilidad de ampliar la experiencia a otros niveles educativos y establecimientos, adaptando las estrategias y las características de cada comunidad educativa. También se considera la evaluación continua del impacto del PME, mediante instrumentos de seguimiento retroalimentación docente y análisis de producción estudiantiles.

Finalmente, se espera que esta investigación contribuya a fortalecer las prácticas pedagógicas, promoviendo una educación más inclusiva, reflexiva y centrada en el desarrollo integral del estudiantado

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1983). TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. *Fascículos de CEIF*, 1(1), 1 - 10. https://dlwqtxs1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1766197383&Signature=RfxdjjWITQibnoTqGnys2coR5DpYCUUnS~gxgr
- Avendaño San Martín, C. (2017). MOTIVACIÓN POR LA LECTURA: CLAVES PARA ENTENDER SU IMPORTANCIA A PARTIR DE UNA REVISIÓN CONCEPTUAL. *Revista estudios HEMISFÉRICOS Y POLARES*, 8(4), 1 - 19. <https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Ayala Mendoza, A. E., y Arcos Tasigchana, J. M. (2021). MOTIVACIÓN A LA LECTURA EN NIÑOS DE EDADES TEMPRANAS. *REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA*, 5, 42 - 51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Bracamonte-Sardinas, R., y Siraide-Castedo, L. (2022). Enseñanza por competencias en la Educación Primaria. *Revista científica Portal de la Ciencia*, 3(1), 1 - 12. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.306>
- Cedeño Salavarría, D. E., y Jama Zambrano, V. R. (2023). La motivación en la lectura para el desarrollo de la creatividad en niños de básica elemental. *REVISTA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL*, 136(1), 71 - 80. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/rug/es/article/view/173/332>
- Contreras González, L. C. (2010). *Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula : memoria para optar al grado de doctor*. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/2953>

- Cortes Suasnavas, J. N., Fiallos Lara, M. E., Bautista Arpi, D. Y., y Molina Obregón, L. A. (2024, enero-junio). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(1), 5-16. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.61>
- Cox Figueroa, E. J., Salas Giler, J., Espinoza Sánchez, M. G., y Coox Zambrano, R. E. (2023). Aplicación del método Pólya en problemas que se resuelven mediante ecuaciones de primer grado. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 627 - 640. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6303>
- Díaz Lozada, J. A., y Díaz Caballero, J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 18(2), 191 - 209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573109>
- Echenique Urdiain, I. (2006). *Matemáticas resolución de problemas* (1st ed.). <https://matematicasiesoja.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/12/la-resolucion-de-problemas-en-1o-eso.pdf>
- Escuela 88 Canadá. (2025). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Recuperado Octubre, 2025, de <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/7339/ProyectoEducativo7339.pdf>
- Escuela García Hurtado de Mendoza. (2025). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Recuperado Octubre, 2025, de <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/7337/ProyectoEducativo7337.pdf>
- Galindo, J., y Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la Motivación Mediante Estrategias de Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria. *Innovare Revista de ciencia y tecnología*, 11 -25. <https://doi.org/10.5377/innovare.v3i2.2305>
- Hernández Maldonado, E. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10.561 - 10.576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1997). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. <https://drive.google.com/file/d/1ioXcusGqet-uG3u62KRer6RMa7p4LOgA/view?ts=6908fd2e>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education. https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/metodologia_de_la_investigacion_-_hernandez_sampieri_-_6ta.pdf
- Maldonado, C. E. (2005). HEURÍSTICA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO NUEVO EN LA PERSPECTIVA CTS. *Estética, ciencia y tecnología*, 98 - 127. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Maldonado-13/publication/228353101_Heuristica_y_produccion_de_conocimiento_nuevo_en_la_perspectiva_CTS/links/0c96051e3f085aab33000000/Heuristica-y-produccion-de-conocimiento-nuevo-en-la-perspectiva-CTS.pdf
- Mila Avila, E. C. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, (1), 1 - 28. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608/1092>
- Ministerio de educación. (2024). *Programa de estudio sexto año básico*. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-18981_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Bases Curriculares*. Recuperado Octubre, 2025, de https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Programa de estudio sexto año básico*. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-18965_programa.pdf
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhé*, 27(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>

- Patiño Contreras, K. N., Prada Núñez, R., y Hernández Suárez, C. A. (2021, Septiembre). LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. *REVISTA BOLETÍN REDIFE*, 10(9), 459 - 471.
- Payer, M. A. (2005). TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY EN COMPARACIÓN CON LA TEORÍA JEAN PIAGET.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52192872/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET-libre.pdf?1489778651=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET-libre.pdf&Expires=1767478118&Signature=V5Re0B2zb9h6NsauljMATZpnq5BSKhhkjYx70SwCaaShqalZ~feiqAJjB9uuMjld9AoL5V37I9PaawIcRPPuxAqCTmCRFU-IOLizhQgeuMlc1uvEEFW9ruRDbmyyQS3An94G6TrY3FkHPmai6OpXYxJ9KTj278sbS-OAmb~so7RvmyAwi8-z~oD~pQfNO4H4IUe0xg-LXhAqsB4TnLa64zhUVDOFSDycFLbIPU9HWLLcwBdVFl-igLWXvBERxliFIDBQ413zB1jMwjcYpWETdW8qtFoalaZ3iHmNNeQZwPEzEFZXJ68sMk8PP9Sn2w69NT8PBwaQklZXL7sOVojnw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Pozo Muncio, J. I., Pérez Echeverría, M., Domínguez, J., Gomez, M. Á., & Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas*. Editorial Santillana.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54335731/2.La_Solucion_de_problemas_-1.Aprender_a_resolver_problemas_y_resolver_problemas_para_aprender._Juan_Ignacio_Pozo-libre.pdf?1504551406=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_solucion_de_problemas.pdf&Expires=1767478058&Signature=VV3td3FWK5Qj~6X49hGjnDGs9EzKPIMVSQTWFEiVtTD6Euv6-LkkzIQUIW5kjX0AGXoJbZ1sfqEmHfakohykN6qAAKYKH766IwGGbSOhKwvaBI2yC5LXxSdl0M3nv0dxZJmWlppwUvn3HJqoHp106KaYv0h9yXiahMnUPoaY1xEuaJB5D~Ep6-TwuDVngrsgDSQgVUdkGxoud4Z8DpmeY0zZx3Hq~VZy5288UqyRuGvQqrkOR6VkBF9ktSy8SOqk3CU5UeG5HdKqKGPXBjztJcb1fLGV5Rdo3hj1hrVTetJqQ~ddkbvoneWzhMaZiHr3MEiJa80OKONZoyX6qppfA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Revistas del Centro de investigaciones económicas, administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 115 - 118. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f967e079-30cf-4f6e-9bd1-2212acd22210/content>
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618 - 633.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Zafra Galvis, O. (2006). Tipos de Investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 13 - 14. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067004.pdf>