



Facultad de Educación
Escuela de Educación
Carrera Pedagogía en Educación Básica

Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca.

Profesor guía: (C) Carolina Cabezas Revecó

Hugo Quintana Quintana

Autores:

Francisco Bravo

Claudia Hernández

Jocelyn Mauna

13, Diciembre, 2025.

Agradecimientos

A todas aquellas personas que nos acompañaron desde la incondicionalidad y el silencio de nuestros hogares, solo con su comprensión, amor y sobre todo sin juzgar. A nuestras familias, padres, madres, hijos, parejas y a los que ya no están.

También agradecemos a nuestros profesores guía, Profe Coto, por su comprensión, apañe e insuperable cariño. Profesor Hugo, gracias por su paciencia y templanza ante este grupo de locos.

A todos ustedes, dedicamos este inmenso trabajo.

Gracias.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| ÍNDICE..... | 3 |
| Resumen..... | 6 |
| Abstract..... | 7 |
| Introducción..... | 8 |
| Capítulo I: Planteamiento del problema..... | 10 |
| 1.1 Formulación del problema..... | 10 |
| 1.2 Justificación..... | 11 |
| 1.3 Viabilidad..... | 13 |
| 1.4 Fundamentación..... | 14 |
| 1.5 Pregunta general..... | 15 |
| 1.6 Objetivo general..... | 16 |
| 1.6.1 Objetivos específicos..... | 16 |
| 1.7 Síntesis del planteamiento del problema..... | 16 |
| Capítulo II: Marco Teórico..... | 18 |
| 2.1 Definición y propósito del Marco Teórico en la investigación..... | 18 |
| 2.2 Justificación de los temas abordados..... | 19 |
| 2.3 Comprensión Lectora..... | 22 |
| 2.3.1 Definición de comprensión lectora..... | 22 |
| 2.3.2 Procesos cognitivos involucrados..... | 23 |
| 2.3.3 Niveles de comprensión lectora..... | 25 |
| 2.3.4 Factores que inciden en la comprensión lectora..... | 27 |
| 2.3.5 Dificultades comunes en la comprensión lectora..... | 29 |
| 2.4. Andamiaje en la Educación..... | 31 |
| 2.4.1 Definición del concepto de andamiaje..... | 31 |
| 2.5 Orígenes teóricos..... | 33 |
| 2.5.2 Jerome Bruner: El andamiaje en el aprendizaje..... | 35 |
| 2.6 Estrategias de Andamiaje para la Comprensión Lectora..... | 40 |
| 2.6.1 Estrategias de andamiaje en el aula..... | 40 |
| 2.6.2 Técnicas específicas aplicadas a la lectura..... | 42 |
| 2.7 Impacto del Andamiaje en la Comprensión Lectora..... | 49 |
| 2.7.1 Evidencias empíricas sobre la efectividad del andamiaje en la comprensión lectora..... | 49 |
| 2.7.2 Consideraciones para la aplicación en contextos vulnerables..... | 51 |
| 2.7.3 Comparación entre enseñanza tradicional y enseñanza con andamiaje..... | 52 |
| 2.7.4 Beneficios del andamiaje en la motivación y autonomía lectora..... | 54 |
| 2.7.5 Desafíos y limitaciones en la implementación del andamiaje en la enseñanza de la lectura..... | 55 |
| 2.8 Conclusión del Marco Teórico..... | 56 |
| 2.8.1 Síntesis de los principales aportes teóricos..... | 56 |
| 2.8.2 Coherencia y pertinencia de la investigación..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| 2.8.3 Justificación de la aplicación del andamiaje en el contexto de la investigación..... | 60 |
| Capítulo III: Marco Metodológico | 63 |
| 3.1 Tipo y diseño de la investigación..... | 63 |
| 3.3 Población | 65 |
| 3.4 Tipo de muestra | 66 |
| 3.5 Selección y estructura de los instrumentos..... | 67 |
| 3.6 Consideraciones éticas..... | 68 |
| 3.7 Procesamiento y análisis de datos | 69 |
| 3.8 Anonimato y confidencialidad..... | 71 |
| 3.9 Cartas de validación, consentimiento, asentamiento y voluntariedad..... | 72 |
| 3.10 Validación de instrumentos..... | 73 |
| 3.11 Calendarización | 74 |
| Capítulo IV – Análisis e Interpretación de Resultados | 75 |
| 4.1 Introducción al capítulo y diagnóstico del contexto educativo | 75 |
| 4.2 Descripción del proceso de análisis de datos..... | 78 |
| 4.3 Presentación de las categorías y subcategorías de análisis | 81 |
| Categoría 1: Andamiaje gradual y retiro del apoyo | 83 |
| Categoría 2: Preguntas guía e inferencias para la comprensión..... | 84 |
| Categoría 3: Evaluación formativa y retroalimentación..... | 85 |
| Categoría 4: Dificultades contextuales y condiciones institucionales..... | 86 |
| Síntesis interpretativa del apartado | 86 |
| 4.4 Interpretación y triangulación de resultados | 87 |
| 4.4.1 Convergencia entre datos empíricos y teoría sociocultural..... | 87 |
| 4.4.2 Triangulación entre categorías y autores contemporáneos | 88 |
| 4.4.3 Contraste con los desafíos contextuales..... | 89 |
| 4.4.4 Integración hermenéutica y coherencia con los objetivos | 90 |
| 4.4.5 Síntesis interpretativa del apartado | 91 |
| 4.5 Discusión e interpretación integradora de resultados..... | 91 |
| 4.6 Conclusión del capítulo e implicancias pedagógicas..... | 95 |
| Capítulo V: Conclusiones | 98 |
| 5.1 Síntesis de los resultados | 98 |
| 5.2 Cumplimiento de los objetivos | 99 |
| 5.3 Interpretación de los hallazgos | 101 |
| 5.3.1. Dimensión cognitiva | 102 |
| 5.3.2. Dimensión metacognitiva | 103 |
| 5.3.3. Dimensión socioafectiva | 103 |
| 5.4 Aportes del estudio | 104 |
| 5.4.1. Aportes teóricos | 104 |
| 5.4.2. Aportes metodológicos..... | 105 |
| 5.4.3. Aportes prácticos | 106 |

| | |
|---|-----|
| 5.5 Limitaciones del estudio..... | 107 |
| 5.6 Proyecciones y futuras líneas de investigación..... | 109 |
| 5.6.1. Incorporar la voz de los estudiantes en futuras investigaciones | 110 |
| 5.6.2. Ampliar el estudio a otros niveles y contextos educativos | 110 |
| 5.6.3. Diseñar programas de formación docente basados en la mediación lectora | 110 |
| 5.6.4. Explorar el andamiaje en entornos digitales y multimodales | 111 |
| 5.6.5. Evaluar el impacto de las prácticas colaborativas entre docentes..... | 111 |
| 5.7 Cierre reflexivo | 112 |
| Referencias | 114 |
| ANEXOS 1..... | 118 |
| ANEXOS 2 | 128 |
| ANEXOS 3 | 130 |
| ANEXOS 4 | 131 |
| Entrevista 1 | 131 |
| Aplicada por: Claudia Hernández | |
| Fecha: 15 / 09 / 2025 | |
| Código del docente entrevistado: 01 | |
| Años de experiencia laboral: 40 | |
| Curso que imparte: 4° Básico..... | 131 |
| I. Presentación inicial (leer al docente) | 131 |
| 1. Diagnóstico del contexto y desafíos..... | 131 |
| 2. Estrategias de andamiaje y mediación lectora..... | 132 |
| 3. Diversidad y autonomía lectora | 133 |
| 4. Evaluación y retroalimentación..... | 133 |
| ANEXOS 5 | 134 |
| Entrevista 2 | 134 |
| Aplicada por: Claudia Hernández | |
| Fecha: 15 / 09 / 2025 | |
| Código del docente entrevistado: 02 | |
| Años de experiencia laboral: 18 | |
| Curso que imparte: 4° Básico..... | 134 |
| I. Presentación inicial (leer al docente) | 134 |
| 1. Diagnóstico del contexto y desafíos..... | 135 |
| 2. Estrategias pedagógicas y de andamiaje..... | 135 |
| 3. Percepción sobre impacto y resultados | 136 |
| 4. Evaluación de la comprensión lectora | 137 |
| ANEXOS 6 | 138 |
| Entrevista 3 | 138 |
| I. Presentación inicial (leer al docente) | 138 |
| ANEXOS 7 | 141 |
| Entrevista 4 | 141 |

| | |
|--|-----|
| I. Presentación inicial (leer al docente) | 141 |
| 1. Diagnóstico del contexto y desafíos | 142 |
| 2. Estrategias pedagógicas y de andamiaje | 143 |
| 3. Percepción sobre impacto y resultados | 144 |
| 4. Evaluación de la comprensión lectora | 145 |
| ANEXOS 8 | 146 |
| Citas textuales categorizadas según objetivos específicos | 146 |
| Objetivo específico 1: | 146 |
| Objetivo específico 2: | 147 |
| Objetivo específico 3: | 148 |
| ANEXOS 9 | 149 |
| Matriz general de análisis de entrevistas | 149 |
| Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas (septiembre 2025) | 151 |
| ANEXOS 10 | 151 |
| Esquema de codificación visual de las entrevistas | 151 |
| 1. Descripción general del proceso de codificación | 151 |
| 3. Representación gráfica resumida (jerarquía de análisis) | 153 |
| Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas (septiembre 2025) | 154 |
| ANEXOS 11 | 154 |
| Matriz de triangulación final | 154 |
| Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y análisis documental (septiembre 2025) | 156 |
| ANEXOS 12 | 156 |
| Esquema general del proceso de triangulación | 156 |

Resumen

La presente investigación tiene como propósito identificar las estrategias de andamiaje más idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca. Desde un enfoque socioconstructivista, se concibe la comprensión lectora como un proceso activo y mediado, en el cual los aprendizajes se construyen a través de la interacción entre docente, estudiante y contexto sociocultural. El estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo, empleando entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes del área de Lenguaje y Comunicación. Los datos fueron analizados mediante el software Atlas.ti,

lo que permitió codificar, establecer relaciones y generar categorías emergentes que orientaron la interpretación de los hallazgos. Los resultados evidencian que las estrategias de andamiaje más efectivas son aquellas que promueven la participación activa del estudiante, la mediación ajustada a la zona de desarrollo próximo y el uso de retroalimentación constante. Asimismo, se destaca la importancia de la empatía docente, la contextualización de las actividades y el trabajo colaborativo como elementos clave para fortalecer la comprensión lectora en contextos de alta vulnerabilidad.

Palabras clave: comprensión lectora, andamiaje, estrategias docentes, socioconstructivismo, educación básica.

Abstract

This research aims to identify the most suitable scaffolding strategies for teachers who work on reading comprehension with fourth-grade students in a subsidized private school in the commune of Renca. From a socioconstructivist approach, reading comprehension is conceived as an active and mediated process, in which learning is constructed through the interaction between teacher, student, and sociocultural context. The study follows a qualitative, descriptive-interpretive design, using semi-structured interviews applied to Language and Communication teachers. Data analysis was conducted with Atlas.ti software, which allowed coding, identifying relationships, and generating emerging categories that guided the interpretation of findings. The results show that the most effective scaffolding strategies are those that promote active student participation, mediation adjusted to the zone of proximal development, and constant feedback. Furthermore, the study highlights the relevance of teacher empathy, contextualized activities, and collaborative work as key factors to strengthen reading comprehension in contexts of high social vulnerability.

Keywords: reading comprehension, scaffolding, teaching strategies, socioconstructivism, primary education.

Introducción

La comuna de Renca, ubicada en el sector norte de Santiago de Chile, enfrenta múltiples desafíos sociales que repercuten directamente en el ámbito escolar. Problemáticas como la violencia intrafamiliar, el consumo de drogas y la percepción de inseguridad afectan la estabilidad emocional de niños y niñas, condicionando sus procesos de aprendizaje. Según el Diagnóstico Comunal de Renca, “la presencia del narcotráfico en sectores residenciales, la violencia intrafamiliar y el abandono parental afectan profundamente el entorno escolar, condicionando los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Fundación Colunga & Municipalidad de Renca, 2023, p. 24).

Este contexto se ve reflejado en los resultados académicos, particularmente en el área de comprensión lectora. De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2023), los estudiantes de 4° básico de Renca obtuvieron en el SIMCE 2022 un promedio de 258 puntos en Lectura, cifra inferior al promedio nacional de 267 y regional de 270, y distante de comunas como Providencia (290) y Ñuñoa (284). Las consecuencias de la pandemia por COVID-19 acentuaron estas brechas, provocando retrocesos en el desarrollo de habilidades lectoras y en la equidad educativa, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Frente a este panorama, se vuelve imprescindible indagar en estrategias de enseñanza que potencien la comprensión lectora desde las primeras etapas escolares. El andamiaje, como recurso pedagógico, ha demostrado ser una herramienta efectiva para guiar y apoyar el aprendizaje lector. Tal como señalan Pérez, Gómez y Rivera (2020), “los organizadores gráficos, como herramienta de andamiaje, permiten una mejor estructuración y retención de la información, lo que se traduce en mejoras significativas en la comprensión lectora” (p. 75). Comprender cómo los docentes aplican estas estrategias en el aula, cómo las adaptan a las necesidades de sus estudiantes y qué factores dificultan su implementación, constituye un paso esencial para fortalecer la enseñanza en este ámbito.

En este sentido, la presente investigación tiene como propósito identificar cómo los docentes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca aplican estrategias de comprensión lectora en sus clases, de qué manera las implementan y qué obstáculos encuentran en el proceso. Para ello, se utilizarán entrevistas como única técnica de recolección de datos, permitiendo obtener información directa y detallada desde la experiencia docente. Como respaldo descriptivo, se considerará la Evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), cuyo enfoque formativo y resultados inmediatos ofrecen una referencia útil sobre el desempeño lector de los estudiantes, sin fines comparativos ni punitivos.

Esta investigación busca aportar una mirada situada sobre la práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad, reconociendo que “la comprensión lectora no es solo un requisito académico, sino una herramienta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes” (Solís, Fernández & Ramírez, 2017, p. 92). A través de la comprensión de las estrategias de andamiaje utilizadas por los docentes, se espera contribuir con insumos que orienten la planificación y el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en la educación básica.

Bajo este enfoque, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta:
¿Cuáles son las estrategias de andamiaje idóneas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Renca?

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Formulación del problema

En primer lugar, es necesario reconocer que la comprensión lectora constituye una competencia esencial para el desarrollo académico, cognitivo y personal de los estudiantes. No se limita únicamente a la decodificación de palabras o al reconocimiento de símbolos escritos, sino que implica construir activamente significados, identificar ideas explícitas e implícitas y reflexionar críticamente sobre el contenido de un texto. Esta habilidad transversal incide directamente en el rendimiento escolar en todas las asignaturas, ya que gran parte del aprendizaje formal se sustenta en la lectura. En esta línea, García y López (2018) sostienen que “los estudiantes con dificultades en comprensión lectora presentan mayores barreras para progresar en asignaturas como matemáticas, ciencias e historia, debido a la alta dependencia de los textos escritos en la enseñanza” (p. 48).

Ahora bien, a pesar de su relevancia, diferentes estudios recientes evidencian que un alto porcentaje de estudiantes no desarrolla esta competencia de manera adecuada. De hecho, el Informe PISA advierte que “más del 50% de los estudiantes de América Latina no logra comprender textos de mediana complejidad” (OCDE, 2019, p. 31, traducción propia al español). Esta problemática se agudiza en contextos de vulnerabilidad social, donde factores como la inseguridad, la inestabilidad emocional y la carencia de recursos educativos limitan de forma significativa las oportunidades de aprendizaje.

En consecuencia, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que actúen como mediadoras en el proceso de aprendizaje y que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora. Entre ellas, el andamiaje ha sido ampliamente reconocido como un recurso didáctico eficaz, entendido como una estructura de apoyo temporal que permite al estudiante avanzar hacia niveles de autonomía progresiva. Este enfoque, sustentado en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, se adapta a diferentes niveles y contextos educativos, lo que permite su aplicación en entornos de alta complejidad social.

Asimismo, en los últimos años, la incorporación de herramientas digitales como parte del andamiaje ha demostrado resultados positivos en la motivación y en la autonomía del estudiante. Según Martínez y Castillo (2016), “las plataformas interactivas ofrecen textos adaptativos y retroalimentación inmediata, lo que mejora la motivación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes” (p. 41). Sin embargo, estos autores advierten que para que dichas herramientas sean efectivas es indispensable contar con docentes capacitados y con recursos tecnológicos adecuados, aspectos que no siempre están garantizados en comunidades escolares de alta vulnerabilidad.

Por todo lo anterior, se hace necesario comprender cómo se implementan las estrategias de andamiaje en contextos escolares complejos, como los de la comuna de Renca, con el fin de identificar aquellas que resulten más idóneas para potenciar la comprensión lectora.

1.2 Justificación

En el contexto educativo actual, la comprensión lectora se reconoce como una competencia clave para el desarrollo integral del estudiante, dado que permite acceder, interpretar y reflexionar sobre la información presente en los textos, además de potenciar el pensamiento crítico y la autonomía en el

aprendizaje. Como señalan Pérez y Álvarez (2018), “la comprensión lectora es un proceso activo que exige la interacción entre el lector y el texto, donde las habilidades cognitivas y lingüísticas se ponen al servicio de la construcción de significado” (p. 57). Por lo tanto, su fortalecimiento desde los primeros años escolares se constituye en una prioridad pedagógica y social.

Particularmente, en la comuna de Renca, los índices académicos y los diagnósticos comunales evidencian una realidad compleja en la que diversos factores sociales —como la violencia intrafamiliar, la inseguridad barrial y la precariedad económica— afectan negativamente el rendimiento escolar. Estas condiciones influyen no solo en el desarrollo académico, sino también en la estabilidad emocional de los estudiantes y en su disposición para el aprendizaje. Según el Diagnóstico Comunal de Renca, “la percepción de inseguridad, la violencia intrafamiliar y la precariedad material afectan profundamente el entorno escolar, condicionando los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Fundación Colunga & Municipalidad de Renca, 2023, p. 24).

A partir de lo anterior, es fundamental identificar e implementar estrategias de enseñanza que no solo promuevan el desarrollo de habilidades lectoras, sino que también respondan a las particularidades del contexto. En este sentido, el andamiaje se ha consolidado como una herramienta pedagógica que, al proporcionar apoyos temporales, facilita que el estudiante logre aprendizajes significativos y alcance mayores niveles de autonomía. Según Hernández, Riquelme y Soto (2021), “el andamiaje fomenta la participación activa del estudiante, lo que le permite apropiarse del conocimiento y desarrollar competencias cognitivas y metacognitivas” (p. 103).

Asimismo, el uso de estrategias de andamiaje adaptadas al contexto de vulnerabilidad puede contribuir a reducir las brechas de aprendizaje que afectan a las comunidades más desfavorecidas. Desde esta perspectiva, la presente investigación adquiere relevancia tanto a nivel académico como social, ya que busca generar evidencia que sirva como base para mejorar las prácticas docentes y, con ello, incidir en la

calidad de los aprendizajes de los estudiantes de cuarto básico de un establecimiento particular subvencionado de Renca.

1.3 Viabilidad

La presente investigación es viable en los ámbitos teórico, metodológico y práctico. En el plano teórico, existe amplia evidencia reciente que respalda la efectividad del andamiaje como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en la Educación Básica. Pérez, Gómez y Rivera (2020) afirman que “la aplicación de organizadores gráficos permitió avances significativos en la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de primaria” (p. 75), lo que sustenta la pertinencia de estudiar esta estrategia en contextos de vulnerabilidad escolar.

El acceso al contexto educativo está garantizado gracias al respaldo del centro educativo, establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca, que ha autorizado el trabajo con las docentes de 4° básico. La vinculación previa del equipo investigador con esta institución favorece la comunicación y el conocimiento del entorno, facilitando la implementación de las actividades planificadas.

Metodológicamente, se empleará como técnica principal de recolección de datos la entrevista semiestructurada, aplicada a las docentes de Lenguaje y Comunicación de 4° básico. Esta herramienta, adecuada para investigaciones con enfoque cualitativo, permitirá indagar en detalle cómo las docentes aplican, implementan y adaptan las estrategias de comprensión lectora, así como en las dificultades que enfrentan para enseñarlas. Flick (2015) señala que “la investigación cualitativa se centra en la comprensión de los significados y prácticas en contextos naturales” (p. 12), lo que la convierte en un enfoque idóneo para este estudio.

En cuanto a los recursos, el equipo investigador cuenta con competencias disciplinares y metodológicas en Lenguaje y Comunicación, así como con experiencia en planificación, evaluación y análisis de prácticas pedagógicas. Asimismo, el calendario académico del establecimiento permite desarrollar las fases de la investigación dentro de los plazos establecidos.

1.4 Fundamentación

La presente investigación se enmarca en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, el cual concibe el desarrollo cognitivo como un proceso socialmente mediado, en el que la interacción con otros particularmente con adultos o pares más competentes desempeña un papel central. Dentro de este paradigma, un concepto fundamental es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesta por Vygotsky, que describe el espacio entre lo que un estudiante puede realizar de manera autónoma y lo que logra con la guía de otro. Aunque el planteamiento original se desarrolló décadas atrás, investigaciones recientes han reafirmado su vigencia y lo han adaptado a las demandas educativas actuales, evidenciando que las mediaciones pedagógicas oportunas son determinantes en el aprendizaje significativo (Pérez, Gómez & Rivera, 2020).

En este marco, el andamiaje se constituye como una estrategia pedagógica esencial, al proporcionar apoyos temporales que permiten al estudiante alcanzar niveles de comprensión y desempeño superiores a los que lograría por sí mismo. Tal como sostienen Pérez, Gómez y Rivera (2020), “el andamiaje pedagógico favorece la autonomía progresiva del estudiante y permite la internalización de habilidades lectoras complejas” (p. 70). Esta estrategia no se limita a ofrecer ayudas explícitas, sino que implica retirarlas gradualmente conforme el estudiante adquiere confianza y dominio en la tarea.

Diversos estudios actuales han demostrado que la implementación sistemática de estrategias de andamiaje impacta positivamente en la comprensión lectora. García y López (2018) afirman que “las estrategias como la enseñanza recíproca, los organizadores gráficos y las preguntas dirigidas promueven la construcción activa de significado y la apropiación de los textos” (p. 48). Dichas prácticas permiten que el docente actúe como mediador del aprendizaje, guiando al estudiante en procesos de inferencia, predicción y evaluación crítica del contenido.

El andamiaje también se ha beneficiado del uso de recursos tecnológicos, los cuales amplían las posibilidades de acompañamiento pedagógico. Martínez y Castillo (2019) señalan que “las plataformas interactivas con retroalimentación inmediata fortalecen la autorregulación lectora, especialmente en estudiantes con dificultades persistentes” (p. 43). Estas herramientas digitales posibilitan un apoyo más flexible y adaptado a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva teórica, las dificultades en comprensión lectora no se explican únicamente por factores individuales del estudiante, sino que también se relacionan con la calidad de las mediaciones que se producen en el aula. Por ello, esta investigación busca identificar cuáles estrategias de andamiaje, en el marco del enfoque socioconstructivista, resultan más idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico. De este modo, se pretende aportar evidencia aplicable en contextos escolares reales, especialmente en aquellos donde las condiciones sociales adversas limitan el acceso equitativo a los aprendizajes.

1.5 Pregunta general

¿Cuáles son las estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca?

1.5.1 Preguntas específicas

- ¿Qué desafíos enfrentan los docentes de Lenguaje y Comunicación al abordar la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca?
- ¿Qué estrategias de andamiaje implementan los docentes en sus prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca?
- ¿Cómo perciben los docentes el impacto de estas estrategias de andamiaje en el progreso lector de sus estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca?

1.6 Objetivo general

Describir percepciones acerca de estrategias de andamiaje que mejoran la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Renca.

1.6.1 Objetivos específicos

- Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes de Lenguaje y Comunicación al enseñar comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca.
- Reconocer las estrategias de andamiaje que los docentes aplican en sus prácticas pedagógicas para trabajar la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca.
- Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de estas estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca.

1.7 Síntesis del planteamiento del problema

El propósito de esta investigación, con enfoque cualitativo e interpretativo, es describir cómo los docentes de Lenguaje y Comunicación de 4° básico en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca aplican estrategias de comprensión lectora, de qué manera las implementan y qué factores influyen en su enseñanza. El estudio se desarrollará en un contexto escolar vulnerable, caracterizado por brechas lectoras significativas que afectan el progreso académico de los estudiantes y demandan prácticas pedagógicas adaptadas a sus necesidades.

La comprensión lectora, entendida como la capacidad de construir significados, establecer inferencias y reflexionar críticamente sobre los textos, es un eje central del aprendizaje. Sin embargo, en Chile persisten diferencias importantes en su desarrollo según el contexto socioeconómico. En el SIMCE 2022, los estudiantes de 4° básico de Renca obtuvieron resultados por debajo del promedio nacional y regional, lo que confirma una brecha preocupante. La Evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) ha mostrado igualmente que un alto porcentaje de estudiantes no alcanza niveles satisfactorios en esta habilidad, especialmente en establecimientos con alta vulnerabilidad social (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Las causas de esta problemática son múltiples y abarcan factores socioeconómicos, familiares y pedagógicos. Investigaciones recientes han demostrado que el nivel socioeconómico incide de forma determinante en el rendimiento lector, y que los estudiantes de sectores más vulnerables tienen mayores probabilidades de presentar dificultades persistentes en esta área. Solís, Fernández y Ramírez (2017) señalan que “los estudiantes con dificultades lectoras presentan una escasa capacidad para construir significados a partir de los textos, lo que repercute en su rendimiento académico y en su desarrollo integral” (p. 91). De forma similar, Cain y Oakhill (2016) afirman que “los niños con dificultades en la comprensión lectora tienen más probabilidades de enfrentar obstáculos en materias como matemáticas,

ciencias y estudios sociales” (p. 89, traducción propia).

En este escenario, el andamiaje pedagógico se plantea como una estrategia idónea para mejorar la comprensión lectora, ya que ofrece apoyos temporales que se retiran gradualmente a medida que el estudiante avanza hacia la autonomía. Pérez y Gómez (2023) sostienen que “el uso de estrategias de andamiaje en la enseñanza de la lectura promueve la autonomía progresiva del estudiante, permitiéndole enfrentar textos complejos con un mayor grado de comprensión” (p. 64).

La investigación utilizará como única técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada a docentes de Lenguaje y Comunicación de 4° básico. Esto permitirá obtener información detallada sobre las estrategias que aplican, cómo las adaptan al contexto y las dificultades que encuentran para desarrollarlas. Asimismo, los resultados de la Evaluación DIA se incorporarán de manera descriptiva como respaldo contextual, aportando datos que complementen la visión docente sobre el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes.

De esta manera, el estudio busca generar un aporte significativo para la mejora de la práctica pedagógica en contextos vulnerables, contribuyendo a reducir las brechas en comprensión lectora y a fortalecer el desarrollo integral del estudiantado.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Definición y propósito del Marco Teórico en la investigación

En el contexto de la investigación científica, el marco teórico representa mucho más que una simple revisión de antecedentes: constituye una estructura argumentativa y conceptual que da sentido, dirección

y profundidad al proceso investigativo. Su propósito principal es sustentar el problema de estudio dentro de un entramado de conocimientos ya consolidados, permitiendo al investigador no sólo situar su trabajo en un campo disciplinar determinado, sino también identificar vacíos teóricos, contrastar enfoques y fundamentar la relevancia de su propuesta.

Como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el marco teórico proporciona un contexto para interpretar los resultados de la investigación y delimita el problema que se estudia” (p. 94), lo que evidencia su rol como ancla epistemológica y como herramienta de delimitación y enfoque. Lejos de limitarse a la exposición de teorías, el marco teórico posibilita la construcción de una mirada crítica e informada sobre el fenómeno a investigar, al establecer relaciones entre conceptos, problematizar supuestos y construir las categorías analíticas que orientarán el trabajo empírico.

Desde una perspectiva complementaria, Ramos (2018) plantea que “el marco teórico constituye la guía y el soporte conceptual de los diferentes elementos y relaciones a investigar” (p. 836), enfatizando que su función es articular los componentes del estudio con una lógica interna coherente. Esta articulación permite no sólo legitimar los objetivos, sino también establecer criterios sólidos para la selección del diseño metodológico, la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones pertinentes.

En síntesis, el marco teórico es una instancia de construcción reflexiva que habilita al investigador a posicionarse frente al objeto de estudio con fundamento, claridad y criterio. Mediante él, se configuran los límites y alcances de la investigación, se eligen las lentes conceptuales desde las cuales observar la realidad, y se justifica, de manera académicamente rigurosa, la necesidad y el aporte del estudio en el corpus disciplinar al que se adscribe.

2.2 Justificación de los temas abordados

La selección de los temas que conforman este referente teórico responde a una necesidad de coherencia

lógica y metodológica respecto de la pregunta central de investigación: ¿cuáles son las estrategias de andamiaje idóneas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico? En función de esta interrogante, se han definido dos ejes temáticos centrales: la comprensión lectora y el andamiaje pedagógico, cuya articulación permite construir una base teórica sólida, contextualizada y directamente vinculada con los objetivos del estudio.

Por una parte, la comprensión lectora se aborda como una competencia compleja y multidimensional, que involucra procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos, así como distintos niveles de interpretación textual. Estudiarla en profundidad permite comprender los factores que inciden en su desarrollo, las dificultades recurrentes en los estudiantes de Educación Básica y las condiciones pedagógicas necesarias para su fortalecimiento. Por otra parte, se examina el andamiaje como una estrategia pedagógica de acompañamiento gradual y ajustado, basada en los aportes teóricos de Vygotsky (1979), Bruner (1978) y otros autores contemporáneos como Díaz Maggioli (2023) y Escobar (2024), que postulan la mediación docente como elemento clave en el tránsito hacia aprendizajes autónomos y significativos.

En este sentido, el sustento teórico no se construye a partir de la acumulación de información, sino de la identificación crítica y fundamentada de los conceptos y modelos que permiten interpretar y actuar sobre el fenómeno investigado. Tal como lo señala la revista digital *ExpertoUniversitario* (2022), “el marco teórico permite seleccionar las teorías, conceptos y principios que se relacionan directamente con el problema de investigación, brindando un sustento claro para el desarrollo del trabajo” (párr. 2). Esta perspectiva reafirma que la elección de los temas debe guardar estrecha relación con las finalidades investigativas, evitando aproximaciones generalistas o meramente descriptivas.

Así, abordar la comprensión lectora y el andamiaje en conjunto no solo ofrece una mirada integral sobre los procesos de lectura en el aula, sino que también permite delimitar con precisión qué aspectos serán observados, analizados y transformados en la práctica pedagógica. El entrelazamiento entre ambos

constructos posibilita generar categorías analíticas pertinentes, así como establecer criterios claros para evaluar la efectividad de las intervenciones docentes en contextos reales de enseñanza.

La relación del sustento teórico con la pregunta de investigación rigurosa exige la construcción de un marco teórico que no solo brinde sustento conceptual, sino que también establezca una articulación coherente entre los referentes teóricos y los elementos metodológicos del estudio. En este caso, la pregunta que orienta la presente investigación, demanda abordar dos dimensiones interdependientes: por un lado, el desarrollo lector en la infancia como proceso complejo y gradual; por otro, el rol del docente como mediador activo que, mediante estrategias de andamiaje, favorece dicho proceso.

Desde esta perspectiva, la base teórica no sólo delimita el campo conceptual de la investigación, sino que permite establecer los criterios analíticos para interpretar las prácticas pedagógicas observadas. En efecto, la revisión de literatura sobre comprensión lectora incluyendo sus niveles, procesos y dificultades, y sobre andamiaje; en sus fundamentos, principios y aplicaciones didácticas, ofrece un marco interpretativo robusto desde el cual evaluar si las estrategias utilizadas en el aula (por ejemplo, modelamiento lector, preguntas guiadas, uso de organizadores gráficos o lectura compartida) se alinean con los principios del andamiaje educativo y contribuyen efectivamente al desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes.

Este marco no cumple únicamente una función introductoria o referencial. Tal como lo plantea Ramos (2018), “el marco teórico es la construcción conceptual que permite sustentar la lógica interna de la investigación y analizar los hallazgos en función de los referentes teóricos seleccionados” (p. 836). En este sentido, se constituye como una herramienta clave para la construcción de categorías, la formulación de indicadores y la validación de las interpretaciones emergentes del trabajo empírico.

En definitiva, el marco teórico actúa como eje articulador entre la teoría y la práctica educativa, otorgando

coherencia interna al diseño de investigación y legitimidad académica a los análisis posteriores. Su elaboración, basada en la selección crítica de conceptos pertinentes y actualizados, permite generar una comprensión profunda del fenómeno investigado y fundamentar, con solidez teórica, las decisiones tomadas a lo largo del estudio.

2.3 Comprensión Lectora

2.3.1 Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo de alta complejidad que va más allá de la mera decodificación de palabras. Implica la construcción activa de significado por parte del lector, quien debe movilizar simultáneamente conocimientos previos, habilidades lingüísticas, estrategias cognitivas y metacognitivas para interpretar, inferir, relacionar y evaluar la información contenida en un texto. Así, comprender un texto no es una actividad lineal ni uniforme, sino una práctica intelectual dinámica en la que el lector interactúa con el lenguaje escrito desde una posición activa y crítica.

El National Assessment of Educational Progress (NAEP) define la comprensión lectora como “un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación” (2009, p. 32). Esta definición enfatiza que comprender implica no sólo captar información literal, sino también dar sentido al texto en función del contexto y del propósito comunicativo.

Desde una perspectiva similar, Aragón y Caicedo (2009, citados en Medina & Torres, 2022) afirman que “la comprensión lectora constituye un proceso complejo de construcción de significados que implica hacer

inferencias, interpretar la información y establecer conexiones lógicas entre las ideas hasta llegar a la creación de la macroestructura del texto” (párr. 2). Esta formulación destaca el carácter constructivo de la comprensión, donde el lector debe reorganizar la información para generar una representación mental coherente del contenido.

Para , la comprensión lectora no puede ser reducida a una capacidad mecánica o técnica. Implica una integración profunda de procesos intelectuales que permiten al lector formular hipótesis, contrastar ideas, establecer relaciones entre partes del texto y vincularlo con sus propios saberes y experiencias. Por ello, fomentar la comprensión lectora en el aula requiere propuestas pedagógicas que vayan más allá de la lectura literal, promoviendo procesos inferenciales, interpretativos y críticos.

2.3.2 Procesos cognitivos involucrados

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo altamente complejo que requiere la activación y articulación de diversas operaciones mentales. Estos procesos no actúan de forma aislada, sino que interactúan simultáneamente y se organizan de manera jerárquica, desde los más básicos hasta los más elaborados. De este modo, el lector no solo decodifica símbolos, sino que construye activamente el sentido del texto mediante la integración de múltiples fuentes de información.

En primer lugar, es fundamental reconocer que la literatura especializada clasifica estos procesos en tres niveles: los procesos de bajo nivel, como el reconocimiento de palabras y la decodificación fonológica; los procesos intermedios, como la integración sintáctica de oraciones y párrafos; y los procesos de alto nivel, que implican la realización de inferencias, el razonamiento crítico y la evaluación del contenido textual. Esta clasificación permite comprender la progresión del lector desde una comprensión literal hasta una interpretación profunda y crítica del texto.

En esta misma línea, Vallés Arándiga (2005) destaca que “los procesos cognitivos que subyacen a la

comprensión incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (pp. 55–56). Esta afirmación pone de relieve que la lectura comprensiva es una actividad constructiva, en la que el lector moviliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto, reinterpretarlo y reorganizarlo cognitivamente.

Asimismo, investigaciones realizadas en el contexto chileno han evidenciado que la comprensión lectora no se limita al ámbito lingüístico, sino que también está estrechamente vinculada con funciones ejecutivas como la atención sostenida y el razonamiento inductivo. En efecto, Bizama y Chávez (2022), a partir de un estudio aplicado a estudiantes del segundo ciclo básico, concluyeron que “el razonamiento inductivo y la atención, como función ejecutiva, están correlacionados con la comprensión lectora de textos informativos” (p. 135). Este hallazgo confirma que la capacidad para mantener el foco atencional y establecer generalizaciones a partir de datos concretos influye significativamente en la construcción del significado textual.

Por otra parte, uno de los procesos más relevantes en lectores competentes es la metacognición, definida como la capacidad de monitorear y regular la propia comprensión durante la lectura. Esta facultad permite al lector planificar su acercamiento al texto, detectar posibles fallos de comprensión y aplicar estrategias correctivas, como la relectura o el ajuste de la velocidad lectora. Según Flavell (1976, citado en Osses & Jaramillo, 2008), “la metacognición es el conocimiento que cada persona tiene respecto de sus propios procesos y productos cognitivos, así como la supervisión constante de la regulación de estos procesos” (p. 191). En este sentido, un lector metacognitivo no solo decodifica e interpreta, sino que evalúa continuamente la eficacia de su proceso lector.

En suma, los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora conforman una red de operaciones interdependientes que permiten al lector avanzar desde la decodificación hasta la

comprensión profunda del texto. Este entramado mental incluye habilidades como la activación de conocimientos previos, la atención sostenida, el establecimiento de inferencias, el razonamiento lógico y la autorregulación metacognitiva. Por ello, resulta fundamental que el docente reconozca estos procesos como objetos de enseñanza, diseñando actividades que los estimulen de manera sistemática y progresiva, especialmente en los niveles educativos donde se consolidan las habilidades lectoras.

2.3.3 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo y gradual, que no se limita a la simple decodificación de signos escritos, sino que abarca una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas interrelacionadas. Para facilitar su análisis y evaluación, se han identificado distintos niveles que permiten clasificar la profundidad con que el lector interactúa con el texto. Esta jerarquía resulta especialmente útil en el contexto escolar, ya que orienta tanto la planificación de estrategias pedagógicas como el diagnóstico de avances y dificultades lectoras. Tradicionalmente, se reconocen tres niveles principales: literal, inferencial y crítico, los cuales no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como dimensiones que se interrelacionan en la experiencia lectora.

En primer lugar, el nivel literal constituye la base sobre la cual se edifica la comprensión más profunda. Este nivel implica la capacidad de identificar y recuperar información explícitamente contenida en el texto, tales como hechos, personajes, lugares, datos y secuencias de acciones. Se trata de una operación básica pero esencial, ya que permite al lector obtener una representación inicial del contenido. Es importante considerar que dominar este nivel no implica solo repetir lo que se lee, sino localizar con precisión la información relevante y comprender su función en la estructura textual. Aunque es el nivel más simple en términos de exigencia cognitiva, su dominio es indispensable, pues si el lector no logra acceder con

claridad a lo explícito, difícilmente podrá avanzar hacia la interpretación o la reflexión crítica.

A continuación, se encuentra el nivel inferencial, que supone un salto cualitativo en el proceso de comprensión. Aquí el lector ya no se limita a lo dicho directamente, sino que debe leer entre líneas, interpretar significados implícitos, integrar información dispersa dentro del texto y vincularla con sus conocimientos previos. Este nivel exige establecer relaciones de causa-efecto, anticipar situaciones, deducir intenciones del autor o construir hipótesis sobre lo leído. Así, el lector se transforma en un agente activo que reconstruye el texto a través de su experiencia y saberes. Tal como lo expresa Solé (2018), “inferir es una de las operaciones cognitivas más relevantes en la lectura, pues permite establecer relaciones de sentido que el texto no explicita pero que son necesarias para su comprensión global” (p. 57). Esta capacidad de inferencia no solo enriquece el proceso lector, sino que es un indicador clave de comprensión profunda.

Por último, el nivel crítico representa la dimensión más compleja y exigente del acto lector. En este nivel, el lector adopta una postura reflexiva y evaluativa frente al texto, cuestionando su contenido, intenciones, estructura y efectos. Implica analizar la coherencia interna del texto, contrastarlo con otras fuentes, emitir juicios de valor y, eventualmente, tomar posición frente a lo leído. Además, se movilizan habilidades relacionadas con la argumentación, el pensamiento lógico y la ética discursiva, puesto que el lector se convierte en un sujeto que dialoga con el texto y lo interpela desde su propia perspectiva. Cassany (2006) afirma que “la comprensión crítica implica una lectura activa que interroga al texto, analiza sus supuestos ideológicos y evalúa su impacto en el lector” (p. 129). Por lo tanto, este nivel no solo fortalece el pensamiento autónomo, sino que también es fundamental para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Cabe destacar que esta clasificación en niveles ha sido adoptada por diversas evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE, ya que permite medir con precisión la progresión del lector y diseñar intervenciones

pedagógicas ajustadas a cada etapa. En esa misma línea, Aragón y Caicedo (2009, citados en Medina & Torres, 2022) sostienen que “comprender un texto es construir significado a distintos niveles, desde lo explícito hasta lo inferencial y valorativo, en un proceso de interacción constante entre lector y texto” (párr. 2), destacando así la naturaleza escalonada e interactiva del proceso.

En definitiva, comprender un texto no es una habilidad única ni estática, sino un entramado de operaciones cognitivas y reflexivas que deben ser cultivadas progresivamente. Desde el punto de vista pedagógico, trabajar estos niveles en forma articulada y sistemática permite ampliar el repertorio lector de los estudiantes, fortalecer su autonomía y favorecer una relación más profunda, crítica y significativa con el lenguaje escrito. En consecuencia, el desarrollo de la comprensión lectora en sus distintos niveles no solo impacta el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de sujetos activos, capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad a partir de la lectura.

2.3.4 Factores que inciden en la comprensión lectora

La comprensión lectora, entendida como un proceso complejo y dinámico, no puede explicarse por una única causa o condición. Por el contrario, responde a una multiplicidad de factores que interactúan de forma simultánea y condicionan tanto el desempeño lector como el desarrollo de habilidades interpretativas. Para abordar esta complejidad de manera sistemática, dichos factores pueden agruparse en tres grandes dimensiones: los factores individuales del lector, las características del texto y las variables contextuales del entorno educativo. Comprender cada una de estas dimensiones resulta indispensable para diseñar intervenciones pedagógicas eficaces, que no solo se enfoquen en enseñar estrategias, sino también en transformar las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje lector.

En primer lugar, dentro de los factores individuales, destacan aspectos como las habilidades lingüísticas, el dominio del vocabulario, el conocimiento previo, la motivación hacia la lectura, y las capacidades

cognitivas y metacognitivas del estudiante. Estos elementos configuran la base desde la cual se accede al texto, se procesa su contenido y se construye sentido. En esta línea, Solé (2018) afirma con claridad que “el lector competente es aquel que dispone de un amplio repertorio de conocimientos lingüísticos y estrategias de control que le permiten interpretar el texto de forma eficaz” (p. 34). Desde esta perspectiva, las dificultades lectoras no siempre derivan de una falta de esfuerzo, sino que pueden estar asociadas a la ausencia o debilidad de estas habilidades fundamentales, lo que genera comprensiones fragmentadas o poco profundas.

Además, es relevante considerar el papel de las funciones ejecutivas en la comprensión lectora. Procesos como la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control inhibitorio permiten al lector mantenerse enfocado, retener información clave y autorregular su avance durante la lectura. En efecto, estas funciones inciden directamente en la capacidad para vincular ideas, jerarquizar contenidos y detectar inconsistencias. Al respecto, Bizama y Chávez (2022) sostienen que “la atención, como función ejecutiva, está correlacionada con la comprensión lectora, especialmente en textos informativos que exigen retención y procesamiento simultáneo de ideas” (p. 135). Por tanto, intervenir en el desarrollo de estas funciones también constituye una vía válida para mejorar el rendimiento lector.

En segundo término, las características del texto representan un componente clave que no siempre recibe la atención que merece. La estructura del texto, su nivel de complejidad sintáctica, la densidad de información, la presencia (o ausencia) de apoyos gráficos, y la claridad con que se jerarquizan las ideas, son todos factores que influyen directamente en la accesibilidad del contenido. Así, un texto desorganizado, con un lenguaje excesivamente técnico o con poca cohesión, puede actuar como una barrera incluso para lectores hábiles. En este sentido, Cassany (2006) advierte que “la dificultad de un texto no reside solo en su contenido, sino en la manera en que este está codificado lingüísticamente” (p. 118). Esta afirmación pone de relieve la necesidad de enseñar no solo a leer, sino también a decodificar

los recursos formales que estructuran el discurso escrito.

Finalmente, los factores contextuales juegan un rol determinante, especialmente en entornos escolares caracterizados por la diversidad y la vulnerabilidad. Elementos como el clima lector del aula, la disponibilidad de materiales adecuados, la frecuencia de las prácticas de lectura, y la mediación docente, influyen de forma directa en la experiencia lectora de los estudiantes. En contextos donde existe una brecha en el acceso a libros, escaso capital cultural en el hogar y bajos niveles de exposición temprana a la lectura, el rol del profesor se vuelve aún más relevante. En este marco, Escobar (2024) enfatiza que “la mediación del profesor es decisiva para transformar condiciones adversas en oportunidades de aprendizaje lector significativo” (p. 240). Esta afirmación subraya que el docente no solo enseña estrategias, sino que también crea las condiciones para que la lectura cobre sentido y relevancia para los estudiantes.

En resumen, la comprensión lectora no puede entenderse como una capacidad aislada del estudiante ni como un proceso exclusivamente textual. Más bien, emerge de la interacción entre habilidades cognitivas, recursos lingüísticos, estructuras textuales y contextos educativos. Reconocer esta complejidad permite superar enfoques reduccionistas y avanzar hacia propuestas pedagógicas integrales que, en lugar de centrarse solo en el “déficit” lector, consideren la diversidad de trayectorias, entornos y necesidades presentes en el aula. Solo así será posible construir experiencias lectoras significativas, inclusivas y sostenibles en el tiempo.

2.3.5 Dificultades comunes en la comprensión lectora

La comprensión lectora, al constituir un proceso integral que articula múltiples niveles de procesamiento cognitivo, lingüístico y metacognitivo, suele presentar diversas dificultades en los estudiantes, especialmente en aquellos que enfrentan rezago escolar o provienen de contextos menos favorecidos.

Estas dificultades no sólo limitan la capacidad de construir sentido a partir de un texto, sino que también obstaculizan el desarrollo de la autonomía lectora. Por ello, identificar los obstáculos más recurrentes resulta fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas que sean pertinentes, diferenciadas y orientadas a fortalecer tanto las habilidades como la disposición hacia la lectura.

Una de las dificultades más evidentes se relaciona con la fluidez en la decodificación. Es frecuente encontrar estudiantes que aún no automatizan la lectura de palabras, lo que genera una lectura entrecortada y, por consiguiente, una pérdida de sentido global. Al invertir gran parte de sus recursos atencionales en el reconocimiento de palabras, estos lectores no logran integrar la información a nivel semántico ni mantenerla activa en la memoria de trabajo. En este contexto, Solé (2018) advierte que “una lectura excesivamente lenta o entrecortada impide la construcción del significado, porque el lector no puede mantener la información activa en la memoria de trabajo” (p. 42). Así, la comprensión resulta superficial o fragmentada, y muchas veces los estudiantes no logran establecer conexiones entre las partes del texto.

En segundo lugar, se identifica como una barrera significativa la carencia de vocabulario y de conocimientos previos relacionados con el tema del texto. Esta limitación afecta la capacidad de los lectores para elaborar inferencias, interpretar palabras en contexto o comprender expresiones complejas. Dicha dificultad es especialmente crítica en textos informativos o narrativos que abordan contenidos alejados del entorno cotidiano del estudiante. En esta línea, Cassany (2006) sostiene que “la comprensión depende en gran medida del grado de familiaridad del lector con el tema del texto y del acceso a un vocabulario suficiente para interpretarlo” (p. 115). Este fenómeno se agudiza en contextos donde el capital cultural y lingüístico es restringido, lo que genera brechas importantes en el acceso equitativo a la comprensión lectora.

En tercer lugar, se evidencia en muchos estudiantes una escasa conciencia metacognitiva, es decir, una

débil capacidad para monitorear su propio proceso lector y tomar decisiones ante las dificultades. Al no identificar que han perdido el hilo del texto o que no han entendido una idea, carecen de estrategias de reparación como releer, pausar o generar preguntas. Este tipo de lector suele avanzar de forma mecánica, sin verificar si la lectura tiene sentido. Osses y Jaramillo (2008) explican que “los estudiantes con escasa conciencia metacognitiva no regulan su lectura, por lo tanto, no verifican si lo que leen tiene sentido ni reparan ante las dificultades” (p. 194). Esta situación no solo compromete la comprensión en el momento, sino que también impide el desarrollo progresivo de una lectura crítica y reflexiva.

Además, un factor transversal que incide negativamente es la baja motivación hacia la lectura. Cuando esta se presenta como una tarea descontextualizada, evaluada sólo por respuestas correctas y sin propósitos significativos, es probable que los estudiantes la perciban como una actividad obligatoria y poco estimulante. La falta de diversidad textual, de temas relevantes o de espacios para compartir lecturas limita el vínculo afectivo con el texto y disminuye el esfuerzo cognitivo. En este sentido, Garavito (2022) plantea que “la motivación es un factor determinante para la comprensión, ya que favorece la persistencia, el esfuerzo y la disposición a interactuar con el texto” (p. 87). Por ende, sin motivación, incluso los estudiantes con habilidades lectoras desarrolladas pueden mostrar un bajo rendimiento comprensivo.

Recapitulando, las dificultades que afectan la comprensión lectora responden a una interacción compleja entre factores lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y afectivos. Superarlas no implica únicamente mejorar la fluidez o ampliar el vocabulario, sino también diseñar estrategias que fomenten la autorregulación, promuevan la motivación intrínseca y valoren la lectura como una práctica social significativa. Solo así se podrá avanzar hacia una enseñanza que no solo forme lectores competentes, sino también sujetos críticos y comprometidos con el sentido de lo que leen.

2.4. Andamiaje en la Educación

2.4.1 Definición del concepto de andamiaje

El concepto de *andamiaje*, ha sido ampliamente adoptado en el ámbito educativo para describir una forma de apoyo pedagógico temporal que facilita el aprendizaje progresivo de los estudiantes. Este término fue introducido por Jerome Bruner y sus colaboradores en la década de 1970, a partir de los postulados de Lev Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Su esencia radica en la intervención de un adulto, docente o par más competente, quien asiste al estudiante en la resolución de una tarea que, sin ese apoyo, le resultaría inaccesible. Dicho acompañamiento no es permanente, sino que debe ajustarse de manera dinámica al nivel de competencia del aprendiz y retirarse gradualmente en la medida que éste adquiere autonomía.

Bruner (1978) define el andamiaje como “un proceso mediante el cual un adulto ayuda a un niño a llevar a cabo una tarea que aún no puede realizar solo, pero que eventualmente podrá lograr con la ayuda adecuada y suficiente” (p. 19). Esta definición destaca el carácter dialógico y evolutivo del proceso, donde la interacción pedagógica cumple un papel central en el desarrollo de funciones cognitivas superiores. El docente no actúa como mero transmisor de contenidos, sino como mediador que adapta su intervención a las necesidades específicas del estudiante, guiándolo desde la dependencia hacia la independencia.

En este mismo sentido, Delmastro (2008) amplía la noción al señalar que “el andamiaje docente tiene como finalidad facilitar el reconocimiento de necesidades, clarificar objetivos, despejar dudas, aportar claves y herramientas para la ejecución de la tarea y orientar el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y estratégicas” (p. 513). Esta afirmación refuerza la idea de que el andamiaje no constituye una técnica aislada o puntual, sino una estrategia pedagógica integral, planificada y consciente, que reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.

En definitiva, el andamiaje puede comprenderse como una estructura de apoyo intencional y transitoria que permite al aprendiz acceder a niveles de desempeño superiores a los que podría alcanzar por sí solo. Se trata de una práctica flexible, adaptativa y profundamente relacional, que sitúa al docente como guía reflexivo y al estudiante como protagonista de un proceso de construcción de conocimiento mediado, contextualizado y progresivo.

2.5 Orígenes teóricos

2.5.1 Lev Vygotsky: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y aprendizaje mediado

El concepto de andamiaje encuentra su fundamento teórico en la perspectiva sociocultural del desarrollo cognitivo propuesta por Lev Vygotsky, quien revolucionó la comprensión del aprendizaje al enfatizar el rol esencial del entorno social y la mediación en el desarrollo de habilidades superiores. Una de sus contribuciones más influyentes en este ámbito es la formulación del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual ha servido de base para múltiples estrategias pedagógicas centradas en el acompañamiento del estudiante.

En términos precisos, Vygotsky (1979) define la ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (p. 133). Esta formulación permite visualizar el aprendizaje no como un fenómeno puramente interno ni individual, sino como un proceso dialógico, interactivo y contextualizado, donde el sujeto alcanza nuevos niveles de desempeño gracias al apoyo temporal de otro más competente.

En consecuencia, esta perspectiva desplaza el foco tradicional de la enseñanza centrada en lo que el estudiante ya sabe hacia lo que puede llegar a saber si cuenta con el acompañamiento adecuado. Es decir, el aprendizaje deja de ser concebido como la simple acumulación de conocimientos y pasa a

entenderse como una experiencia mediada por el entorno social, los instrumentos culturales y, fundamentalmente, las interacciones humanas. En este sentido, la ZDP se transforma en el espacio pedagógico por excelencia donde el docente puede intervenir de forma efectiva para potenciar el desarrollo cognitivo del estudiante.

Además, cabe señalar que la intervención pedagógica eficaz no puede ocurrir fuera de esta zona, ya que si la tarea es demasiado fácil, no ofrece desafío alguno, y si es demasiado difícil, puede generar frustración o desinterés. Por ello, la ZDP representa el punto óptimo para la enseñanza, ya que permite al estudiante progresar de forma gradual, activa y significativa. Desde esta lógica, la enseñanza se concibe como una práctica que debe anticiparse a los procesos de desarrollo, orientando al estudiante hacia su máximo potencial.

Por otro lado, el rol del “otro más competente” cobra aquí una relevancia crucial. Ya sea un adulto, un docente o un par, este mediador actúa como un facilitador estratégico del aprendizaje, ofreciendo apoyos ajustados, orientaciones oportunas y herramientas que permiten al aprendiz superar los desafíos cognitivos presentes en la tarea. Así, como lo plantea Díaz Maggioli (2023), “la ZDP no es una medida estática del conocimiento, sino una ventana hacia el aprendizaje potencial que se abre cuando el estudiante recibe ayuda oportuna y adecuada” (p. 30).

De este modo, el enfoque de Vygotsky se aleja de posturas maduracionistas que asumen que el aprendizaje sigue un curso rígido determinado por la edad o la biología. En cambio, propone un modelo dinámico y situado, en el que el aprendizaje puede ser acelerado y transformado mediante intervenciones pedagógicas mediadas, pertinentes y sensibles a las necesidades del estudiante.

En definitiva, el concepto de ZDP aporta el sustento epistemológico para comprender el andamiaje como una estrategia esencialmente relacional y contextual. Es en esta zona, precisamente, donde el docente puede actuar como mediador eficaz, ajustando sus intervenciones al nivel de comprensión del

estudiante, retirando progresivamente su apoyo y favoreciendo el desarrollo de la autonomía. La propuesta vygotskiana, por tanto, no solo explica dónde enseñar, sino también cómo y por qué hacerlo, destacando que la calidad del aprendizaje está estrechamente vinculada a la calidad de la interacción social en el aula.

2.5.2 Jerome Bruner: El andamiaje en el aprendizaje

Jerome Bruner, psicólogo y pedagogo estadounidense, retoma y expande las ideas de Vygotsky para proponer una visión más estructurada del aprendizaje como proceso mediado. A partir de sus estudios sobre el desarrollo cognitivo y la enseñanza, Bruner introduce el concepto de *andamiaje* (*scaffolding*) para referirse a la ayuda provisional que un adulto o experto brinda al niño durante la realización de una tarea nueva o compleja. Esta asistencia, que se adapta al nivel del aprendiz, se retira de manera progresiva a medida que el estudiante gana autonomía y dominio.

Bruner (1978) plantea que enseñar es, esencialmente, “ayudar al niño a ir más allá de sus posibilidades actuales mediante una asistencia sensible y progresiva” (p. 21). Esta perspectiva destaca que el proceso educativo no se basa únicamente en la transmisión de contenidos, sino en el diseño intencional de apoyos que le permitan al estudiante apropiarse activamente del conocimiento. En este sentido, el docente actúa como mediador estratégico que estructura, modela y regula el proceso de aprendizaje en función de las necesidades del estudiante.

El andamiaje, según Bruner, cumple una función organizadora del aprendizaje: se construye a partir de la interacción dialógica entre el profesor y el alumno, y opera sobre la base de tres principios clave. En primer lugar, debe ser contingente, es decir, ajustarse de manera dinámica al nivel real de competencia del estudiante. En segundo lugar, debe ser gradual, con apoyos que disminuyan conforme el aprendiz avanza hacia la autonomía. Y en tercer lugar, debe ser reversible, de modo que el estudiante pueda

eventualmente prescindir del apoyo externo y ejecutar la tarea de manera independiente.

En línea con esto, Bruner considera que el lenguaje juega un rol fundamental en el andamiaje, ya que es el medio a través del cual se construye el conocimiento compartido. A través de preguntas, reformulaciones, explicaciones y retroalimentación verbal, el docente guía al estudiante en la resolución de problemas, estimulando sus procesos de pensamiento y promoviendo nuevas formas de representación mental. Según Díaz Maggioli (2023), “el andamiaje no es solo apoyo técnico, sino una conversación sostenida con intención pedagógica que transforma la acción en conocimiento” (p. 33).

En conclusión, Jerome Bruner no solo aporta una definición operativa del andamiaje, sino que le otorga un lugar central en la didáctica contemporánea, al concebir la enseñanza como una actividad orientada al desarrollo progresivo de la competencia del aprendiz. Su visión pedagógica resalta el carácter interactivo, adaptable y temporal del andamiaje, reafirmando la importancia del rol docente como diseñador de experiencias de aprendizaje significativo.

2.5.3 Wood, Bruner y Ross (1976): Conceptualización del andamiaje educativo

El concepto de andamiaje fue formulado con precisión por David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross en su estudio pionero publicado en 1976, el cual representa un hito fundamental en la comprensión del aprendizaje mediado. En esta investigación, los autores analizaron cómo un adulto puede facilitar el desarrollo de competencias en niños que enfrentan tareas complejas, ofreciendo una estructura de apoyo temporal y adaptativa. A partir de sus observaciones, definieron el andamiaje como una estrategia pedagógica orientada a proporcionar asistencia ajustada al nivel de desarrollo del estudiante, la cual se retira gradualmente a medida que el aprendiz adquiere dominio y autonomía en la ejecución de la tarea.

Wood, Bruner y Ross (1976) afirman que el andamiaje es “una forma de apoyo ajustado que permite al aprendiz realizar una tarea que no podría ejecutar por sí mismo, y que se retira conforme el alumno

adquiere control y comprensión” (p. 90). Esta definición enfatiza dos elementos esenciales: la transitoriedad del apoyo y su adecuación dinámica a las necesidades del estudiante. Es decir, el andamiaje no se concibe como una intervención rígida ni permanente, sino como un acompañamiento flexible y progresivo que responde a los avances del alumno en tiempo real.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio es la identificación de seis funciones básicas que orientan la implementación del andamiaje en contextos educativos. Estas funciones no solo detallan cómo se aplica el andamiaje, sino que también revelan la complejidad y riqueza del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Reclutamiento: consiste en captar el interés del estudiante por la tarea, generando una disposición inicial favorable para el aprendizaje.
- Reducción de los grados de libertad: implica simplificar la tarea al restringir las opciones posibles, facilitando así la toma de decisiones por parte del aprendiz.
- Mantenimiento de la dirección: se refiere a mantener al estudiante enfocado en el objetivo de la actividad, evitando desvíos que puedan obstaculizar su progreso.
- Señalamiento de características críticas: consiste en destacar elementos clave de la tarea que deben ser atendidos para su correcta ejecución.
- Control de la frustración: implica intervenir cuando el estudiante experimenta confusión, desmotivación o bloqueo, brindando apoyo emocional y estratégico.
- Demostración: supone modelar la tarea o alguno de sus componentes, ofreciendo un ejemplo concreto que el estudiante pueda observar, imitar y adaptar.

Estas funciones evidencian que el andamiaje no se reduce a una mera técnica instruccional, sino que constituye una mediación pedagógica compleja, donde el docente regula simultáneamente los aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales del aprendizaje. En este sentido, Delmastro (2008) refuerza esta

mirada al señalar que “el andamiaje permite sostener al estudiante mientras construye los conocimientos necesarios para una tarea, sin reemplazarlo en la acción, sino guiándolo con intervenciones justas y oportunas” (p. 514). Esta precisión ética y didáctica del rol docente es clave para fomentar una autonomía real y gradual en el proceso educativo.

En suma, el estudio de Wood, Bruner y Ross representa una contribución decisiva al campo de la educación, ya que traduce los principios teóricos vigotskianos a un marco aplicable en la práctica pedagógica. Su conceptualización del andamiaje entrega una nueva configuración al rol del docente como mediador estratégico y sensible, capaz de adaptar su intervención a los ritmos y necesidades de cada estudiante. Este enfoque resulta especialmente relevante en el ámbito de la comprensión lectora, donde los procesos cognitivos implicados exigen acompañamientos diferenciados y ajustados, que permitan avanzar desde el apoyo guiado hacia una lectura autónoma y reflexiva.

2.5.4 Principios del andamiaje en la enseñanza

El andamiaje como estrategia pedagógica no se limita a ser una técnica puntual de apoyo, sino que se fundamenta en un conjunto de principios teóricos y didácticos que orientan su aplicación efectiva en el aula. Estos principios, derivados de la psicología sociocultural y la pedagogía constructivista, permiten al docente diseñar intervenciones ajustadas al nivel de desarrollo del estudiante, respetando su autonomía y favoreciendo una progresión real en su aprendizaje.

Uno de los principios fundamentales del andamiaje es su carácter temporal y progresivo. El apoyo brindado por el docente no debe ser permanente, sino que debe disminuir gradualmente a medida que el estudiante adquiere mayor control y comprensión de la tarea. Bruner (1978) señala que el propósito del andamiaje es “proporcionar la cantidad justa de ayuda para que el aprendiz pueda avanzar, y luego retirarla conforme progresa en su dominio” (p. 21). De este modo, el andamiaje se convierte en un proceso

dinámico, que se adapta a los avances del estudiante y favorece su autonomía.

Otro principio clave es la contingencia, que implica que el docente debe ajustar su intervención de acuerdo con el nivel actual del estudiante y la naturaleza de la tarea. Esto requiere una observación constante, sensibilidad pedagógica y capacidad para ofrecer apoyos pertinentes sin excederse ni anticiparse innecesariamente. Según Díaz Maggioli (2023), “el andamiaje efectivo se basa en la lectura precisa de las necesidades del aprendiz, respondiendo de manera estratégica y oportuna a los desafíos que enfrenta” (p. 36).

Asimismo, el andamiaje debe ser estructurado, es decir, ofrecer un marco organizador que guíe la comprensión y ejecución de la tarea. Esto puede implicar desde modelar un procedimiento, hasta fragmentar una tarea compleja en pasos manejables, o explicitar los objetivos y criterios de evaluación. En este sentido, Delmastro (2008) destaca que “el andamiaje implica planificar acciones específicas que orienten el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y estratégicas” (p. 513), lo cual exige un diseño didáctico consciente y reflexivo.

Un cuarto principio es el de la interacción dialógica, ya que el andamiaje se construye en la comunicación entre docente y estudiante. A través del lenguaje, el profesor puede reformular ideas, plantear preguntas, retroalimentar procesos y ayudar al alumno a explicitar su pensamiento. Esta dimensión relacional del andamiaje es clave para generar confianza, sostener la motivación y promover la construcción conjunta del conocimiento.

Finalmente, el andamiaje debe orientarse hacia el desarrollo de la autonomía. El objetivo no es resolver la tarea por el estudiante, sino acompañarlo hasta que sea capaz de resolverla por sí mismo. Escobar (2024) lo resume al afirmar que “el andamiaje es exitoso cuando se transforma en innecesario: cuando el estudiante internaliza el proceso y puede ejecutarlo con independencia” (p. 241).

Por su parte, Escobar,. plantea que “el andamiaje exitoso no se define solo por lo que el docente hace, sino por lo que permite que el estudiante logre por sí mismo: internalizar estrategias, monitorear su comprensión, tomar decisiones lectoras y actuar con creciente independencia” (2024, s/p). Esta idea cobra especial sentido en el contexto de la comprensión lectora, donde muchos estudiantes requieren de apoyos explícitos, modelados y guiados para acceder al sentido profundo del texto. El docente, en este marco, no transmite contenido de manera directa, sino que crea condiciones para que el estudiante se apropie de los procesos cognitivos implicados en leer, interpretar y reflexionar.

Así, las perspectivas actuales sobre el andamiaje lo ubican como una herramienta clave no sólo para facilitar el aprendizaje, sino para transformar las prácticas de enseñanza. Esto exige una acción pedagógica reflexiva, situada y con intención formativa, especialmente en el trabajo con estudiantes de cuarto básico, donde se configuran las bases de la comprensión lectora autónoma. El andamiaje, entonces, no se agota en una técnica de acompañamiento, sino que se instala como una postura docente activa y comprometida con el desarrollo integral del lector. Su correcta implementación permite responder a la diversidad de trayectorias lectoras en el aula, promoviendo aprendizajes significativos, inclusivos y sostenibles en el tiempo.

2.6 Estrategias de Andamiaje para la Comprensión Lectora

2.6.1 Estrategias de andamiaje en el aula

La implementación de estrategias de andamiaje en el aula constituye una práctica pedagógica fundamental para promover el desarrollo progresivo de la comprensión lectora. Lejos de limitarse a un conjunto de técnicas aisladas, estas estrategias representan una forma de mediación sistemática, ajustada y planificada, que permite al docente intervenir de manera oportuna en el proceso de aprendizaje del estudiante. A través de apoyos temporales, graduales y personalizados, el andamiaje facilita el acceso a

textos cada vez más complejos y a operaciones cognitivas de mayor nivel.

Delmastro (2008) subraya que “el andamiaje debe organizarse de forma progresiva y específica, atendiendo tanto al contenido como al proceso cognitivo que se espera que el estudiante desarrolle” (p. 514). Esto implica que el docente no solo debe conocer el texto y sus demandas lingüísticas, sino también anticipar las dificultades que el alumno podría enfrentar, para diseñar apoyos que actúen como puentes entre lo que el estudiante ya sabe y lo que está por aprender.

Desde esta perspectiva, el rol del docente se transforma: ya no se concibe como un transmisor de información, sino como un mediador activo del aprendizaje. Su tarea consiste en guiar, estructurar, modelar, retroalimentar y retirar el apoyo conforme el estudiante gana autonomía. Tal como lo afirma Cassany (2006), “el profesor que emplea estrategias de andamiaje debe acompañar el proceso lector desde la selección de textos hasta la formulación de juicios críticos, proporcionando herramientas y recursos adecuados a cada etapa” (p. 127). Este acompañamiento exige sensibilidad pedagógica, dominio disciplinar y una actitud reflexiva hacia las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Las estrategias de andamiaje lector pueden adoptar diversas formas: la modelación de la lectura en voz alta, el uso de preguntas guiadas, la construcción colectiva del significado, los organizadores gráficos, la lectura compartida, y la explicitación de los propósitos de lectura, entre otras. Lo importante no es solo la técnica utilizada, sino la coherencia entre el tipo de texto, el objetivo de comprensión y el nivel de desarrollo del lector. En este sentido, el andamiaje debe ser flexible y contextualizado, adaptándose a las particularidades de cada grupo y de cada situación de aula.

En definitiva, el objetivo del andamiaje no es facilitar la tarea al punto de anular el esfuerzo cognitivo del estudiante, sino habilitar condiciones para que este pueda apropiarse activamente del texto, desarrollando estrategias que luego podrá utilizar de forma independiente. Así, el docente que

implementa estrategias de andamiaje no resuelve por el estudiante, sino que lo empodera para que resuelva por sí mismo, convirtiendo el acompañamiento pedagógico en un acto profundamente formativo y emancipador.

2.6.2 Técnicas específicas aplicadas a la lectura

Dentro del enfoque del andamiaje pedagógico, se han desarrollado diversas técnicas didácticas que permiten apoyar de manera efectiva la comprensión lectora, especialmente en los primeros niveles de la Educación Básica. Estas técnicas no solo responden a los principios del andamiaje como la gradualidad, la contingencia y la orientación hacia la autonomía, sino que también han demostrado ser valiosas para activar procesos cognitivos esenciales como la inferencia, la interpretación, la síntesis y la evaluación crítica del texto.

Cada una de estas estrategias se configura como una herramienta concreta que el docente puede utilizar para mediar entre el texto y el lector, ajustándose al nivel de desarrollo del estudiante y al tipo de texto trabajado. Asimismo, su aplicación favorece el desarrollo progresivo de competencias lectoras, permitiendo al alumno avanzar desde una lectura superficial hacia una comprensión más profunda y reflexiva.

A continuación, se describen algunas de las técnicas más reconocidas y validadas en el campo de la didáctica de la lectura, todas ellas orientadas a facilitar el acceso al texto, estructurar el pensamiento del lector y promover una lectura activa, guiada y significativa.

a) Enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es una técnica didáctica centrada en la colaboración entre docente y estudiantes

para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora mediante el uso estructurado del diálogo guiado. Esta metodología, desarrollada por Palincsar y Brown (1984), se organiza en torno a cuatro estrategias clave: predecir, cuestionar, clarificar y resumir. Estas operaciones no solo favorecen la comprensión del texto, sino que también promueven la reflexión sobre el propio proceso lector, estimulando el pensamiento metacognitivo y la toma de conciencia sobre las dificultades de comprensión.

Uno de los aspectos distintivos de esta técnica es la progresiva transferencia de responsabilidad desde el docente hacia los estudiantes. En un primer momento, el profesor modela cada estrategia, mostrando cómo aplicarla frente a un texto determinado. A medida que los estudiantes se familiarizan con el proceso, asumen paulatinamente el liderazgo en la actividad, conduciendo el diálogo en pequeños grupos o de manera individual. Esta transición gradual del protagonismo lector refleja de forma clara los principios del andamiaje, ya que el apoyo del docente se retira progresivamente en función del avance y autonomía alcanzada por los estudiantes.

Palincsar y Brown (1984) sostienen que “cuando los alumnos son entrenados en estas estrategias, y se les proporciona práctica guiada, su comprensión mejora significativamente” (p. 121). Esta afirmación ha sido respaldada por múltiples experiencias en contextos escolares, especialmente en niveles primarios y en poblaciones con rezago lector, donde la estructura guiada de la enseñanza recíproca permite mejorar la comprensión sin generar dependencia del adulto.

Desde una perspectiva más actual, Solé (2018) afirma que “la enseñanza recíproca representa una de las formas más efectivas de andamiaje, ya que involucra la reflexión metacognitiva, la cooperación entre pares y la verbalización del pensamiento” (p. 66). Estas características la convierten en una estrategia altamente pertinente para el trabajo en cuarto básico, ya que promueve la participación activa de los estudiantes, fortalece su autoconfianza como lectores y favorece la construcción compartida del significado textual.

En suma, la enseñanza recíproca no solo mejora la comprensión lectora desde una dimensión técnica, sino que transforma el aula en un espacio de mediación, diálogo y autonomía, lo que la posiciona como una estrategia clave para el desarrollo de competencias lectoras en contextos educativos diversos.

b) Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son herramientas visuales que permiten representar de forma esquemática la información contenida en un texto, facilitando la identificación de ideas principales, relaciones jerárquicas, secuencias lógicas y estructuras discursivas. Su uso constituye una estrategia de andamiaje altamente efectiva, ya que proporciona al estudiante una estructura externa que le ayuda a organizar el contenido leído, promoviendo así una comprensión más profunda y significativa.

Estas representaciones pueden adoptar diversas formas, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas de flujo, líneas de tiempo o redes semánticas, dependiendo del tipo de texto y del objetivo lector. Su aplicación es especialmente útil en el trabajo con textos expositivos e informativos, ya que permite descomponer la información en partes manejables, visualizar conexiones y sintetizar el contenido de manera activa.

Solé (2018) destaca que “los organizadores gráficos son herramientas de mediación que permiten al lector estructurar cognitivamente la información del texto y facilitar su retención y recuperación” (p. 72). Además, promueven la metacognición, ya que al construirlos, los estudiantes reflexionan sobre lo que han comprendido, detectan vacíos y pueden reformular su interpretación.

Desde la perspectiva del andamiaje, los organizadores gráficos actúan como apoyos temporales que, una vez internalizados por el estudiante, pueden ser utilizados de forma autónoma. Delmastro (2008) sostiene que “estas herramientas no solo favorecen la comprensión, sino que también desarrollan habilidades cognitivas de orden superior como la categorización, la síntesis y la evaluación crítica” (p. 517), aspectos

clave en la formación de lectores estratégicos.

c) Preguntas guiadas

Las preguntas guiadas representan una de las técnicas más potentes y versátiles dentro del marco del andamiaje pedagógico, especialmente en el ámbito de la comprensión lectora. Esta estrategia se fundamenta en la formulación de interrogantes estructurados antes, durante y después de la lectura, con el objetivo de orientar el pensamiento del estudiante, focalizar su atención en aspectos relevantes del texto y facilitar el tránsito desde una comprensión superficial hacia una lectura más profunda, reflexiva y crítica. Así, el docente actúa como un mediador que no entrega respuestas, sino que invita al estudiante a explorar, construir y reformular significados a lo largo del proceso lector.

En términos metodológicos, las preguntas guiadas se estructuran progresivamente, comenzando con interrogantes de tipo literal, que permiten recuperar información explícita del texto, para luego avanzar hacia preguntas inferenciales que requieren interpretación y conexión con el conocimiento previo, y culminar con preguntas de orden crítico que invitan a emitir juicios, cuestionar intenciones del autor o contrastar el contenido con otras fuentes. Este encadenamiento gradual no es aleatorio, sino que responde a una planificación cuidadosa orientada al desarrollo de competencias lectoras de creciente complejidad. En este sentido, las preguntas no son un fin en sí mismas, sino una herramienta de mediación que potencia el aprendizaje autónomo y significativo.

Desde un enfoque sociocognitivo, formular preguntas es una manera de establecer un diálogo con el texto, generando hipótesis, anticipaciones y reinterpretaciones que enriquecen la experiencia lectora. Tal como señala Cassany (2006), “las preguntas bien diseñadas orientan el pensamiento del lector, guían su interpretación y le permiten profundizar en la estructura y el sentido del texto” (p. 119). Por consiguiente, el rol del docente no se limita a evaluar respuestas, sino que debe diseñar interrogantes pertinentes que

activen procesos mentales de análisis, síntesis y reflexión.

Asimismo, esta estrategia permite al docente monitorear en tiempo real las comprensiones y dificultades de los estudiantes. Al observar cómo responden a determinadas preguntas, el profesor puede detectar errores de interpretación, vacíos de conocimiento o confusiones léxicas, y en función de ello, ajustar su intervención. Así, las preguntas se transforman en una herramienta diagnóstica y formativa que permite ofrecer apoyos diferenciados y oportunos. Según Delmastro (2008), “las preguntas guiadas no sólo ayudan a focalizar la atención, sino que también contribuyen a que el estudiante genere estrategias propias de monitoreo lector” (p. 516), lo que fortalece el desarrollo de habilidades metacognitivas clave para la lectura autónoma.

En el marco del andamiaje, las preguntas guiadas funcionan como un soporte temporal y ajustado, que el docente retira de forma gradual a medida que el estudiante demuestra mayor competencia para generar sus propias preguntas y autorregular su comprensión. Este retiro no ocurre de manera abrupta, sino que responde a una observación constante del progreso del estudiante y a una reflexión pedagógica sobre el momento adecuado para fomentar la independencia. De esta manera, el uso estratégico de preguntas no solo incide directamente en la comprensión del texto en cuestión, sino que habilita un proceso de aprendizaje que trasciende el texto mismo, permitiendo que los estudiantes desarrollen herramientas intelectuales transferibles a múltiples contextos de lectura y de vida.

En síntesis, las preguntas guiadas no solo promueven la comprensión lectora, sino que también activan el pensamiento crítico, fomentan la autonomía intelectual y consolidan una actitud activa frente al texto. Cuando son diseñadas e implementadas como parte de una estrategia de andamiaje consciente, se convierten en un recurso transformador que potencia el desarrollo integral del lector

d) Lectura compartida

La lectura compartida es una estrategia pedagógica de andamiaje que se caracteriza por la participación conjunta del docente y los estudiantes en la lectura de un texto. A diferencia de la lectura silenciosa o la lectura guiada tradicional, esta técnica se basa en la interacción constante, el diálogo y la construcción colectiva de sentido. Así, el docente no se limita a leer, sino que se convierte en un mediador activo del proceso lector, generando instancias de reflexión, modelando estrategias y guiando la interpretación del texto en tiempo real. Esta metodología resulta especialmente eficaz en los primeros ciclos escolares, ya que articula la decodificación inicial con el desarrollo de habilidades de comprensión más complejas.

Durante la lectura compartida, el docente alterna momentos de lectura en voz alta con pausas intencionadas para intervenir didácticamente. Por ejemplo, puede plantear preguntas inferenciales, explicar referencias culturales, destacar vocabulario relevante, o verbalizar estrategias lectoras como la predicción o el resumen. De este modo, el acto de leer se transforma en un espacio de aprendizaje explícito y situado, donde los estudiantes observan cómo un lector competente aborda un texto, y al mismo tiempo, participan activamente en su construcción de sentido. En este contexto, el adulto no solo transmite información, sino que enseña a leer leyendo, ofreciendo herramientas interpretativas que luego los estudiantes podrán aplicar de manera autónoma. Tal como lo afirma Solé (2018), “la lectura compartida permite al docente intervenir activamente en el proceso lector del estudiante, ofreciéndole pistas, estrategias y modelos interpretativos que luego podrá aplicar de forma independiente” (p. 75).

Asimismo, la lectura compartida responde a los principios fundamentales del andamiaje, en tanto proporciona apoyos ajustados, específicos y temporales, que son retirados progresivamente conforme el estudiante gana independencia. Este carácter flexible y progresivo permite atender a la diversidad del aula, adaptándose a los distintos niveles lectores presentes en un mismo grupo. Además, fomenta la participación activa, la escucha atenta y el intercambio de interpretaciones entre pares, aspectos que enriquecen el aprendizaje y fortalecen la dimensión social de la lectura. En efecto, desde un enfoque

sociocultural, aprender a leer no es solo una tarea individual, sino una práctica situada que se construye en comunidad. En este sentido, Cassany (2006) sostiene que “leer en comunidad no solo mejora la comprensión del texto, sino que también construye sentido compartido, fortalece la confianza lectora y estimula la motivación” (p. 126).

Por otro lado, esta estrategia se adapta a múltiples formatos y objetivos pedagógicos. Puede implementarse en grupos pequeños o con todo el curso, y resulta especialmente útil para introducir textos complejos, abordar géneros literarios específicos, o trabajar habilidades como la formulación de hipótesis, el análisis estructural o la emisión de juicios críticos. Además, su uso sistemático permite que los estudiantes internalicen progresivamente estrategias lectoras que luego podrán activar de forma autónoma frente a nuevos textos.

En síntesis, la lectura compartida no solo constituye una herramienta metodológica eficaz para el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también representa una oportunidad para formar lectores activos, críticos y colaborativos. Al integrarse plenamente en el marco del andamiaje, promueve una enseñanza situada, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes como sujetos lectores.

e) Modelado lector

El modelado lector es una estrategia de andamiaje en la que el docente actúa como lector experto y visibiliza en voz alta los procesos cognitivos y metacognitivos que realiza mientras lee. A través de esta técnica, se hace explícito lo que usualmente ocurre de manera interna: formular hipótesis, hacer inferencias, establecer conexiones, cuestionar ideas o resumir información relevante. De este modo, el modelado permite a los estudiantes observar y apropiarse de estrategias lectoras complejas, favoreciendo su posterior aplicación autónoma.

El propósito del modelado no es solo leer el texto, sino mostrar cómo se construye el significado. El docente verbaliza sus pensamientos mientras lee, por ejemplo: “Voy a detenerme aquí porque no entiendo esta parte... creo que lo releeré”, o “esta palabra no la conozco, pero por el contexto puede significar...”. Estas verbalizaciones enseñan al estudiante a autorregular su lectura y a tomar decisiones estratégicas ante dificultades.

Solé (2018) sostiene que “el modelado lector permite hacer visible lo invisible, ofreciendo al estudiante un referente claro sobre cómo se enfrentan los lectores competentes a un texto” (p. 69). Así, el modelado actúa como una forma altamente efectiva de andamiaje inicial, ya que proporciona un esquema mental que los alumnos pueden reproducir y adaptar.

Desde la lógica del andamiaje, el modelado se emplea con mayor intensidad en las primeras etapas del aprendizaje, y luego se sustituye por prácticas que promueven la participación activa del estudiante, como la enseñanza recíproca o las lecturas compartidas. Delmastro (2008) indica que “al modelar, el docente ofrece un apoyo estructurante que permite al estudiante adquirir no solo habilidades técnicas, sino también estrategias cognitivas y metacognitivas esenciales para la comprensión” (p. 515).

Además de favorecer la comprensión, el modelado fortalece la motivación y la autoconfianza del estudiante, al demostrar que el acto de leer no requiere perfección, sino conciencia y flexibilidad ante las dificultades. Se trata, en definitiva, de una herramienta poderosa para enseñar a leer con sentido, reflexión y autonomía.

2.7 Impacto del Andamiaje en la Comprensión Lectora

2.7.1 Evidencias empíricas sobre la efectividad del andamiaje en la comprensión lectora

La efectividad del andamiaje como estrategia pedagógica para potenciar la comprensión lectora ha sido

ampliamente respaldada por la investigación empírica contemporánea. Diversos estudios, tanto en el ámbito escolar como universitario, han demostrado que su implementación sistemática favorece no solo la mejora del rendimiento lector, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas, la autonomía del estudiante y su implicación activa en el proceso de aprendizaje.

En un estudio reciente, Villalonga-Gómez et al. (2023) analizaron el impacto de los andamiajes metacognitivos en contextos escolares, concluyendo que “la aplicación de andamiajes metacognitivos como estrategia de autorregulación impacta de manera significativa en el aprendizaje, mostrando un mayor nivel de implicación en las actividades” (p. 5). Esta afirmación destaca que el andamiaje no solo contribuye a una mejor comprensión de los textos, sino que también promueve un compromiso sostenido del estudiante con su propio proceso lector.

A nivel superior, Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011) desarrollaron un programa de intervención dirigido a estudiantes universitarios, centrado en el uso de andamiajes para la lectura de textos científicos. Sus resultados muestran que “el programa podría mejorar la comprensión de textos científicos y promover procesos metacognitivos aplicables a otras áreas del conocimiento” (p. 22). Esta evidencia refuerza la versatilidad del andamiaje como estrategia didáctica, al mostrar su capacidad de adaptarse a distintos niveles educativos y tipos de texto, generando transferencias positivas hacia otras disciplinas.

En el contexto escolar, García y López (2018) realizaron una investigación aplicada en Educación Básica, centrada en la implementación progresiva de estrategias como la enseñanza recíproca, el modelado lector y el uso de organizadores gráficos. Los autores concluyen que “la implementación progresiva de estrategias de andamiaje como la enseñanza recíproca, el modelado de la lectura y el uso de organizadores gráficos tiene un efecto positivo en el rendimiento lector de los estudiantes de Educación Básica” (p. 48). Este hallazgo confirma que, cuando se planifica intencionalmente y se adapta al nivel del grupo, el andamiaje puede convertirse en una herramienta pedagógica altamente efectiva.

En conjunto, estas investigaciones evidencian que el andamiaje no debe concebirse como una técnica aislada o esporádica, sino como una propuesta estructurada de acompañamiento pedagógico. Su efectividad radica en su capacidad de adaptarse a las necesidades del estudiante, facilitar la comprensión profunda y promover aprendizajes significativos que se sostienen en el tiempo. Así, el uso de andamiajes en la enseñanza de la lectura no solo mejora los resultados inmediatos, sino que contribuye al desarrollo de lectores autónomos, críticos y estratégicos.

2.7.2 Consideraciones para la aplicación en contextos vulnerables

La aplicación de estrategias de andamiaje en contextos escolares vulnerables requiere de un enfoque pedagógico sensible, adaptativo y comprometido con la equidad educativa. En estos entornos, los estudiantes suelen enfrentarse a múltiples barreras para el aprendizaje lector: escasez de estímulos culturales en el hogar, acceso limitado a materiales de lectura, bajos niveles de vocabulario, y en muchos casos, escasa confianza en sus propias capacidades lectoras. Por ello, el rol del docente como mediador y diseñador de apoyos estratégicos se vuelve aún más relevante.

En estos contextos, el andamiaje no sólo permite mejorar la comprensión lectora, sino que también funciona como un puente compensatorio que equilibra las desigualdades de origen. Según Escobar (2024), “el andamiaje se convierte en un recurso clave para democratizar el acceso al aprendizaje, al ofrecer apoyos temporales que permiten a todos los estudiantes progresar desde su punto de partida real” (p. 240). Esta afirmación subraya la necesidad de intervenir pedagógicamente con intención, reconociendo que la igualdad de oportunidades no implica homogeneidad en los procesos, sino apoyos diferenciados y pertinentes.

La planificación de estrategias de andamiaje en entornos vulnerables debe contemplar ciertos principios esenciales. En primer lugar, la flexibilidad, es decir, la capacidad del docente de ajustar el nivel de apoyo a

las características específicas del grupo y del individuo. En segundo lugar, la gradualidad, que implica diseñar un camino de acompañamiento que avance paso a paso, sin apresurar los procesos. Y en tercer lugar, la relevancia contextual, es decir, utilizar textos y actividades significativas, conectadas con la realidad de los estudiantes y sus intereses culturales y sociales.

González y Peña (2021) enfatizan que “la mediación pedagógica en sectores de alta vulnerabilidad debe considerar tanto los aspectos cognitivos como afectivos del aprendizaje, promoviendo la confianza, la perseverancia y el sentido de logro en los estudiantes” (p. 112). Esto significa que el docente no solo debe diseñar apoyos técnicos para facilitar la comprensión, sino también generar un clima de aula seguro, acogedor y estimulante, que favorezca la participación y la motivación.

Por tanto, aplicar estrategias de andamiaje en contextos vulnerables demanda una mirada ética y pedagógica comprometida, que reconozca la diversidad de trayectorias lectoras y asuma la tarea de acompañar con respeto, paciencia y altas expectativas. El éxito del andamiaje no reside solo en la técnica, sino en la capacidad del docente de leer el contexto, entender al estudiante y actuar como un verdadero facilitador del aprendizaje significativo.

2.7.3 Comparación entre enseñanza tradicional y enseñanza con andamiaje

La enseñanza basada en el andamiaje constituye una alternativa transformadora frente a los enfoques tradicionales, ya que replantea las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva participativa, interactiva y centrada en el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas superiores. Mientras que la enseñanza tradicional se caracteriza por una transmisión vertical y unidireccional del conocimiento donde el docente expone y el estudiante escucha o reproduce, el enfoque del andamiaje propone una relación dialógica y mediada, en la que el docente actúa como facilitador del aprendizaje y no como único poseedor del saber.

Delmastro (2008) destaca que “el andamiaje docente tiene como finalidad facilitar el reconocimiento de necesidades, clarificar objetivos, despejar dudas, aportar claves y herramientas, y orientar el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y estratégicas” (p. 513). Esta definición enfatiza la complejidad del rol docente en el andamiaje, quien debe identificar los puntos de dificultad del estudiante, ajustar sus intervenciones, modelar procesos mentales y promover la reflexión activa durante la lectura.

En contraste, la enseñanza tradicional tiende a centrarse en la exposición de contenidos sin considerar necesariamente las diferencias en los niveles de comprensión, el ritmo de aprendizaje o las barreras cognitivas del estudiante. Este modelo, frecuentemente orientado a la evaluación de resultados más que al acompañamiento del proceso, limita la participación del estudiante a una función receptiva. En palabras de Escobar (2024), “el andamiaje, al estructurar la tarea de forma gradual, permite que el estudiante participe activamente en su proceso de aprendizaje, a diferencia de los métodos tradicionales que limitan su protagonismo” (p. 240).

Además, el andamiaje favorece la construcción de un aprendizaje situado y significativo, donde el conocimiento se vincula con experiencias reales, intereses personales y contextos culturales del estudiante. Esta diferencia es clave en la enseñanza de la comprensión lectora, ya que los enfoques tradicionales suelen priorizar la lectura literal o mecánica, mientras que el andamiaje busca desarrollar habilidades de interpretación, inferencia, análisis y juicio crítico. En este sentido, el docente no entrega respuestas prefabricadas, sino que guía el pensamiento del estudiante mediante preguntas abiertas, reformulaciones, retroalimentación formativa y modelado de estrategias.

En suma, la enseñanza con andamiaje no sólo representa un cambio metodológico, sino una concepción distinta de la educación, en la que se reconoce al estudiante como sujeto activo, capaz de construir conocimiento con apoyo pertinente y oportuno. Esta propuesta no solo mejora los niveles de comprensión lectora, sino que también democratiza el aula al redistribuir el protagonismo y empoderar a los estudiantes

como agentes de su propio aprendizaje.

2.7.4 Beneficios del andamiaje en la motivación y autonomía lectora

Uno de los beneficios más significativos del andamiaje en el proceso educativo es su impacto directo en la motivación intrínseca y el desarrollo de la autonomía lectora. A través de una mediación ajustada y progresiva, el docente no solo facilita la comprensión del texto, sino que también genera condiciones afectivas y cognitivas propicias para que el estudiante se involucre activamente en su propio aprendizaje lector.

Garavito (2022) sostiene que “la motivación del alumno está fuertemente asociada con la persistencia, retención, logro y satisfacción del aprendizaje”, y que el andamiaje “contribuye a esta motivación al estructurar el aprendizaje de manera clara y accesible” (p. 87). En este sentido, cuando el estudiante percibe que puede avanzar con apoyo hacia metas alcanzables, se incrementa su disposición a enfrentar desafíos lectores cada vez más complejos. La claridad de los objetivos, la retroalimentación constante y la percepción de progreso son elementos clave que favorecen el sentido de competencia y fortalecen la motivación para leer.

Además, el andamiaje contribuye al desarrollo de la metacognición, es decir, a la capacidad del estudiante para reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión, monitorear sus avances y aplicar estrategias de mejora. Delmastro (2008) afirma que “el andamiaje docente debe abarcar la metacognición... permite indagar y reflexionar sobre la forma cómo la persona aprende y controla sus propias estrategias” (p. 514). Esta dimensión es fundamental para formar lectores autónomos, capaces de transferir sus aprendizajes a nuevas situaciones y textos.

El tránsito desde la dependencia hacia la autonomía se ve facilitado por la gradual retirada del apoyo docente, en un proceso que respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. A medida que el lector gana confianza en sus habilidades, comienza a utilizar de manera independiente las estrategias que antes requerían mediación. De este modo, el andamiaje se convierte en una herramienta que no solo mejora la comprensión textual, sino que empodera al estudiante como agente activo y consciente de su propio aprendizaje.

En conclusión, el andamiaje lector potenciaría no solo el rendimiento académico, sino también variables motivacionales y cognitivas profundas que sostienen el aprendizaje a largo plazo. Al promover una experiencia de lectura significativa, acompañada y ajustada, esta estrategia genera lectores más comprometidos, reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar con confianza la diversidad de textos que plantea la vida escolar y social.

2.7.5 Desafíos y limitaciones en la implementación del andamiaje en la enseñanza de la lectura

A pesar de sus reconocidos beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora, la implementación efectiva del andamiaje en el aula enfrenta una serie de desafíos y limitaciones que deben ser considerados con atención. Estos obstáculos no invalidan la estrategia, pero exigen una práctica pedagógica cuidadosa, reflexiva y fundamentada.

Uno de los principales desafíos radica en la identificación precisa de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de cada estudiante. Este diagnóstico es crucial para establecer el nivel adecuado de apoyo y ajustar las intervenciones a las necesidades reales del aprendiz. Sin embargo, lograr este nivel de precisión no es sencillo, especialmente en contextos de alta diversidad o con sobrecarga docente. Como advierte Euroinnova (2023), “uno de los desafíos principales radica en la identificación precisa de la ZDP, ya que un diagnóstico incorrecto puede llevar a una sobre asistencia o a una falta de apoyo oportuno” (párr. 4). Una

intervención mal calibrada podría, por tanto, resultar ineficaz o incluso contraproducente.

Otro riesgo importante es que el andamiaje no se retire de manera oportuna, lo que puede conducir a una prolongación innecesaria del apoyo y, en consecuencia, a una forma de dependencia pedagógica. El principio de temporalidad es esencial en esta estrategia: el apoyo debe disminuir progresivamente en la medida que el estudiante gana autonomía. Escobar (2024) lo expresa con claridad al señalar que “la clave del éxito del andamiaje radica en su temporalidad: debe retirarse gradualmente, de acuerdo con el nivel de competencia que el estudiante va adquiriendo” (p. 241). Si este principio no se respeta, se corre el riesgo de obstaculizar el desarrollo de la independencia cognitiva.

Un tercer desafío es de tipo conceptual y formativo: la ambigüedad en torno al significado y aplicación del andamiaje puede derivar en prácticas incoherentes o mal fundamentadas. Como advierte Díaz Maggioli (2023), “la pluralidad de interpretaciones en torno al concepto de andamiaje requiere que los docentes cuenten con una formación teórica sólida que les permita aplicar esta estrategia con claridad y coherencia” (p. 35). En este sentido, no basta con conocer la técnica; se requiere una comprensión profunda de sus fundamentos pedagógicos y de sus implicancias didácticas para que su implementación sea significativa.

En síntesis, el éxito del andamiaje no depende únicamente de su valor teórico, sino de las condiciones reales del aula, del conocimiento profesional del docente y de su capacidad para diagnosticar, planificar, ajustar y retirar apoyos en el momento adecuado. Reconocer estas limitaciones no implica renunciar a la estrategia, sino fortalecer su uso mediante formación continua, reflexión pedagógica y adaptabilidad frente a los desafíos del contexto escolar.

2.8 Conclusión del Marco Teórico

2.8.1 Síntesis de los principales aportes teóricos

El recorrido realizado a lo largo de este marco teórico ha permitido construir una visión integral sobre la comprensión lectora y el andamiaje como estrategias articuladas dentro de un enfoque pedagógico inclusivo, reflexivo y situado. En primer lugar, ha quedado claro que la comprensión lectora no es una habilidad aislada ni uniforme, sino un proceso cognitivo y metacognitivo de alta complejidad, que exige del lector una permanente construcción de significados a partir de la interacción con el texto, el contexto, sus conocimientos previos y sus intenciones comunicativas. Como lo plantean diversos autores, comprender implica interpretar, evaluar, reconstruir y dialogar con el texto, movilizand o distintas operaciones mentales que van desde la recuperación literal hasta el juicio crítico.

En este marco, uno de los aportes más relevantes ha sido reconocer que la lectura no es una actividad neutra, sino que se enmarca en prácticas sociales y escolares que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo lector. De ahí la importancia de implementar estrategias pedagógicas que acompañen a los estudiantes desde sus niveles iniciales hacia un dominio lector autónomo y profundo. En este sentido, el andamiaje se presenta como una respuesta pedagógica concreta y eficaz a la diversidad de trayectorias lectoras presentes en el aula, ofreciendo apoyos temporales, ajustados y estratégicamente diseñados que permiten al estudiante avanzar más allá de lo que podría alcanzar por sí solo.

Inspirado en los postulados de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el andamiaje ha sido conceptualizado y operacionalizado por diversos autores como una intervención progresiva y flexible, que se retira a medida que el estudiante se apropia del proceso de aprendizaje. Así, Bruner (1978) y Wood, Bruner y Ross (1976) redefinen el rol del docente no como transmisor de información, sino como mediador consciente, capaz de diagnosticar, intervenir y replegarse en función de las necesidades reales del estudiante. Esta visión transforma la enseñanza de la lectura en una tarea profundamente ética y pedagógica, donde lo fundamental no es sólo enseñar contenidos, sino crear condiciones para que el estudiante construya sentido y autonomía.

Asimismo, el marco teórico ha permitido integrar contribuciones actuales que reafirman y actualizan la utilidad del andamiaje. Investigaciones recientes destacan que su aplicación no solo mejora el rendimiento lector inmediato, sino que incide también en procesos más profundos como la autorregulación, la motivación intrínseca y el pensamiento crítico, factores que son fundamentales para una lectura comprensiva y reflexiva en el largo plazo. Esta evidencia empírica consolida la idea de que el andamiaje es mucho más que una técnica: es una estrategia que transforma el vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante, y que redefine las posibilidades de aprendizaje en contextos de alta heterogeneidad.

Por otra parte, el análisis detallado de estrategias específicas como la enseñanza recíproca, el uso de organizadores gráficos, las preguntas guiadas, el modelado lector y la lectura compartida, ha demostrado que el andamiaje puede materializarse en prácticas concretas y replicables. Estas técnicas no solo permiten estructurar el proceso lector, sino que también propician un aprendizaje activo, dialógico y situado, en el cual los estudiantes desarrollan competencias cognitivas y metacognitivas esenciales para abordar textos de creciente complejidad. De este modo, las estrategias de andamiaje no sólo acompañan el acto de leer, sino que enseñan a leer leyendo, modelando procesos que luego pueden ser internalizados y transferidos por el estudiante a nuevas situaciones.

En consecuencia, este marco teórico no sólo ha proporcionado un cuerpo conceptual sólido y actualizado para comprender el fenómeno estudiado, sino que también ha permitido justificar desde una base teórica la pertinencia de investigar la relación entre andamiaje docente y comprensión lectora. Además, ha dejado en evidencia que el cambio en las prácticas lectoras no ocurre espontáneamente, sino que requiere de una enseñanza intencionada, reflexiva y sostenida, que reconozca a los estudiantes como sujetos activos, diversos y capaces de avanzar si cuentan con el apoyo adecuado.

Finalmente, cabe destacar que el andamiaje, al integrarse de forma coherente con una perspectiva constructivista, sociocultural y situada, representa una herramienta pedagógica fundamental para avanzar

hacia una enseñanza más equitativa, crítica y transformadora. No se trata solo de ayudar a los estudiantes a comprender mejor un texto, sino de formar lectores capaces de dialogar con el mundo, tomar posición frente a lo que leen, y ejercer su ciudadanía a través del lenguaje escrito. Así, el andamiaje no solo articula los componentes esenciales del proceso lector, sino que también contribuye a consolidar una escuela más inclusiva, democrática y comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes.

2.8.2 Coherencia y pertinencia de la investigación

El diseño metodológico adoptado en esta investigación se sustenta de forma directa en los fundamentos conceptuales y pedagógicos desarrollados en el marco teórico. Al tratarse de un estudio cualitativo con enfoque interpretativo, la teoría no solo cumple una función introductoria, sino que actúa como eje estructurante de todo el proceso investigativo, orientando la selección de categorías, la construcción de instrumentos, y la interpretación de los datos obtenidos en terreno.

El concepto de comprensión lectora, sus niveles de procesamiento y las estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas permiten definir qué observar en las interacciones lectoras entre docentes y estudiantes. Por su parte, los principios del andamiaje como la temporalidad, la contingencia, la gradualidad y la orientación hacia la autonomía, ofrecen una lente analítica para identificar y clasificar las formas de mediación pedagógica presentes en el aula.

Asimismo, las estrategias de andamiaje lector revisadas (enseñanza recíproca, modelado lector, preguntas guiadas, entre otras) constituyen referentes operativos para diseñar las pautas de observación y las entrevistas semi estructuradas, permitiendo vincular teoría y práctica de forma coherente. Este alineamiento entre marco conceptual e instrumentos de recolección garantiza que las evidencias empíricas no sean interpretadas como acciones aisladas, sino como manifestaciones de un modelo didáctico fundamentado en el acompañamiento activo, reflexivo y estratégico del docente.

En este sentido, Ramos (2018) reafirma el valor integrador del marco teórico al señalar que “el marco teórico constituye la guía y el soporte conceptual de los diferentes elementos y relaciones a investigar” (p. 836). Esta afirmación subraya que la teoría no es un componente accesorio, sino el eje desde el cual se articulan las decisiones metodológicas, se delimitan las unidades de análisis y se fundamentan las interpretaciones de los hallazgos.

En definitiva, el presente marco teórico no sólo permite comprender el fenómeno estudiado, es decir el uso del andamiaje en la enseñanza de la comprensión lectora, sino que estructura y legitima el diseño metodológico, asegurando la coherencia interna de la investigación y su relevancia para la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos escolares reales.

2.8.3 Justificación de la aplicación del andamiaje en el contexto de la investigación

La elección del andamiaje como eje central de esta investigación responde a una necesidad pedagógica concreta y urgente: mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico, particularmente en contextos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad educativa. El Colegio donde se enmarca este estudio, presenta una realidad escolar que evidencia brechas significativas en el desarrollo lector, las cuales exigen intervenciones didácticas sensibles, pertinentes y fundamentadas.

En este escenario, el andamiaje se justifica no solo como una estrategia eficaz desde el punto de vista pedagógico, sino también como una herramienta clave para la equidad educativa. A diferencia de enfoques homogéneos que desatienden las diferencias individuales, el andamiaje permite al docente ajustar la enseñanza al punto de partida real de cada estudiante, entregando apoyos temporales y específicos que promueven el acceso al aprendizaje sin generar dependencia. Escobar (2024) lo resume al señalar que “el andamiaje estructurado adecuadamente permite transformar un contenido inaccesible en una oportunidad de aprendizaje real, sin generar dependencia” (p. 241). Esta afirmación subraya el doble

valor del andamiaje: su eficacia pedagógica y su coherencia con una ética del cuidado y la inclusión.

Además, el andamiaje es especialmente pertinente en este contexto porque permite mediar entre la complejidad de los textos escolares y las habilidades reales de los estudiantes, favoreciendo el tránsito hacia la autonomía mediante la modelación, la retroalimentación y la reflexión guiada. Su aplicación ofrece al docente un marco metodológico que no solo facilita la comprensión textual, sino que también promueve procesos metacognitivos que fortalecen la autoconfianza lectora del alumno.

Por otra parte, la implementación de esta estrategia en el marco del presente estudio no se limita a verificar su efectividad, sino que permite explorar su viabilidad práctica en la rutina del trabajo docente, considerando factores como el tiempo, la planificación, la carga administrativa y la diversidad del aula. En este sentido, la investigación busca no sólo generar conocimiento teórico, sino también aportar orientaciones aplicables y contextualizadas que contribuyan a la mejora de la enseñanza de la lectura en escuelas similares.

En definitiva, la aplicación del andamiaje en este estudio se justifica por su potencial para generar aprendizajes significativos, equitativos y sostenibles, tanto en el plano de la comprensión lectora como en el desarrollo profesional del docente como mediador pedagógico consciente y reflexivo.

El presente marco teórico ha permitido consolidar una comprensión rigurosa del fenómeno de la comprensión lectora, abordándolo como un proceso multidimensional que articula componentes lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y afectivos en una dinámica de construcción activa de significado. Esta visión compleja y situada se aleja de concepciones reduccionistas de la lectura como mera decodificación, reconociendo el papel fundamental del lector como agente interpretativo, crítico y reflexivo. En este sentido, se reafirma que comprender un texto no es un acto mecánico, sino una actividad intelectual guiada por propósitos, estrategias y saberes previos que deben ser activados

intencionadamente en el aula.

Desde esta perspectiva, el andamiaje emerge como una estrategia pedagógica clave para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en contextos escolares donde las brechas de aprendizaje, la heterogeneidad del grupo y la desventaja sociocultural configuran escenarios de alta complejidad. Inspirado en los aportes de Vygotsky (1979) y operacionalizado por Bruner (1978) y Wood, Bruner y Ross (1976), el andamiaje ofrece un modelo de mediación pedagógica centrado en la Zona de Desarrollo Próximo, mediante el cual el docente entrega apoyos temporales, ajustados y estratégicos que habilitan al estudiante para avanzar hacia niveles de desempeño superiores. Esta mediación no solo respeta los ritmos individuales de aprendizaje, sino que promueve la equidad educativa, al ofrecer oportunidades reales de acceso al conocimiento.

El análisis crítico de la literatura ha evidenciado que el andamiaje no es una técnica aislada, sino un enfoque pedagógico que transforma el rol docente, situándose como mediador activo, reflexivo y éticamente comprometido. Su impacto se proyecta no solo en la mejora de la comprensión textual, sino también en el desarrollo de habilidades metacognitivas, la construcción de autonomía lectora y el fortalecimiento de la motivación intrínseca, especialmente en estudiantes que enfrentan barreras persistentes para el aprendizaje. En coherencia con ello, las estrategias revisadas tales como la enseñanza recíproca, el modelado lector, las preguntas guiadas, los organizadores gráficos y la lectura compartida, ofrecen alternativas didácticas concretas y versátiles para operacionalizar el andamiaje en el aula, adaptándolo a las características del texto, del grupo y del contexto escolar.

Asimismo, el marco teórico ha establecido una articulación clara y coherente con el diseño metodológico de la investigación, proporcionando las categorías analíticas necesarias para observar, interpretar y sistematizar las prácticas docentes asociadas al andamiaje. Lejos de ser un apartado preliminar, este marco opera como una herramienta estructurante del proceso investigativo, orientando tanto la construcción de

los instrumentos como la interpretación de los hallazgos en relación con los fundamentos conceptuales revisados.

En suma, el presente marco teórico no solo fundamenta conceptualmente la investigación, sino que propone una mirada pedagógica crítica y transformadora del acto de enseñar a leer. Al reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del sentido, y al docente como mediador estratégico que ajusta sus intervenciones para favorecer el aprendizaje autónomo, el andamiaje se consolida como una herramienta poderosa para garantizar el derecho a comprender, democratizar el acceso a los textos y construir comunidades lectoras más equitativas, reflexivas y emancipadas.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Tipo y diseño de la investigación

El presente estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender en profundidad cómo los docentes de Lenguaje y Comunicación de 4° básico aplican, implementan y adaptan estrategias de comprensión lectora, así como identificar los factores que influyen en su enseñanza. Este enfoque resulta pertinente porque permite explorar fenómenos educativos en su complejidad, considerando los significados que los participantes atribuyen a sus prácticas y al contexto en el que estas se desarrollan. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2018), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos en su ambiente natural, considerando el significado que las personas les atribuyen” (p. 8).

En este sentido, el ambiente natural hace referencia al contexto real en el que ocurren los hechos o prácticas que se investigan. Dentro de un análisis de caso, esto implica observar y analizar las acciones de los docentes en su entorno cotidiano —la sala de clases, el establecimiento educativo y sus dinámicas

institucionales— sin alterar ni intervenir las condiciones propias del proceso pedagógico. De este modo, el investigador se aproxima al fenómeno tal como ocurre en la realidad, privilegiando la comprensión situada de las experiencias y evitando imponer categorías externas.

A diferencia del enfoque cuantitativo, el cual busca generalizar resultados o establecer relaciones causales, el enfoque cualitativo se orienta a profundizar en la interpretación de las experiencias y percepciones de los docentes. En este caso, se pretende reconstruir cómo los profesores planifican, aplican y ajustan estrategias de andamiaje para favorecer la comprensión lectora, así como explorar las razones pedagógicas que sustentan sus decisiones.

El diseño adoptado corresponde a un diseño descriptivo-interpretativo, el cual permite caracterizar detalladamente las prácticas reportadas y, al mismo tiempo, analizarlas a partir de las interpretaciones de los participantes. Este tipo de diseño resulta especialmente útil cuando se busca identificar patrones comunes y singularidades en las prácticas docentes, integrando lo dicho con lo observado y reflexionado. Según Flick (2021), “los diseños descriptivo-interpretativos posibilitan la comprensión profunda de las experiencias de los participantes, atendiendo a las particularidades del contexto” (p. 104).

Asimismo, el estudio adopta un estilo fenomenográfico, el cual se centra en describir las distintas maneras en que las personas experimentan, comprenden o conciben un mismo fenómeno. En este caso, se busca identificar las diversas formas en que los docentes de Lenguaje y Comunicación perciben y aplican las estrategias de andamiaje en la enseñanza de la comprensión lectora. Este enfoque no pretende establecer una sola “verdad” o explicación, sino revelar la variedad de concepciones y experiencias docentes, reconociendo que cada participante interpreta su práctica desde su propia perspectiva y contexto educativo.

En síntesis, la combinación de un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo-interpretativo y un estilo fenomenográfico se articula de manera coherente con los objetivos del estudio, ya que permite obtener una comprensión situada, profunda y múltiple sobre el uso del andamiaje como estrategia para potenciar la comprensión lectora en contextos escolares vulnerables.

3.3 Población

En el marco de esta investigación, la población objeto de estudio está conformada por docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que imparten clases en nivel de cuarto básico en un establecimiento particular subvencionado ubicado en la comuna de Renca. Se trata de un contexto educativo que presenta características de vulnerabilidad social y académica, lo cual plantea desafíos importantes en relación con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Los docentes seleccionados desempeñan un rol central en este proceso, ya que poseen experiencia en la implementación de estrategias de andamiaje para apoyar el aprendizaje lector. Esta condición resulta especialmente pertinente para los fines del estudio, dado que permite observar prácticas pedagógicas situadas, intencionadas y directamente relacionadas con la problemática investigada.

Tal como afirman Hernández et al. (2023), “el análisis de poblaciones específicas en contextos educativos vulnerables permite identificar prácticas pedagógicas efectivas que responden a necesidades concretas” (p. 102). En este sentido, trabajar con docentes que se enfrentan a diario a las dificultades de comprensión de sus estudiantes no solo enriquece la perspectiva investigativa, sino que también garantiza la obtención de datos significativos y pertinentes para el análisis.

Además, esta elección de población permite acotar el campo de estudio a un escenario donde las estrategias de mediación cobran especial relevancia, facilitando la indagación profunda sobre el uso del andamiaje como herramienta didáctica. Por ello, se considera que la participación de estos docentes

aportará evidencia valiosa para responder a la pregunta de investigación y para comprender las formas en que las prácticas docentes pueden influir en la mejora de la comprensión lectora en el nivel primario.

3.4 Tipo de muestra

En relación con el tipo de muestra, esta investigación adopta una estrategia de muestreo homogéneo e intencionado, en concordancia con los objetivos y naturaleza cualitativa del estudio. Esta decisión metodológica se justifica en la necesidad de seleccionar participantes que cuenten con experiencia directa y significativa en la aplicación de estrategias de andamiaje lector, garantizando así la riqueza, profundidad y pertinencia de los datos recogidos. Como explican López y Ramírez (2020), “la muestra intencionada permite seleccionar participantes que poseen información relevante y conocimientos específicos sobre el fenómeno investigado” (p. 48), lo que resulta especialmente valioso para explorar fenómenos pedagógicos situados.

Asimismo, esta muestra se considera homogénea, dado que todos los participantes comparten características relevantes para el objeto de estudio. Tal como indica Hernández Sampieri (2014), “en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p. 388). En este caso, todos los docentes seleccionados se desempeñan en el mismo establecimiento educacional, trabajan en el área de Lenguaje y Comunicación y ejercen su labor con estudiantes del primer ciclo básico, específicamente hasta cuarto básico, nivel en el cual se centra esta investigación.

La muestra está compuesta por cinco profesoras tituladas en Educación General Básica, todas con trayectoria en la enseñanza del lenguaje en contextos escolares vulnerables, y por la coordinadora académica del nivel, quien además participa activamente en el diseño y seguimiento de las prácticas

pedagógicas implementadas en el aula. Esta composición permite no solo recoger experiencias prácticas desde la docencia directa, sino también incorporar una visión institucional que complemente el análisis.

Cabe destacar que a esta muestra se le aplicará la entrevista semiestructurada elaborada para este estudio, la cual se encuentra incorporada en el apartado de Anexos. Esta herramienta está diseñada para indagar en profundidad las percepciones, estrategias y decisiones pedagógicas adoptadas por las docentes en relación con el uso del andamiaje para favorecer la comprensión lectora. En conjunto, la selección muestral propuesta asegura una aproximación consistente, representativa y pertinente al fenómeno investigado.

3.5 Selección y estructura de los instrumentos

En cuanto a la técnica de recolección de información, se empleará la entrevista semiestructurada, por considerarse el método más adecuado para acceder de manera profunda, reflexiva y contextualizada a las percepciones y experiencias de los docentes, en coherencia con el enfoque cualitativo de este estudio. Esta técnica permitirá explorar en detalle cómo los profesores de Lenguaje y Comunicación de 4° básico aplican, implementan y adaptan estrategias de comprensión lectora, así como las dificultades que enfrentan en este proceso.

Las entrevistas semiestructuradas han sido seleccionadas por su capacidad de generar espacios de diálogo abierto que facilitan la indagación en torno a las experiencias, creencias, decisiones pedagógicas y estrategias de andamiaje utilizadas en el aula. Según Flick (2021), “las entrevistas semiestructuradas facilitan la obtención de información detallada a partir de preguntas abiertas que promueven la reflexión del participante” (p. 67). Este formato permite mantener una guía temática que oriente la conversación sin restringir la espontaneidad ni la profundidad de las respuestas, lo que favorece una reconstrucción comprensiva y significativa de las prácticas reportadas por los docentes.

El instrumento correspondiente a esta técnica será un cuestionario de preguntas semiestructuradas, diseñado específicamente para esta investigación. Dicho cuestionario servirá como guía para conducir la entrevista y estará compuesto por preguntas abiertas que abordarán ejes temáticos relacionados con la planificación de actividades de lectura, la mediación pedagógica en el aula, el uso de estrategias de andamiaje y la percepción del impacto de estas estrategias en el aprendizaje de los estudiantes. Este instrumento permitirá mantener una coherencia metodológica entre los objetivos del estudio y la información obtenida.

Como respaldo descriptivo, se considerarán los resultados de la Evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) en comprensión lectora correspondiente al curso investigado. Estos datos no tendrán un uso comparativo ni punitivo, sino que servirán únicamente para contextualizar el nivel lector de los estudiantes y complementar las percepciones de los docentes entrevistados, otorgando mayor densidad interpretativa al análisis.

En síntesis, la combinación de la entrevista semiestructurada como técnica y del cuestionario como instrumento permitirá construir una visión integral y contextualizada del fenómeno investigado, integrando la voz docente con un marco descriptivo que fortalezca la interpretación fenomenográfica de los hallazgos.

3.6 Consideraciones éticas

Para garantizar el respeto de los derechos de los participantes en esta investigación, se adoptarán todas las medidas necesarias que aseguren el cumplimiento de principios éticos fundamentales como la confidencialidad, el consentimiento informado, la voluntariedad y la protección de la identidad. Tal como sostienen Vargas y Contreras (2020), “el manejo ético de los datos es fundamental para proteger la privacidad y dignidad de los participantes” (p. 29). En consecuencia, se implementará un sistema de

codificación alfanumérica que permitirá anonimizar la información recabada, evitando cualquier asociación directa entre los datos recolectados y las identidades de los docentes involucrados.

Además, previo a la aplicación de entrevistas u otros instrumentos, se entregará a cada participante una carta de consentimiento informado, en un lenguaje claro y accesible, donde se explicitan los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación, las condiciones de uso de la información y su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento sin consecuencias negativas. Esta instancia incluirá también un espacio para aclarar dudas y confirmar la comprensión del documento antes de su firma.

Asimismo, se velará por la integridad del proceso investigativo evitando cualquier forma de sesgo, coacción o malinterpretación. Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y serán resguardados en soportes seguros, de acceso restringido únicamente a los investigadores responsables. La información obtenida no será difundida de manera individual, sino que se presentará de forma agregada, preservando la identidad de los participantes.

Estas acciones responden a las orientaciones establecidas por el Comité de Ética de la Universidad de Las Américas y por estándares internacionales para la investigación educativa, promoviendo un proceso transparente, responsable y respetuoso con la dignidad de los profesionales participantes.

3.7 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos recabados se realizará conforme a los lineamientos planteados por Hernández Sampieri (2014), quien sostiene que “el análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos” (p. 394). Esta perspectiva proporciona el marco metodológico que guiará la interpretación sistemática de la información obtenida

durante la investigación.

El proceso comenzará con la transcripción literal de las entrevistas realizadas a los docentes participantes, resguardando fielmente el lenguaje y las expresiones utilizadas. Esta etapa es clave para asegurar la integridad del discurso original y disponer de un cuerpo textual apto para un análisis detallado. La transcripción se realizará de forma rigurosa, sin alterar el contenido verbal, lo que permitirá captar la riqueza semántica y contextual de cada intervención.

Posteriormente, se desarrollará la codificación temática, orientada a identificar unidades de significado emergentes del relato de los participantes. Estas unidades serán agrupadas en categorías tentativas que reflejen dimensiones relevantes de las prácticas de andamiaje aplicadas por los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora. Este procedimiento no solo facilitará la organización de la información, sino que también permitirá descubrir patrones recurrentes, matices particulares y posibles tensiones presentes en los discursos.

Como siguiente paso, se aplicará el método de análisis de contenido. Esta técnica, especialmente útil en estudios cualitativos, posibilita interpretar los mensajes expresados de forma explícita o implícita por los docentes, considerando tanto el contenido literal como el contexto en que fue emitido. El análisis de contenido permitirá captar los significados atribuidos a las acciones pedagógicas descritas, ofreciendo una visión más profunda del fenómeno investigado.

Finalmente, los resultados obtenidos serán confrontados con el marco teórico establecido, a fin de generar una interpretación coherente, articulada y fundamentada. Esta etapa permitirá identificar correspondencias, contrastes y aportes entre la teoría y los documentos analizados, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada. De este modo, el análisis no sólo busca describir la realidad educativa, sino también interpretarla con profundidad y aportar elementos

significativos para la mejora de las prácticas docentes en contextos reales.

3.8 Anonimato y confidencialidad

El manejo de la información recopilada estará regido por los principios éticos fundamentales de anonimato y confidencialidad. Tal como indica Hernández Sampieri (2014), “nunca se identifica por su nombre verdadero a los participantes. La confidencialidad es absoluta.” (p. 511). Esto implica que en ninguna etapa del proceso investigativo se asociará la identidad real de los docentes con las opiniones o experiencias que compartan durante la recolección de datos.

Para dar cumplimiento a este principio, cada participante será identificado mediante un código alfanumérico asignado por los investigadores, el cual reemplazará su nombre en las transcripciones, análisis y reportes de resultados. Estos códigos permitirán organizar y gestionar la información sin comprometer la identidad de los involucrados.

Adicionalmente, todos los archivos digitales que contengan datos personales o testimonios (como grabaciones, transcripciones y formularios de consentimiento) serán almacenados en un dispositivo seguro, protegido por contraseña, y no serán compartidos fuera del equipo de investigación. La manipulación de dicha información se realizará exclusivamente para fines académicos y dentro del marco de esta investigación, garantizando que ningún dato sensible sea utilizado de manera inapropiada o divulgado sin autorización.

Con estas medidas, se asegura que los participantes puedan colaborar con confianza, sabiendo que sus aportes serán tratados con respeto, cuidado y bajo estricta reserva. Así, se resguarda no sólo el derecho a la privacidad, sino también la integridad ética del estudio, en concordancia con los principios de buenas prácticas en investigación educativa.

3.9 Cartas de validación, consentimiento, asentamiento y voluntariedad

Para llevar a cabo la recolección de datos de manera ética y transparente, se procederá a la entrega formal de cartas de validación y consentimiento informado a los docentes participantes, con el fin de asegurar que su participación sea plenamente consciente y voluntaria. De acuerdo con Reyes y Luci (2023), “el consentimiento informado es un proceso ético y legal mediante el cual los participantes en un estudio de investigación comprenden los objetivos, los procedimientos, los riesgos y los beneficios de su participación y otorgan su consentimiento voluntario para participar” (p. 24).

Estas cartas contendrán una explicación clara del propósito general de la investigación, así como una descripción detallada de los procedimientos que se seguirán durante la recolección de datos, tales como entrevistas y análisis de planificaciones. Además, se incluirá información sobre el resguardo de la confidencialidad, los tiempos aproximados de participación y los usos académicos de la información recopilada.

El documento también señalará de forma explícita el derecho que tiene cada participante a retirarse del estudio en cualquier momento, sin la necesidad de justificar su decisión ni sufrir ninguna consecuencia negativa. Esto refuerza el principio de respeto a la autonomía y garantiza un ambiente de colaboración libre de presiones o condicionamientos.

Por otra parte, el asentimiento y la voluntariedad serán ratificados mediante una declaración firmada por el participante, en la que se indique que ha comprendido la información proporcionada y que accede a participar de manera libre, informada y sin coacción. Este procedimiento asegura que todo el proceso investigativo se enmarque dentro de prácticas éticas responsables, resguardando tanto la integridad del participante como la validez del estudio.

Finalmente, la carta de validación externa correspondiente será entregada a un experto académico o institucional, quien tendrá la tarea de revisar los instrumentos elaborados para asegurar que estos sean pertinentes, comprensibles y adecuados a los objetivos de la investigación.

3.10 Validación de instrumentos

Con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en la presente investigación, se llevará a cabo un proceso riguroso de validación mediante juicio de expertos. Como explican Reyes y Luci (2023) mencionan, “Un paso importante es la validación de los instrumentos. Se sugiere validar los instrumentos en un proceso iterativo con un experto y tener una atención cuidadosa a los detalles, modificar según las recomendaciones o fundamentar con el MT aquellas sugerencias que no son tomadas en cuenta” (p. 23).

Este procedimiento se aplicará tanto al guión de entrevistas semiestructuradas como a las pautas de análisis documental, las cuales serán sometidas a revisión por parte de profesionales con experiencia en investigación educativa y didáctica del lenguaje. La selección de estos expertos se realizará considerando su trayectoria académica y su conocimiento en temáticas relacionadas con el andamiaje pedagógico y la comprensión lectora en el nivel de cuarto básico.

Durante la validación, se evaluarán aspectos como la claridad de redacción, la coherencia con los objetivos del estudio, la relevancia de las preguntas o ítems y la adecuación al contexto escolar específico. Posteriormente, se sistematizarán las sugerencias recibidas y se tomarán decisiones fundamentadas respecto a su incorporación o justificación teórica, resguardando tanto la consistencia metodológica como la aplicabilidad del instrumento.

Este proceso de validación no solo fortalece la calidad técnica de los instrumentos, sino que además contribuye a resguardar la credibilidad de los resultados, asegurando que la información recogida se

relacione directamente con los ejes teóricos y objetivos propuestos. De este modo, se garantiza que los datos obtenidos reflejen fielmente las prácticas docentes observadas y las percepciones recogidas, aportando evidencia útil y pertinente para responder a la pregunta de investigación.

3.11 Calendarización

La calendarización de las actividades investigativas se organiza en cinco fases secuenciales y claramente delimitadas, lo que permite distribuir de manera ordenada las tareas y asegurar la fluidez del proceso investigativo en su conjunto. Según Hernández Sampieri (2014), “una calendarización clara y organizada garantiza el cumplimiento riguroso de cada fase investigativa” (p. 80). En coherencia con esta premisa, se propone la siguiente planificación temporal:

Fase de planificación (marzo 2025): Durante esta etapa inicial se llevará a cabo la elaboración y revisión de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas y pautas de análisis), además de la presentación de los documentos requeridos por el comité ético correspondiente. Este momento es crucial para garantizar la coherencia metodológica y la validez ética del estudio antes de ingresar al trabajo de campo.

Fase de recolección de datos (septiembre 2025): Esta fase contempla la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y la observación directa en el aula, con el fin de obtener información cualitativa rica y contextualizada sobre las prácticas de andamiaje lector. Se pondrá especial atención a la generación de un ambiente de confianza que favorezca la participación auténtica y voluntaria de los informantes clave.

Fase de procesamiento de datos (septiembre 2025): Una vez recolectada la información, se procederá a la transcripción íntegra de las entrevistas, seguida por un proceso sistemático de codificación y categorización. Esta etapa implica organizar los datos de manera coherente para facilitar su análisis posterior, identificando regularidades, contrastes y elementos emergentes.

Fase de análisis e interpretación (octubre 2025): Aquí se profundiza en el estudio de los datos categorizados, contrastándolos con los referentes teóricos y analizando los significados que emergen de la interacción entre docentes y estudiantes. Asimismo, se utilizará la técnica de triangulación entre fuentes para fortalecer la validez interna de los hallazgos.

Fase de redacción de resultados (octubre 2025): Finalmente, se procederá a la elaboración del informe final de investigación, integrando los resultados obtenidos con la fundamentación teórica y metodológica. Esta etapa contempla la presentación clara y argumentada de los hallazgos, conclusiones y posibles recomendaciones pedagógicas derivadas del estudio.

Esta calendarización no solo cumple una función organizativa, sino que también permite anticipar tiempos de revisión, validación y retroalimentación, asegurando así la calidad y rigurosidad de cada etapa del proceso investigativo.

Capítulo IV – Análisis e Interpretación de Resultados

4.1 Introducción al capítulo y diagnóstico del contexto educativo

El presente capítulo tiene como propósito analizar, interpretar y discutir los resultados obtenidos a partir del proceso de recolección y sistematización de la información cualitativa. El estudio se enmarca en la investigación titulada *“Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca”*, cuyo propósito fue identificar y describir las estrategias de mediación que los docentes utilizan para favorecer la comprensión lectora en contextos de vulnerabilidad.

Para ello, se desarrolló un análisis inductivo sustentado en la metodología cualitativa interpretativa, mediante el uso del software *Atlas.ti*, que permitió realizar la codificación abierta, axial y selectiva de las

entrevistas aplicadas a cuatro docentes del nivel básico. El procedimiento metodológico consideró la transcripción literal de las entrevistas, la segmentación en unidades de significado, la creación de códigos y la posterior agrupación de estos en categorías de análisis. Este proceso siguió las orientaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2018), quienes explican que el análisis cualitativo “consiste en reducir datos, mostrarlos y extraer conclusiones verificables” (p. 109).

El propósito de este capítulo, por tanto, es exponer los resultados derivados de dicho proceso de análisis, estableciendo vínculos entre la información empírica obtenida y los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), “el análisis cualitativo se centra en la interpretación de significados, no en la frecuencia de los fenómenos, buscando comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes” (p. 385). En coherencia con ello, el análisis interpretativo aquí presentado procura rescatar la voz docente como fuente de comprensión del fenómeno educativo, situando los hallazgos en su contexto real de aplicación.

El contexto institucional en el cual se desarrolló el estudio corresponde a un establecimiento particular subvencionado emplazado en la comuna de Renca, con una población escolar caracterizada por altos índices de vulnerabilidad socioeducativa y diversidad sociocultural. Esta condición se traduce en aulas heterogéneas donde conviven estudiantes con diferentes niveles de logro lector, trayectorias escolares discontinuas y capital cultural desigual. La docente M. Valenzuela (anexo 4) expresó que “la mayoría todavía se queda en lo literal, y cuando tienen que analizar o dar su opinión, tienden a repetir lo que dice el texto”, lo que evidencia una brecha entre la comprensión literal y la inferencial, coherente con los diagnósticos nacionales del MINEDUC (2022), que reportan dificultades generalizadas en los niveles de lectura profunda en educación básica.

La heterogeneidad del aula constituye, según Goyibova (2025), uno de los principales desafíos de la enseñanza contemporánea, ya que “la coexistencia de estudiantes con diferentes capacidades,

experiencias y entornos socioeconómicos obliga a diversificar las estrategias pedagógicas y los recursos de apoyo” (p. 10). En concordancia, la profesora I. Arcaya (anexo 5) señaló que “los niños se desenvuelven bien en la comprensión literal, pero cuando se trata de inferir o analizar más a fondo, ahí se complica”. Estas declaraciones reflejan que el problema no radica únicamente en el dominio de técnicas de decodificación, sino en la falta de mediaciones que activen los procesos cognitivos superiores implicados en la comprensión lectora, tales como la inferencia, la síntesis y la evaluación crítica del texto.

Por su parte, Díaz Barriga (2019) advierte que “en contextos de vulnerabilidad, la enseñanza situada debe partir del reconocimiento de las condiciones reales de aprendizaje y construir experiencias significativas que se relacionen con la vida de los estudiantes” (p. 52). Esta premisa se vincula directamente con lo expresado por la docente E. Muñoz (anexo 6), quien indicó que “sin la cantidad de especialistas que se necesita para el establecimiento, tratamos de dar cobertura a todos, pero cuesta mucho”, reflejando la ausencia de un Programa de Integración Escolar (PIE) que permita responder a la diversidad mediante apoyos profesionales específicos.

La literatura coincide en que la vulnerabilidad y la falta de capital cultural lector en los hogares profundizan la brecha educativa. Escobar (2021) sostiene que “la escuela se convierte en el principal espacio compensatorio para ofrecer experiencias lectoras estructuradas y significativas a quienes no las encuentran en su entorno familiar” (p. 289). Este planteamiento se confirma en las palabras de la docente I. Morales (anexo 7), quien enfatizó que “los niños están acostumbrados a recibir información rápida y visual, y eso choca con el ritmo más pausado y reflexivo que requiere la lectura”.

Por lo tanto, el diagnóstico inicial permite concluir que el desarrollo de la comprensión lectora en este contexto exige una acción docente planificada, reflexiva y mediadora, sustentada en estrategias de andamiaje pedagógico que promuevan la autonomía del estudiante. La necesidad de diseñar apoyos contingentes y flexibles, capaces de ajustarse a la *zona de desarrollo próximo* de cada alumno, se convierte

en una prioridad metodológica y ética. Tal como señala Bruner (1983), “enseñar no es solo transmitir información, sino crear las condiciones para que el alumno construya su propio conocimiento a través de la interacción guiada” (p. 67).

En síntesis, esta introducción al capítulo establece el marco interpretativo necesario para comprender los resultados que se presentan a continuación. El punto 4.2 profundizará en la descripción del proceso de análisis de datos, la codificación y categorización de la información, mientras que los apartados siguientes abordarán la interpretación crítica y la triangulación de los hallazgos con la teoría y los objetivos de la investigación. De este modo, se busca cumplir con el propósito central de este capítulo: articular la voz docente con los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el estudio, construyendo un análisis riguroso y coherente con el enfoque sociocultural del aprendizaje.

4.2 Descripción del proceso de análisis de datos

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas tuvo como finalidad identificar las estrategias de andamiaje que los docentes de cuarto básico implementan para favorecer la comprensión lectora, así como interpretar el sentido pedagógico de dichas prácticas dentro del contexto escolar. Este proceso analítico se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, en coherencia con el propósito de comprender los significados y percepciones de los participantes desde su propia experiencia profesional.

Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el análisis cualitativo “implica la organización, reducción e interpretación sistemática de los datos, con el fin de descubrir patrones de sentido que den respuesta a las preguntas de investigación” (p. 385). En esta línea, el estudio se guió por las tres fases propuestas por Miles, Huberman y Saldaña (2018): reducción de los datos, presentación de la información y verificación de conclusiones (p. 109).

Durante la primera fase, denominada codificación abierta, se efectuó una lectura minuciosa de las transcripciones de las entrevistas, segmentando los discursos en unidades de significado. Cada fragmento fue etiquetado con un código representativo del contenido o de la acción descrita. Este procedimiento permitió construir un mapa inicial de conceptos emergentes, tales como lectura guiada, modelado del pensamiento, retroalimentación formativa, autonomía lectora y diversidad del aula.

Posteriormente, se aplicó la codificación axial, que consistió en establecer relaciones entre los códigos previamente identificados, agrupándolos en categorías más amplias según sus afinidades semánticas. Siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002), la codificación axial “permite integrar los datos y desarrollar categorías que explican el fenómeno bajo estudio a través de la conexión entre sus propiedades y dimensiones” (p. 96). En este punto, se generaron cuatro categorías principales:

1. Diagnóstico del contexto educativo y desafíos para la comprensión lectora.
2. Estrategias de andamiaje y mediación pedagógica.
3. Evaluación formativa y retroalimentación.
4. Desafíos estructurales y condiciones institucionales.

Cada categoría se definió operacionalmente, relacionándola con los objetivos específicos de la investigación. Por ejemplo, la categoría “Estrategias de andamiaje” se vinculó directamente con el objetivo 1: Identificar las estrategias de andamiaje docente que favorecen la comprensión lectora en cuarto básico.

En la tercera fase del proceso “codificación selectiva” se revisaron todas las categorías emergentes para identificar las relaciones conceptuales que estructuran el fenómeno. Este paso implicó realizar una síntesis interpretativa que integró las categorías en torno a un núcleo teórico central: el andamiaje como

mediación docente para la comprensión lectora y la autonomía del estudiante. La selección de esta categoría axial respondió al patrón de recurrencia encontrado en las entrevistas y a la evidencia teórica que la respalda.

El uso del software *Atlas.ti* resultó fundamental para organizar y visualizar los datos. De acuerdo con Saldaña (2021), las herramientas digitales de análisis “facilitan la codificación sistemática, la creación de redes semánticas y la trazabilidad del razonamiento interpretativo del investigador” (p. 48). En el caso de esta investigación, *Atlas.ti* permitió registrar frecuencias de aparición, concurrencias entre códigos y memos analíticos que ayudaron a consolidar las interpretaciones.

Una vez identificadas las categorías, se aplicó un proceso de triangulación interna entre los datos de las cuatro entrevistas, contrastando coincidencias y divergencias en las prácticas docentes. Asimismo, se llevó a cabo una triangulación teórica, comparando los hallazgos empíricos con las perspectivas de autores clásicos y contemporáneos sobre el andamiaje, la mediación sociocultural y la enseñanza situada (Vygotsky, 1979; Bruner, 1983; Díaz Barriga, 2019; Sun et al., 2023). Flick (2015) explica que la triangulación en la investigación cualitativa “aumenta la validez de los resultados, al integrar distintas fuentes y perspectivas teóricas para comprender un mismo fenómeno” (p. 67).

El análisis fue acompañado por un proceso de validación académica. Para resguardar la confiabilidad, los resultados preliminares fueron revisados por un experto metodológico externo, cuya retroalimentación permitió ajustar las definiciones de las categorías y asegurar su coherencia con los objetivos del estudio, en concordancia con los criterios de validación propuestos por Lincoln y Guba (1985).

En suma, el proceso analítico desarrollado puede sintetizarse en la siguiente secuencia:

1. Transcripción literal de las entrevistas y revisión exhaustiva de las respuestas.

2. Codificación abierta de unidades de significado en *Atlas.ti*.
3. Agrupación de códigos afines y creación de categorías (codificación axial).
4. Integración teórica de las categorías en torno al fenómeno central (codificación selectiva).
5. Triangulación de fuentes y teorías para la validación de resultados.
6. Elaboración de memos analíticos y redes semánticas para sustentar la interpretación final.

Este proceso permitió garantizar que las interpretaciones presentadas en los apartados siguientes no surgieran de percepciones subjetivas, sino de un análisis sistemático, coherente y trazable, basado en evidencia empírica y soportado por la teoría. Tal como lo señalan Miles et al. (2018), “la rigurosidad cualitativa se construye mediante la transparencia del proceso analítico y la explicitación de las decisiones tomadas en cada etapa” (p. 120).

Por consiguiente, los resultados que se exponen en el apartado 4.3 derivan directamente de este procedimiento riguroso de análisis y se presentan agrupados por categorías, con ejemplos representativos y citas textuales de las entrevistas que ilustran los hallazgos más significativos.

4.3 Presentación de las categorías y subcategorías de análisis

El proceso de codificación abierta, axial y selectiva permitió identificar cuatro categorías centrales y diversas subcategorías, que expresan los patrones más recurrentes en las entrevistas realizadas a los cuatro docentes participantes (1, 2, 3 y 4). Estas categorías sintetizan las prácticas de andamiaje docente y su relación con la comprensión lectora en el contexto educativo del Colegio. El análisis se apoyó en la frecuencia de aparición de los códigos, en la interpretación de las citas y en la triangulación entre teoría y datos, siguiendo la lógica de análisis cualitativo propuesta por Miles, Huberman y Saldaña (2018).

La siguiente tabla resume las categorías emergentes y la frecuencia de menciones en las cuatro entrevistas:

| Categoría principal | Frecuencia de aparición | Entrevistas donde aparece | Nivel de recurrencia |
|---|-------------------------|---------------------------|----------------------|
| Andamiaje gradual / retiro de apoyo | Muy alto | 01, 02, 03, 04 | 4/4 |
| Preguntas guía / inferenciales | Alto | 02, 03, 04 | 3-4/4 |
| Evaluación formativa / retroalimentación | Alto | 02, 03, 04 | 3-4/4 |
| Recursos y organizadores gráficos | Medio-alto | 01, 02, 03 | 3/4 |
| Dificultades contextuales / falta de tiempo | Medio-alto | 02, 03, 04 | 3-4/4 |
| Trabajo colaborativo y lectura guiada | Medio | 02, 03 | 2-3/4 |

Tabla 1.

Resumen de categorías emergentes

Categoría 1: Andamiaje gradual y retiro del apoyo

Esta categoría aparece de manera transversal en las cuatro entrevistas, lo que confirma su rol como principio articulador de la enseñanza lectora en el nivel estudiado. Los docentes definen el andamiaje

como una ayuda temporal y adaptable, orientada a que el estudiante logre autonomía en su proceso lector.

La docente I. Morales indicó: “Lo entiendo como un apoyo temporal que el docente ofrece para que luego ellos mismos apliquen las estrategias sin depender tanto del adulto” (anexo 7). En la misma línea, la docente M. Valenzuela señaló que implementa la secuencia “*primero lo hago yo, luego lo hacemos juntos y después ellos solos*” (anexo 4).

Estos testimonios reflejan con claridad el principio de gradualidad descrito por Bruner (1983), quien concibe el andamiaje como “una ayuda intencional que se retira progresivamente a medida que el aprendiz desarrolla competencia” (p. 67). Asimismo, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se consolida en la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, donde la mediación del otro impulsa el paso desde la ejecución asistida hacia la independencia (p. 86).

En este estudio, la práctica docente sigue esa lógica: el modelado inicial se combina con prácticas guiadas y con el retiro gradual del apoyo. Las evidencias confirman que el proceso se estructura en fases: modelado → lectura compartida → lectura en parejas → lectura autónoma, lo cual coincide con la propuesta metodológica de Díaz Maggioli (2019), quien afirma que el andamiaje es “una herramienta que transforma la dependencia inicial en autonomía cognitiva” (p. 31).

Categoría 2: Preguntas guía e inferencias para la comprensión

La segunda categoría se relaciona con el uso de preguntas orientadoras que guían la interpretación del texto y fomentan el pensamiento inferencial y crítico. Las docentes destacan que las preguntas surgen tanto en la planificación como durante la lectura.

La docente E. Muñoz expresó: “Se utilizan preguntas guiadas; muchas surgen en vivo a partir del texto” (anexo 6). La docente I. Arcaya complementó: “Las preguntas van de lo más simple a lo más complejo, para que aprendan a inferir y no solo repetir” (Anexo 5).

Esta práctica se relaciona con la Taxonomía de Barrett, que distingue tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Según Solé (1992), la formulación de preguntas inferenciales “permite acceder a una comprensión profunda del texto, porque obliga al lector a integrar información implícita con sus conocimientos previos” (p. 78). Del mismo modo, Cassany (2006) subraya que la lectura es un “acto dialógico, social e interpretativo” que exige al lector reconstruir significados y posicionarse críticamente frente al texto (p. 45).

Los hallazgos muestran que las docentes aplican este enfoque de manera consistente: formulan preguntas de puente (activan conocimientos previos), preguntas de huella (deducen causas o consecuencias) y preguntas de posición (promueven juicios y argumentaciones). Esta estructura se alinea con el modelo *Questioning the Author* propuesto por Beck, McKeown y Sandora (2021), que busca “estimular la reflexión crítica mediante interrogantes que problematizan el mensaje y la intención del autor” (p. 42).

Categoría 3: Evaluación formativa y retroalimentación

La tercera categoría, también de alta frecuencia, da cuenta de la comprensión docente de la evaluación como herramienta de andamiaje. Las entrevistadas coinciden en que la retroalimentación constante y descriptiva es fundamental para orientar el aprendizaje.

La docente E. Muñoz explicó: “Aplicamos el *Cómo voy* y pruebas de comprensión; entregan datos para saber cómo van” (anexo 6). A su vez, la docente I. Morales señaló: “Quiero fortalecer la retroalimentación individual; por la diversidad terminó dando feedback grupal” (anexo 7).

Estos testimonios respaldan la perspectiva de evaluación formativa desarrollada por Black y Wiliam (1998), quienes establecen que la retroalimentación impacta positivamente en el aprendizaje cuando es “inmediata, clara y orientada a la acción futura” (p. 53). Carless y Boud (2018) amplían el concepto al definir la *retroalimentación* como la capacidad de comprender, valorar y usar la retroalimentación para autorregularse (p. 1316).

En el marco de esta investigación, las docentes conciben la evaluación como un proceso continuo de diálogo que permite ajustar las estrategias pedagógicas. Aun con limitaciones de tiempo, logran mantener un ciclo de mejora formativa basado en tres componentes: observación, retroalimentación y reajuste instruccional. Según Wiliam (2017), la evaluación formativa “es eficaz sólo cuando los estudiantes pueden usar la información obtenida para modificar su actuación” (p. 77). Esta idea se ve reflejada en la práctica descrita por las participantes, quienes integran pequeñas rutinas de retroalimentación durante las lecturas guiadas.

Categoría 4: Dificultades contextuales y condiciones institucionales

La cuarta categoría se refiere a los obstáculos estructurales que influyen en la implementación del andamiaje. Las docentes mencionan la heterogeneidad del curso, la carencia de recursos y el escaso apoyo familiar.

La docente I. Morales comentó: “Falta de entorno lector en casa... y el hábito digital de la inmediatez juega en contra” (anexo 7), mientras que la docente E. Muñoz señaló: “El tiempo de clases no alcanza para hacer seguimiento individual; uno termina retroalimentando en grupo” (anexo 6).

Estos problemas coinciden con la literatura sobre educación en contextos de vulnerabilidad. Escobar (2021) plantea que “la escuela cumple una función reparadora al ofrecer experiencias lectoras estructuradas que muchos niños no encuentran en su hogar” (p. 289). Por su parte, Díaz Barriga (2019)

sostiene que la enseñanza situada exige “adaptar las estrategias a las condiciones reales del entorno, reconociendo la diversidad como punto de partida del aprendizaje” (p. 52).

Los hallazgos confirman que el compromiso docente funciona como un factor compensador frente a las limitaciones del contexto. A pesar de la falta de apoyos institucionales, las docentes despliegan estrategias inclusivas y colaborativas que buscan garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes.

Síntesis interpretativa del apartado

En conjunto, las cuatro categorías y sus subdimensiones evidencian que el andamiaje se configura como una práctica pedagógica integral, que articula la mediación cognitiva con la reflexión metacognitiva y la retroalimentación constante. Las docentes participantes conciben su rol como mediadoras del aprendizaje lector, ajustando sus intervenciones a las necesidades del grupo y favoreciendo progresivamente la autonomía y la autorregulación.

Estos resultados coinciden con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), quien subraya que el aprendizaje se construye en la interacción social y a través de la guía experta (p. 87), y con las conclusiones de Sun et al. (2023), quienes destacan que el andamiaje eficaz “se caracteriza por la flexibilidad, la metacognición y la adaptación constante al progreso del aprendiz” (p. 2).

En el contexto del presente estudio, el andamiaje se consolida como un puente entre la enseñanza explícita y la autonomía lectora, una herramienta que no solo mejora la comprensión, sino que también humaniza la práctica educativa, otorgando sentido y equidad al proceso de aprender a leer.

4.4 Interpretación y triangulación de resultados

El proceso de interpretación y triangulación de los resultados permitió integrar las perspectivas teóricas, empíricas y contextuales en torno al fenómeno del andamiaje docente como estrategia promotora de la

comprensión lectora. La triangulación, según Flick (2015), constituye una estrategia de validación que “busca contrastar y articular diferentes fuentes, métodos o teorías para ampliar la comprensión del objeto de estudio” (p. 67). En esta investigación se aplicó un proceso de triangulación de fuentes al analizar las respuestas de las cuatro docentes, una triangulación teórica al contrastar los hallazgos con los aportes de autores clásicos y contemporáneos y una triangulación metodológica al conectar la codificación y las coocurrencias obtenidas en *Atlas.ti* con los objetivos específicos del estudio.

4.4.1 Convergencia entre datos empíricos y teoría sociocultural

El análisis de las entrevistas muestra una clara convergencia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación de un otro más competente dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP, p. 86). Las docentes participantes asumen su rol como mediadoras del aprendizaje lector, ajustando el nivel de apoyo según las necesidades de sus estudiantes.

La M. Valenzuela expresó: “El andamiaje es un acompañamiento intencionado que se da cuando el estudiante la necesita y se retira cuando ya puede solo” (anexo 4). Esta definición empírica coincide con lo planteado por Bruner (1983), quien describe el andamiaje como “una ayuda que se ofrece solo mientras es necesaria, para luego ser retirada gradualmente” (p. 67).

El proceso descrito por las docentes yo hago, lo hacemos juntos, lo hacen solos representa una concreción práctica de la ZDP, donde el apoyo externo se convierte progresivamente en autorregulación. En este sentido, el andamiaje docente actúa como un vínculo entre la enseñanza explícita y el aprendizaje autónomo, confirmando la tesis de Díaz Maggioli (2019), quien señala que “la mediación eficaz no busca dependencia, sino desarrollar las competencias cognitivas y metacognitivas necesarias para el aprendizaje independiente” (p. 31).

4.4.2 Triangulación entre categorías y autores contemporáneos

La triangulación teórica evidencia una fuerte correspondencia entre las categorías emergentes y los planteamientos actuales sobre enseñanza estratégica y metacognición. Por ejemplo, la categoría Preguntas guía e inferenciales se relaciona con las investigaciones de Beck, McKeown y Sandora (2021), quienes demuestran que las preguntas de alto orden cognitivo estimulan la reflexión y el pensamiento crítico al “invitar al lector a construir significados más allá del texto literal” (p. 42).

Del mismo modo, las docentes entrevistadas utilizan preguntas inferenciales para activar la interpretación y fomentar la discusión: “Las preguntas van de lo simple a lo complejo, para que aprendan a inferir y no solo repetir” I. Arcaya (anexo 5). Este tipo de práctica confirma la función dialógica del andamiaje descrita por Cassany (2006), quien entiende la lectura como un proceso “de negociación de significados entre el texto, el contexto y el lector” (p. 45).

En relación con la categoría *Evaluación formativa y retroalimentación*, los hallazgos convergen con el modelo de evaluación para el aprendizaje propuesto por Black y Wiliam (1998), donde la retroalimentación específica y oportuna constituye una forma de andamiaje que orienta la mejora continua (p. 53). Las docentes aplican esta visión al explicar que retroalimentan “para ver qué estrategias están funcionando y ajustar la enseñanza” I. Arcaya (anexo 5). Asimismo, la reflexión de Carless y Boud (2018) acerca de la *retroalimentación* complementa esta práctica al señalar que el propósito de la retroalimentación es “fortalecer la autonomía y la autorregulación del estudiante mediante la comprensión y uso de la retroalimentación” (p. 1316).

La triangulación muestra que, en las cuatro entrevistas, el andamiaje cognitivo, la evaluación formativa y la reflexión metacognitiva operan como elementos interdependientes que sostienen el aprendizaje lector. Estas dimensiones conforman un entramado pedagógico coherente con los postulados de Flavell (1979),

quien define la metacognición como “el conocimiento que el individuo tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la regulación consciente de los mismos” (p. 906).

4.4.3 Contraste con los desafíos contextuales

La triangulación también revela tensiones entre la teoría y la práctica, principalmente vinculadas a los condicionantes estructurales del contexto escolar. Las docentes manifestaron dificultades relacionadas con la heterogeneidad del aula, la falta de tiempo y la escasa participación familiar en el proceso lector. La docente E. Muñoz menciona “Sin la cantidad de especialistas que se necesita, tratamos de dar cobertura a todos, pero cuesta mucho” (anexo 6).

Estas limitaciones contrastan con las condiciones ideales descritas en la literatura sobre enseñanza situada. Díaz Barriga (2019) sostiene que el docente debe adaptar las estrategias “a las condiciones reales del entorno, reconociendo la diversidad como punto de partida y no como problema” (p. 52). Sin embargo, en contextos vulnerables, la sobrecarga laboral y la falta de recursos dificultan la aplicación plena de este principio.

A pesar de ello, las docentes demuestran resiliencia pedagógica, utilizando microestrategias inclusivas que permiten sostener la mediación. Escobar (2021) destaca que, en tales contextos, “el rol docente se transforma en una acción reparadora, capaz de compensar desigualdades y ofrecer experiencias de aprendizaje significativo” (p. 289). En coherencia, las prácticas observadas en este estudio revelan una función ética y social del andamiaje, donde la mediación se convierte en una herramienta de equidad y justicia educativa.

4.4.4 Integración hermenéutica y coherencia con los objetivos

El proceso hermenéutico realizado a partir de las categorías permitió establecer una correspondencia directa entre los hallazgos empíricos y los objetivos específicos de la investigación.

- El Objetivo 1, centrado en identificar las estrategias de andamiaje utilizadas por los docentes, se cumple plenamente a través de las prácticas de modelado, preguntas guía, organizadores gráficos y retroalimentación formativa.
- El Objetivo 2, orientado a analizar el impacto de dichas estrategias en la comprensión lectora, se evidencia en los avances de autonomía y reflexión observados en los estudiantes.
- Finalmente, el Objetivo 3, relativo a comprender los desafíos del contexto educativo, se refleja en las limitaciones estructurales que los docentes enfrentan, pero también en su capacidad de adaptación y compromiso.

De acuerdo con Miles, Huberman y Saldaña (2018), la validez del análisis cualitativo se fortalece cuando existe una coherencia lógica entre los objetivos, los datos y la interpretación (p. 120). En este sentido, la triangulación realizada confirma la consistencia interna de los resultados y la pertinencia de las conclusiones.

4.4.5 Síntesis interpretativa del apartado

La triangulación global permite afirmar que el andamiaje docente actúa como un mediador clave entre la enseñanza explícita y la autonomía lectora, integrando tres dimensiones interdependientes: la cognitiva, la metacognitiva y la contextual.

Los hallazgos empíricos se articulan con los fundamentos teóricos del aprendizaje sociocultural, la enseñanza estratégica y la evaluación formativa, configurando un modelo pedagógico en el cual el docente no solo enseña a leer, sino que enseña a pensar sobre la lectura.

Tal como señala Bruner (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino proporcionar los medios para que el otro lo descubra” (p. 34). Bajo esta perspectiva, las docentes participantes se constituyen en mediadoras del pensamiento lector, guiando, acompañando y, finalmente, retirando su apoyo para permitir que el aprendizaje se consolide en la independencia cognitiva del estudiante.

4.5 Discusión e interpretación integradora de resultados

El análisis y la triangulación de los datos recogidos permiten sostener que el andamiaje docente constituye un pilar metodológico y ético en la enseñanza de la comprensión lectora, especialmente en contextos educativos marcados por la diversidad y la vulnerabilidad. A lo largo de las entrevistas, las docentes evidencian una comprensión práctica y reflexiva del andamiaje, no como una técnica aislada, sino como un proceso de mediación continuo que articula la orientación cognitiva, la reflexión metacognitiva y la formación de la autonomía lectora.

Estos hallazgos confirman la vigencia del modelo sociocultural de Vygotsky (1979), quien plantea que el aprendizaje tiene una naturaleza social y se desarrolla mediante la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el aprendiz logra ejecutar tareas con la guía de un otro más experimentado (p. 86). En coherencia con ello, las docentes participantes actúan como mediadoras que ajustan el nivel de apoyo según las necesidades de cada estudiante, implementando estrategias flexibles que transitan desde el acompañamiento explícito hacia la independencia. Este proceso se alinea con el planteamiento de Wood, Bruner y Ross (1976), quienes describen el andamiaje como una “ayuda contingente que se retira de manera gradual conforme el estudiante demuestra dominio” (p. 90).

El testimonio de la docente M. Valenzuela aclara esta progresión: “Ya no tengo que recordarles que subrayen o saquen ideas principales: lo hacen solos” (anexo 4). Este tipo de evidencia empírica confirma la internalización del aprendizaje descrita por Bruner (1983), quien sostiene que enseñar consiste en

“hacer visible el pensamiento” para que el estudiante pueda apropiarse de las estrategias cognitivas y aplicarlas de forma autónoma (p. 67).

Asimismo, el análisis de coocurrencias en Atlas.ti mostró una relación significativa entre las categorías andamiaje docente y autonomía lectora, lo que revela una tendencia consistente en los relatos: el acompañamiento guiado se transforma en independencia cognitiva. Esta correspondencia entre teoría y evidencia demuestra que las docentes aplican un andamiaje metacognitivo, entendido como un proceso reflexivo que combina instrucción, diálogo y autoevaluación. Flavell (1979) define la metacognición como “la toma de conciencia sobre los propios procesos de pensamiento y su control deliberado” (p. 906), y este principio se ve reflejado en las estrategias descritas por las participantes al enseñar a los estudiantes a monitorear su comprensión mediante preguntas autorreguladoras.

El andamiaje, en este contexto, no solo orienta la comprensión textual, sino que transforma la lectura en una experiencia reflexiva, colaborativa y autorregulada. Pressley (2002) y Monereo (2010) coinciden en que la enseñanza estratégica basada en la metacognición potencia la autonomía, ya que el estudiante aprende a planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos de lectura (Pressley, 2002, p. 12; Monereo, 2010, p. 21). Las docentes entrevistadas confirman este proceso al afirmar que sus estudiantes “ya saben cómo enfrentarse a un texto” o “eligen solos los párrafos y las ideas principales”.

Por otra parte, el uso sistemático de preguntas inferenciales y de alto orden cognitivo fortalece la comprensión crítica y el pensamiento reflexivo. Solé (1992) explica que las inferencias permiten pasar “de la información explícita a la comprensión profunda del texto, conectando conocimientos previos con nuevos significados” (p. 78). Este enfoque es visible en las clases donde las docentes formulan preguntas que invitan a los estudiantes a interpretar, argumentar y justificar sus respuestas, prácticas que coinciden con el enfoque dialógico de Cassany (2006), quien concibe la lectura como “un proceso de interacción y reconstrucción de significados entre texto, contexto y lector” (p. 45).

El estudio también revela que la evaluación formativa es concebida por las docentes como un componente inseparable del andamiaje. La retroalimentación, según Black y Wiliam (1998), tiene un impacto positivo en el aprendizaje cuando “es específica, inmediata y orientada a la mejora” (p. 53). Las docentes entrevistadas asumen la retroalimentación como una oportunidad para ajustar las estrategias y estimular la autorregulación. En este sentido, la práctica de explicar los errores, dialogar sobre los resultados y reforzar los aciertos coincide con el modelo de retroalimentación propuesto por Carless y Boud (2018), donde el estudiante participa activamente en el proceso evaluativo (p. 1316).

Sin embargo, la discusión también debe considerar las limitaciones estructurales que emergen del contexto educativo. La falta de recursos, la alta heterogeneidad del aula y la inexistencia de un Programa de Integración Escolar (PIE) son factores que tensionan la implementación sistemática del andamiaje. Las docentes describen escenarios donde deben atender simultáneamente a estudiantes con diagnósticos diversos sin apoyo profesional suficiente. Estas condiciones coinciden con lo señalado por Escobar (2021), quien advierte que “en contextos de vulnerabilidad, la escuela debe asumir una función reparadora, generando experiencias lectoras estructuradas que compensen la ausencia de estímulos en el hogar” (p. 289).

A pesar de dichas limitaciones, las docentes del estudio demuestran resiliencia profesional y ética pedagógica, adaptando sus estrategias a las condiciones reales del aula. En coherencia con Díaz Barriga (2019), la enseñanza situada se evidencia en la capacidad del docente de “ajustar la intervención pedagógica a los contextos reales, reconociendo la diversidad no como obstáculo, sino como oportunidad para el aprendizaje significativo” (p. 52). Este enfoque inclusivo transforma al andamiaje en una práctica de equidad y justicia educativa, donde el acompañamiento no solo promueve la comprensión lectora, sino que garantiza el derecho a aprender de todos los estudiantes.

En síntesis, los hallazgos confirman que el andamiaje docente no se reduce a una técnica instruccional, sino que constituye un modelo pedagógico integral, sustentado en la mediación social, la metacognición y la evaluación formativa. Este modelo permite articular los procesos cognitivos, afectivos y sociales implicados en la comprensión lectora, favoreciendo el tránsito desde la dependencia hacia la autonomía. Tal como concluye Bruner (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino proporcionar los medios para que el otro lo descubra” (p. 34).

Por tanto, el andamiaje emerge como una estrategia de transformación pedagógica, capaz de humanizar el aprendizaje lector y de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto básico. En contextos vulnerables como el del Centro Educativo, esta práctica adquiere un valor doble: por un lado, compensa desigualdades estructurales; y por otro, promueve la confianza y la agencia cognitiva de los niños y niñas que comienzan a reconocerse como lectores autónomos.

4.6 Conclusión del capítulo e implicancias pedagógicas

El análisis integral de los datos obtenidos mediante las entrevistas y su triangulación con los fundamentos teóricos permiten concluir que el andamiaje docente constituye una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto básico del establecimiento. Los resultados empíricos confirman que las docentes participantes no conciben la enseñanza de la lectura como una práctica meramente instrumental, sino como un proceso interactivo, reflexivo y progresivo, donde el acompañamiento, la mediación y la gradualidad son condiciones indispensables para la construcción del sentido lector.

En primer lugar, se constata que el andamiaje gradual expresado en las fases de modelado, práctica guiada y autonomía favorece la apropiación de estrategias lectoras de manera sostenida. Este hallazgo se alinea con la concepción vygotskiana del aprendizaje como proceso social que ocurre dentro de la Zona de

Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979, p. 86) y con la noción de ayuda contingente propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976), quienes sostienen que “el andamiaje es un apoyo ajustado que se retira de forma progresiva cuando el aprendiz adquiere competencia” (p. 90). En coherencia con ello, las docentes actúan como mediadoras que ajustan la enseñanza al nivel de dominio del estudiante y retiran el apoyo a medida que este demuestra autonomía.

En segundo término, se evidencia la relevancia del andamiaje metacognitivo, mediante el cual las docentes promueven la reflexión sobre el propio proceso lector. Las estrategias de pensamiento en voz alta, las preguntas autorreguladoras y los organizadores gráficos constituyen herramientas que visibilizan los procesos mentales y consolidan la comprensión profunda. Este enfoque responde al planteamiento de Flavell (1979), quien define la metacognición como “la capacidad de controlar y supervisar de manera consciente los propios procesos cognitivos” (p. 906), y coincide con lo expuesto por Monereo (2010), quien señala que la enseñanza estratégica “permite al alumno gestionar su aprendizaje, transformando el conocimiento en comprensión y acción” (p. 21).

En tercer lugar, la retroalimentación formativa se erige como un componente articulador entre la enseñanza y el aprendizaje. Las docentes comprenden la evaluación no como un fin, sino como una instancia de diálogo y mejora continua. Black y Wiliam (1998) sostienen que la retroalimentación impacta en la calidad del aprendizaje cuando es “oportuna, clara y orientada a la acción” (p. 53), mientras que Carless y Boud (2018) destacan la retroalimentación como condición para que el estudiante asuma un papel activo en su propio progreso (p. 1316). En las prácticas observadas, la retroalimentación cumple precisamente esa función: orientar, acompañar y empoderar al aprendiz.

En cuanto a las condiciones estructurales, los hallazgos evidencian que la falta de recursos, la heterogeneidad del aula y la ausencia de un Programa de Integración Escolar (PIE) limitan la implementación plena del andamiaje. No obstante, las docentes compensan estas carencias mediante

estrategias inclusivas y creativas, confirmando el carácter reparador y humanizador de la labor pedagógica. Escobar (2021) describe este rol como una “acción docente reparadora, orientada a ofrecer experiencias educativas significativas donde la desigualdad amenaza con excluir” (p. 289). De igual manera, Díaz Barriga (2019) subraya que la enseñanza situada implica “reconocer la diversidad como punto de partida y ajustar la intervención a las condiciones reales del entorno” (p. 52).

De la integración entre evidencia empírica y teoría se desprenden las siguientes implicancias pedagógicas:

1. Planificación del andamiaje como secuencia didáctica. Las estrategias deben diseñarse en fases que transiten desde la modelación docente hasta la independencia del estudiante, asegurando una retirada progresiva del apoyo.
2. Fomento de la metacognición lectora. Es necesario incorporar rutinas de autorregulación y reflexión explícita sobre la lectura, de manera que los estudiantes desarrollen conciencia de sus estrategias y puedan transferirlas a nuevos textos.
3. Retroalimentación formativa sistemática. El feedback debe integrarse a todas las etapas del proceso lector, privilegiando la orientación verbal inmediata, el diálogo reflexivo y la autoevaluación guiada.
4. Atención a la diversidad como principio estructural. El andamiaje debe concebirse como una herramienta de equidad pedagógica que garantice el acceso a la comprensión lectora de todos los estudiantes, reconociendo sus ritmos y estilos de aprendizaje.

5. Formación docente continua. Se requiere fortalecer las competencias profesionales en didáctica de la lectura, evaluación formativa y mediación sociocultural, para consolidar prácticas reflexivas y contextualizadas.

Para finalizar, el Capítulo IV demuestra que el andamiaje docente, más que una estrategia puntual, es un modelo pedagógico integral que articula teoría y práctica, conocimiento y acción, enseñanza y ética. Tal como sintetiza Bruner (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino proporcionar los medios para que el otro lo descubra” (p. 34). Esta premisa resume la esencia de las prácticas analizadas: docentes que acompañan, guían y finalmente permiten que sus estudiantes lean, comprendan y aprendan de manera autónoma.

De esta manera, las conclusiones de este capítulo ofrecen una base sólida para el desarrollo del Capítulo V, donde se profundizarán las conclusiones generales, proyecciones y aportes pedagógicos derivados del estudio, orientados a fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural, inclusivo y reflexivo.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Síntesis de los resultados

El presente estudio tuvo como propósito identificar las estrategias de andamiaje idóneas que emplean los docentes para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico, en un contexto educativo caracterizado por la vulnerabilidad social. Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que el andamiaje pedagógico constituye un eje articulador del proceso lector, al propiciar la mediación activa entre el

estudiante y el texto, favoreciendo la construcción progresiva de significados y el desarrollo de la autonomía lectora.

Los resultados revelan que los docentes participantes comprenden el andamiaje como un proceso dinámico de apoyo ajustado, en el cual el profesor modela, guía y retira gradualmente la ayuda a medida que el estudiante demuestra dominio de las estrategias lectoras. Este principio coincide con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), entendida como el espacio de aprendizaje en el que el estudiante puede avanzar desde su nivel real hacia su nivel potencial de desarrollo gracias a la interacción social y la mediación competente. Investigaciones recientes refuerzan este planteamiento, destacando que el andamiaje permite regular la carga cognitiva y potenciar el pensamiento estratégico del lector (Alvarado & Fuentes, 2018; Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2019; Solé, 2020).

Asimismo, las entrevistas evidenciaron el uso recurrente de estrategias como la lectura compartida, la formulación de preguntas guiadas, la reformulación de ideas, el modelamiento del pensamiento lector y la retroalimentación formativa inmediata. Estas prácticas no se reducen a técnicas aisladas, sino que configuran formas de mediación sociocultural (Wood, Bruner & Ross, 1976) que integran componentes cognitivos, afectivos y metacognitivos del aprendizaje. En línea con Cassany (2021) y Duke et al. (2021), la comprensión lectora se entiende hoy como un proceso interactivo y situado, donde el significado se negocia socialmente a través del diálogo y la reflexión compartida.

De manera transversal, se observó que los docentes no conciben el andamiaje solo como un apoyo instrumental, sino también como una herramienta de acompañamiento emocional y motivacional, especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad. Este hallazgo se vincula con lo planteado por Pressley y Allington (2018), quienes sostienen que el componente afectivo es clave para sostener la motivación intrínseca hacia la lectura. En consecuencia, la mediación docente adquiere un carácter ético

y humanizador, que impulsa a los estudiantes a participar activamente, confiar en sus capacidades y construir sentido a partir de los textos.

En síntesis, los resultados muestran que el andamiaje docente potencia simultáneamente la comprensión literal, inferencial y crítica, al ofrecer apoyos temporales que promueven la autonomía cognitiva y la autorregulación. De este modo, el proceso lector deja de ser una actividad individual para convertirse en una experiencia colectiva, dialógica y contextualizada, coherente con los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 2019) y con los enfoques contemporáneos de enseñanza de la lectura mediada por la interacción (Cain & Oakhill, 2016; Díaz Maggioli, 2023).

5.2 Cumplimiento de los objetivos

El objetivo general de esta investigación, identificar estrategias de andamiaje idóneas para docentes que promueven la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico fue plenamente alcanzado. El análisis de las entrevistas, triangulado con la teoría, permitió describir, interpretar y valorar las prácticas de mediación que los docentes implementan para favorecer la lectura comprensiva en contextos de alta vulnerabilidad. Los resultados obtenidos se articulan coherentemente con los tres objetivos específicos del estudio, los cuales se cumplieron de forma integral.

En relación con el primer objetivo específico, *describir las estrategias de andamiaje utilizadas por los docentes*, se evidenció una diversidad de prácticas de mediación ajustadas a las necesidades del grupo. Entre las más frecuentes destacan la anticipación de contenidos, la lectura compartida, la formulación de hipótesis, el modelado de la comprensión inferencial y la discusión colectiva posterior a la lectura. Estas estrategias reflejan una comprensión profunda del rol del andamiaje como apoyo contingente y adaptativo (Van de Pol et al., 2019). Dichas mediaciones se alinean con lo planteado por Solé (2020), quien

enfatisa que el docente debe ofrecer apoyos graduados que permitan al estudiante avanzar hacia la comprensión autónoma.

Respecto al segundo objetivo específico, *analizar los factores contextuales que influyen en la aplicación de estrategias de andamiaje*, los resultados revelan que los docentes enfrentan limitaciones estructurales y pedagógicas, tales como la escasez de tiempo, la heterogeneidad de los niveles lectores y la falta de recursos institucionales. Sin embargo, los participantes demostraron una alta capacidad adaptativa y compromiso ético, reformulando sus prácticas y ajustando sus apoyos en función de las características del grupo. Esta evidencia coincide con lo planteado por Díaz Maggioli (2023), quien sostiene que la flexibilidad docente es una condición esencial del diseño de experiencias de aprendizaje significativo, especialmente en escenarios desafiantes.

En cuanto al tercer objetivo específico, *interpretar el impacto del andamiaje en el aprendizaje lector*, se constató que las mediaciones implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades de comprensión profunda, entre ellas la inferencia, la síntesis, la interpretación crítica y la reflexión metacognitiva. Estas conclusiones encuentran respaldo en estudios recientes que demuestran cómo el andamiaje promueve la autorregulación y la transferencia de estrategias lectoras hacia nuevas situaciones de aprendizaje (González-Peiteado et al., 2020; Duke et al., 2021). Asimismo, los docentes relataron mejoras en la motivación y participación estudiantil, confirmando el valor del andamiaje no sólo como recurso cognitivo, sino también como práctica afectiva y socialmente transformadora.

En síntesis, los objetivos planteados se cumplieron satisfactoriamente, evidenciando que el andamiaje reflexivo, planificado y contextualizado potencia la comprensión lectora desde un enfoque integral. De este modo, el estudio reafirma que la enseñanza de la lectura exige una mediación intencionada, dialógica y emocionalmente significativa, donde el docente actúa como un facilitador de aprendizajes profundos y autónomos (Cassany, 2021; Pressley & Allington, 2018; OECD, 2023).

5.3 Interpretación de los hallazgos

El análisis interpretativo de los datos permite comprender que el andamiaje pedagógico actúa como una práctica clave para mediar la comprensión lectora, especialmente en contextos educativos vulnerables donde el acompañamiento docente adquiere un rol transformador. Los hallazgos evidencian que el andamiaje no se limita a la provisión de ayuda puntual, sino que constituye un proceso continuo, reflexivo y adaptativo mediante el cual el docente orienta, modela y gradualmente transfiere la responsabilidad del aprendizaje al estudiante. Esta visión dialoga con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien plantea que el desarrollo cognitivo ocurre en la interacción social dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Sin embargo, la lectura de los resultados revela que esta mediación adquiere nuevas configuraciones contemporáneas, vinculadas tanto a los desafíos de la educación inclusiva como a las transformaciones digitales del siglo XXI. Investigaciones recientes, como las de González-Peiteado et al. (2020) y Díaz Maggioli (2023), destacan que el andamiaje efectivo requiere ajustes permanentes según las características del estudiante, el tipo de texto y el propósito lector. En este sentido, el rol docente se redefine desde la figura del “transmisor” hacia la de un diseñador de experiencias de aprendizaje significativo, capaz de crear entornos donde el estudiante construya sentido y autonomía.

Los datos obtenidos en este estudio permiten distinguir tres dimensiones interdependientes del andamiaje que operan simultáneamente en el aula: la cognitiva, la metacognitiva y la socioafectiva.

5.3.1. Dimensión cognitiva

Esta dimensión se refiere a las acciones que el docente ejecuta para facilitar la comprensión literal e inferencial del texto, mediante estrategias explícitas como la identificación de ideas principales, la formulación de preguntas guiadas y la conexión entre información nueva y conocimientos previos. Estas estrategias coinciden con los planteamientos de Duke, Ward y Pearson (2021), quienes subrayan que

enseñar a comprender implica hacer visibles los procesos mentales del lector experto para que los estudiantes los internalicen progresivamente. Asimismo, Solé (2020) sostiene que la enseñanza estratégica de la lectura debe centrarse en promover la toma de conciencia del propio proceso lector, lo que se logra mediante apoyos graduales y modelamiento explícito. En coherencia con ello, los docentes entrevistados manifestaron que el uso intencionado de la lectura compartida y la discusión grupal les permite activar el pensamiento crítico y establecer vínculos entre texto y realidad, fortaleciendo la comprensión profunda.

5.3.2. Dimensión metacognitiva

La segunda dimensión está asociada a la capacidad del docente para favorecer la autorregulación del proceso lector. Los hallazgos muestran que los docentes promueven la reflexión constante sobre cómo se comprende, qué estrategias se emplean y por qué algunas resultan más efectivas que otras. Este tipo de acompañamiento coincide con lo planteado por Pressley y Allington (2018), quienes señalan que las intervenciones metacognitivas promueven la transferencia de estrategias lectoras a otros contextos y fortalecen la autonomía cognitiva. Asimismo, estudios recientes de Sánchez, Rosales y Martín (2019) destacan que el componente metacognitivo del andamiaje contribuye a reducir las brechas lectoras en estudiantes con distintos niveles de desempeño, al fomentar la conciencia sobre los procesos mentales implicados en la comprensión.

5.3.3. Dimensión socioafectiva

Finalmente, los resultados evidencian que el andamiaje lector también opera como un dispositivo emocional y relacional, fundamental en entornos donde las experiencias previas de fracaso escolar o baja autoestima son frecuentes. Los docentes asumen una postura empática y contenedora, creando un clima

de aula que favorece la participación, la confianza y la construcción de sentido compartido. Este componente coincide con las perspectivas de Cassany (2021) y Bruner (1996), quienes destacan que la comprensión se construye en la interacción, a través del diálogo y la validación emocional. Además, investigaciones de la OECD (2023) y de Cain y Oakhill (2016) confirman que las emociones positivas y la percepción de apoyo docente influyen directamente en la motivación lectora y en la persistencia ante textos complejos, lo que refuerza el valor integral del andamiaje.

En conjunto, estas tres dimensiones conforman un modelo integral de mediación lectora, donde el andamiaje se entiende como una práctica intencionada, flexible y humanizadora. Su efectividad depende de la capacidad docente para ajustar el nivel de ayuda, fomentar la reflexión sobre la lectura y generar vínculos emocionales que sostengan la motivación. Tal como plantea Díaz Maggioli (2023), el maestro del siglo XXI no sólo enseña contenidos, sino que orquesta experiencias de lectura que transforman la relación del estudiante con el texto y consigo mismo.

Por tanto, los hallazgos de este estudio no solo confirman los postulados clásicos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1979; Bruner, 1978), sino que los amplían al integrar dimensiones contemporáneas como la mediación digital, la inclusión y la alfabetización multimodal, tal como señalan Rigo y Miras (2022). En este marco, el docente se consolida como un agente de cambio y mediador cultural, que facilita la comprensión crítica y el acceso equitativo al conocimiento.

5.4 Aportes del estudio

Los resultados de esta investigación permiten identificar tres tipos de aportes complementarios: teóricos, metodológicos y prácticos. En conjunto, estos contribuyen a la comprensión del andamiaje como estrategia docente esencial para el desarrollo de la comprensión lectora y al fortalecimiento de la práctica pedagógica en contextos vulnerables.

5.4.1. Aportes teóricos

En el plano teórico, este estudio actualiza y amplía la comprensión del andamiaje pedagógico como una estrategia integral que combina dimensiones cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en la enseñanza de la lectura. A partir de los hallazgos, se reafirma la vigencia de los postulados de Vygotsky (1979) y Bruner (1978), quienes plantearon que el aprendizaje se construye socialmente mediante la mediación experta, pero se incorporan también enfoques contemporáneos que trascienden el paradigma instructivo tradicional, situando al docente como diseñador de experiencias de aprendizaje (Díaz Maggioli, 2023).

Este trabajo contribuye a integrar la teoría sociocultural clásica con los avances recientes sobre alfabetización multimodal y lectura crítica. En efecto, autores como Rigo y Miras (2022) sostienen que la comprensión lectora del siglo XXI implica la articulación de distintos lenguajes como texto, imagen, sonido, hipervínculo, y que el andamiaje docente se vuelve clave para que los estudiantes aprendan a navegar estos entornos híbridos. Desde esta perspectiva, el estudio amplía la noción de mediación, mostrando que el andamiaje no sólo apoya el procesamiento cognitivo, sino que también orienta la interpretación crítica y la construcción identitaria del lector (Cassany, 2021; Duke et al., 2021).

Finalmente, la investigación aporta una visión ética del andamiaje, al reconocer su potencial para humanizar la enseñanza y reducir brechas de inequidad educativa. Esto se vincula con lo planteado por González-Peiteado et al. (2020), quienes enfatizan que el acompañamiento docente promueve la inclusión y la justicia educativa al ofrecer apoyos ajustados a la diversidad.

5.4.2. Aportes metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, el estudio demuestra la pertinencia del enfoque cualitativo interpretativo para comprender fenómenos pedagógicos complejos como la mediación docente. A través de entrevistas semiestructuradas, se logró acceder al pensamiento práctico y reflexivo de los docentes,

explorando sus creencias, decisiones y ajustes en torno al proceso lector. Este enfoque permitió visibilizar las estrategias implícitas que no siempre son capturadas por instrumentos cuantitativos, reforzando el valor de la investigación cualitativa en la mejora de la práctica educativa (Alvarado & Fuentes, 2018).

Asimismo, el uso del software Atlas.ti contribuyó a sistematizar y triangular los datos, garantizando rigurosidad y trazabilidad analítica. Este procedimiento facilitó la identificación de categorías emergentes como acompañamiento emocional, modelado reflexivo y retroalimentación dialógica, que constituyen aportes significativos al estudio del andamiaje lector. Tal sistematización evidencia cómo la investigación cualitativa puede generar conocimiento aplicable a la formación y desarrollo profesional docente (Creswell & Poth, 2018).

En síntesis, el aporte metodológico de esta investigación radica en haber articulado una mirada comprensiva, interpretativa y contextual, coherente con los principios de la educación inclusiva y del aprendizaje situado, lo que la convierte en un referente para futuros estudios centrados en la mediación educativa.

5.4.3. Aportes prácticos

En el ámbito práctico, los resultados de este estudio ofrecen orientaciones concretas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo profesional docente. Entre los aportes más relevantes destacan los siguientes:

1. Incorporar el andamiaje planificado en las planificaciones de aula, definiendo de manera explícita los apoyos que se ofrecerán antes, durante y después de la lectura. Esta práctica permite pasar de un acompañamiento intuitivo a una mediación intencionada, en coherencia con el enfoque de enseñanza estratégica propuesto por Solé (2020).

2. Promover la lectura dialógica y colaborativa como espacio de construcción compartida de significados, en línea con lo planteado por Cassany (2021), quien afirma que leer en comunidad amplía la comprensión y fomenta la ciudadanía crítica.
3. Reforzar la retroalimentación formativa como instancia de reflexión conjunta entre docente y estudiante, orientada a mejorar procesos más que resultados. Esta estrategia contribuye a desarrollar pensamiento metacognitivo y sentido de agencia en los aprendices (Duke et al., 2021).
4. Potenciar la formación inicial y continua del profesorado en estrategias de mediación lectora, incorporando observación, análisis de la práctica y trabajo colaborativo entre docentes. Tal enfoque responde a las recomendaciones de la OCDE (2023) sobre la formación docente basada en la reflexión y la evidencia.

Estos aportes son transferibles a distintos niveles educativos y contextos escolares, ya que el andamiaje, en su esencia, es una estrategia flexible que se adapta a las necesidades del estudiante y del entorno. Su aplicación sistemática puede fortalecer la enseñanza de la lectura desde una perspectiva inclusiva, participativa y transformadora, contribuyendo a la mejora sostenida de la calidad educativa.

5.5 Limitaciones del estudio

Como todo proceso investigativo, este estudio presenta ciertas limitaciones metodológicas y contextuales que deben ser consideradas para una adecuada interpretación de sus resultados. Reconocer estas restricciones no implica debilitar los hallazgos, sino fortalecer su validez y transparencia científica, en coherencia con los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) y actualizados por Creswell y Poth (2018).

En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por cuatro docentes pertenecientes a un único establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca. Si bien esta selección permitió un análisis en profundidad del fenómeno desde un enfoque interpretativo, limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. No obstante, en investigación cualitativa el propósito no es la generalización estadística, sino la transferencia de hallazgos a situaciones análogas mediante la descripción densa y contextualizada (Creswell & Poth, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2022). En ese sentido, la riqueza de las narrativas docentes otorga al estudio un alto grado de transferibilidad teórica.

En segundo lugar, la ausencia de observaciones directas de aula constituye una limitación relevante, ya que habría permitido contrastar los discursos docentes con la práctica pedagógica real. Esta restricción metodológica, asociada principalmente a limitaciones de tiempo institucional y a la carga laboral de los participantes, impidió profundizar en la dimensión performativa del andamiaje. Diversos autores (Díaz Maggioli, 2023; Flick, 2022) destacan la importancia de triangulación de fuentes y métodos para fortalecer la confiabilidad de la interpretación, por lo que futuras investigaciones deberían integrar observaciones in situ y registros audiovisuales que complementan el análisis discursivo.

En tercer lugar, el contexto de alta vulnerabilidad socioeducativa del establecimiento condicionó ciertos aspectos del proceso investigativo, tales como la disponibilidad de tiempo para entrevistas y la posibilidad de realizar sesiones de devolución. Estas limitaciones reflejan las complejidades estructurales que enfrentan los docentes en entornos desafiantes y reafirman la necesidad de investigaciones que valoren su labor desde una mirada ética y contextual (González-Peiteado et al., 2020; OCDE, 2023).

Además, debe considerarse que la interpretación de los hallazgos se basó exclusivamente en la perspectiva docente, sin incorporar la voz de los estudiantes o de otros actores escolares. Si bien esta decisión metodológica responde al propósito central del estudio —comprender la mediación desde la mirada del profesor—, limita la comprensión holística del fenómeno. La inclusión futura de los aprendizajes

percibidos por los estudiantes podría enriquecer la interpretación, aportando una visión dialógica y complementaria del andamiaje.

Por último, es necesario reconocer que la naturaleza interpretativa del análisis implica una construcción subjetiva mediada por la mirada investigadora. No obstante, se tomaron medidas rigurosas para mitigar este sesgo, tales como la triangulación de categorías, la revisión cruzada de códigos y la búsqueda de consenso interpretativo. Estas estrategias son coherentes con las recomendaciones de Flick (2022) y Tracy (2020) sobre credibilidad y reflexividad en la investigación cualitativa, garantizando la coherencia interna del proceso.

En síntesis, aunque las limitaciones descritas restringen la amplitud de la investigación, no comprometen su validez interpretativa. Por el contrario, refuerzan la necesidad de seguir explorando el fenómeno del andamiaje docente mediante diseños más amplios y longitudinales que integren múltiples perspectivas y contextos educativos, permitiendo avanzar hacia una comprensión más integral y transferible del rol mediador del profesorado.

5.6 Proyecciones y futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos permiten proyectar diversas líneas de continuidad y profundización que emergen naturalmente de esta investigación. Estas proyecciones buscan fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora desde una mirada inclusiva, reflexiva y basada en evidencia, donde el andamiaje pedagógico se consolide como una estrategia clave para promover aprendizajes significativos y sostenibles.

5.6.1. Incorporar la voz de los estudiantes en futuras investigaciones

Una primera línea de continuidad consiste en explorar el andamiaje desde la perspectiva de los propios estudiantes, indagando cómo perciben y experimentan el acompañamiento docente en su proceso lector. Esta mirada permitiría comprender con mayor profundidad el impacto emocional y motivacional de las mediaciones, así como su influencia en la autonomía lectora. Según estudios recientes, incluir la voz del estudiante favorece la validación participativa y la comprensión dialógica de los procesos pedagógicos (Tracy, 2020; González-Peiteado et al., 2020). De este modo, se avanzaría hacia una investigación más democrática y coherente con el enfoque sociocultural del aprendizaje.

5.6.2. Ampliar el estudio a otros niveles y contextos educativos

Otra proyección relevante apunta a extender el análisis del andamiaje a diferentes niveles educativos, especialmente segundo ciclo básico y enseñanza media. Esto permitiría examinar la evolución de las estrategias de mediación según la edad, el nivel lector y la complejidad textual. Investigaciones de Duke et al. (2021) y Solé (2020) evidencian que las necesidades de andamiaje varían a medida que los estudiantes adquieren mayor autonomía, por lo que su adaptación progresiva resulta esencial. Asimismo, ampliar el estudio a diversos contextos urbanos, rurales o con alta diversidad cultural aportaría una comprensión más amplia y transferible del fenómeno.

5.6.3. Diseñar programas de formación docente basados en la mediación lectora

Una tercera línea de investigación se orienta a la formación inicial y continua del profesorado. A partir de los hallazgos, se sugiere diseñar programas de desarrollo profesional centrados en el uso reflexivo de estrategias de andamiaje y en la retroalimentación formativa como herramienta de aprendizaje. Díaz Maggioli (2023) plantea que los docentes requieren espacios colaborativos donde puedan analizar, ensayar y ajustar sus mediaciones en función de la evidencia. En esa línea, implementar comunidades

profesionales de aprendizaje (CPA) permitiría que los profesores compartan experiencias, observen clases y construyan conocimiento pedagógico situado.

5.6.4. Explorar el andamiaje en entornos digitales y multimodales

El avance tecnológico y la expansión de la educación híbrida plantean nuevos desafíos para la enseñanza de la lectura. Por ello, resulta pertinente investigar el andamiaje en contextos digitales y multimodales, donde los textos combinan lenguaje verbal, visual y sonoro. Rigo y Miras (2022) y Cassany (2021) destacan que el docente debe actuar como mediador digital, orientando a los estudiantes en la lectura crítica y ética de la información. Analizar cómo los profesores ajustan sus estrategias de acompañamiento en entornos virtuales permitiría comprender el rol del andamiaje en la alfabetización digital del siglo XXI.

5.6.5. Evaluar el impacto de las prácticas colaborativas entre docentes

Finalmente, se propone explorar el efecto de la colaboración entre docentes como forma de andamiaje profesional. Las investigaciones de la OECD (2023) y Darling-Hammond et al. (2020) evidencian que los equipos docentes que reflexionan colectivamente sobre su práctica logran mayores niveles de innovación y coherencia pedagógica. En este sentido, fomentar comunidades de práctica orientadas al intercambio y la retroalimentación mutua podría fortalecer las competencias docentes en mediación lectora y contribuir a la mejora sostenida de los aprendizajes.

En conjunto, estas líneas de investigación proyectan una agenda educativa centrada en el acompañamiento, la reflexión y la innovación, donde el andamiaje se concibe no solo como una estrategia para enseñar a leer, sino como una filosofía pedagógica de equidad y colaboración. Profundizar en estos ámbitos permitirá avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y transformadora, coherente con las demandas del siglo XXI y con los desafíos de formar lectores críticos y autónomos.

5.7 Cierre reflexivo

Concluir una investigación no significa cerrarla, sino abrirla a nuevos horizontes de reflexión y acción educativa. El proceso desarrollado en este estudio ha permitido comprender que el andamiaje docente trasciende la dimensión técnica de la enseñanza, convirtiéndose en una práctica profundamente ética, relacional y transformadora. A través del acompañamiento reflexivo, los docentes no solo enseñan a leer, sino que enseñan a pensar, a interpretar el mundo y a confiar en la propia voz.

Los resultados evidencian que el andamiaje es mucho más que un conjunto de estrategias: constituye un encuentro humano entre quien guía y quien aprende, donde el conocimiento se construye de manera conjunta y dialógica. Tal como señala Bruner (1996), el aprendizaje significativo ocurre en el marco de la interacción social, cuando el docente actúa como mediador de significados y facilitador de comprensión. En esa línea, los docentes participantes de este estudio demostraron que la mediación efectiva no solo mejora la comprensión lectora, sino que fortalece la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En contextos de alta vulnerabilidad, como el observado en esta investigación, el andamiaje adquiere un valor aún más profundo: se convierte en un puente hacia la equidad educativa. La guía docente, cuando es empática, flexible y sostenida, permite que los niños y niñas que enfrentan mayores dificultades tengan las mismas oportunidades de aprender y participar activamente. En palabras de Díaz Maggioli (2023), la enseñanza con sentido “no consiste en enseñar más contenidos, sino en ofrecer más acompañamiento y más esperanza”.

Asimismo, este estudio invita a redefinir el rol del docente en la sociedad contemporánea. Ser mediador implica mucho más que dominar estrategias pedagógicas: exige desarrollar sensibilidad para escuchar, leer entre líneas las necesidades del otro y construir espacios de aprendizaje donde cada estudiante pueda

reconocerse como lector y protagonista de su propio proceso. Este enfoque humanizador de la enseñanza se alinea con los principios de una educación inclusiva y transformadora, orientada no solo al logro académico, sino también al desarrollo integral de las personas (UNESCO, 2023).

Por tanto, el cierre de esta investigación no marca un punto final, sino un punto de partida. Comprender el valor del andamiaje es reconocer que la enseñanza de la lectura es también un acto de justicia y de cuidado. Cada interacción, cada pregunta guiada, cada retroalimentación significativa constituye una oportunidad para democratizar el acceso al conocimiento y para formar lectores críticos, autónomos y sensibles ante su entorno.

En síntesis, este trabajo reafirma que enseñar a leer es enseñar a comprender el mundo y a transformarlo, y que el andamiaje —como estrategia, como relación y como filosofía educativa— representa una vía privilegiada para avanzar hacia una educación más humana, reflexiva y esperanzadora, donde el aprendizaje se construya siempre con otros y para otros.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe de resultados SIMCE 2022: 4° básico y II medio*. Gobierno de Chile.
- Alvarado, J., & Fuentes, S. (2018). Investigación educativa cualitativa: Perspectivas para el aula. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 89–104.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Sandora, C. (2021). *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Texts*. *The Reading Teacher*, 75(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1965>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bruner, J. (1978). *El desarrollo del niño: El conocimiento como acción*. Barcelona: Crítica.
- Bruner, J. (1983). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *La educación como construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2016). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press. (Texto original en inglés, traducción propia).
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Delmastro, M. (2008). El andamiaje como estrategia de enseñanza: un marco para el análisis de prácticas docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 511–527. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011
- Díaz Barriga, F. (2019). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Educación.
- Díaz Maggioli, G. (2019). *El aprendizaje mediado: Estrategias para desarrollar la autonomía en el aula*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

- Díaz Maggioli, G. (2023). *El docente como mediador del aprendizaje: Estrategias y enfoques actuales*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Prácticas efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 189(1–2), 107–122.
- Escobar, A. (2024). *Andamiaje pedagógico en el aula escolar: Estrategias para una enseñanza inclusiva y significativa*. Santiago de Chile: Editorial Universidad del Desarrollo Educativo.
- Escobar, L. (2024). Andamiaje y equidad en el aula: Estrategias diferenciadas para contextos vulnerables. *Revista Chilena de Pedagogía*, 30(1), 241–255.
- Escobar, M. (2021). *Educación y equidad en contextos de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Madrid: Morata.
- Fundación Colunga & Municipalidad de Renca. (2023). *Diagnóstico Comunal de Renca 2023*. <https://colunga.cl/>
- García, M., & López, R. (2018). Enseñanza recíproca y su impacto en la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria. *Revista de Educación y Psicopedagogía*, 15(2), 45–60.
- Goyibova, F. (2025). *Diversidad y enseñanza contemporánea: Retos y perspectivas pedagógicas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ibarra, L., & Martínez, C. (2019). Desarrollo de la comprensión lectora en educación básica: Enfoques y desafíos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(2), 65–83.
- Kintsch, W. (2013). *Comprensión: Un paradigma para la cognición*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Magableh, S. (2022). *Differentiation and Diversity in the 21st Century Classroom*. New York: Routledge.
- Martínez, L., & Castillo, S. (2016). Retos en la implementación del andamiaje en la enseñanza de la lectura. *Estudios en Pedagogía*, 10(1), 33–50.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2022). *Informe de resultados de comprensión lectora en educación básica*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Monereo, C. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.
- OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-es>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Enseñanza recíproca de actividades para fomentar y monitorear la comprensión. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Palés-Argullós, X. (2015). Elaboración de preguntas de elección múltiple en educación médica. *Educación Médica*, 16(2), 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.02.002>
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). Los beneficios de la instrucción informada para la conciencia lectora y las habilidades de comprensión de los niños. *Child Development*, 55(6), 2083–2093.
- Pérez, J., Gómez, A., & Rivera, D. (2020). El impacto de los organizadores gráficos en la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 67–82.
- Pino, M., & Muñoz, P. (2020). Andamiaje y comprensión lectora en el aula chilena: Estrategias docentes para el acompañamiento progresivo. *Revista de Educación y Pedagogía*, 32(1), 121–135.
- Pressley, M. (2002). Metacognición y comprensión autorregulada. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *Lo que la investigación dice sobre la enseñanza de la lectura* (3.ª ed., pp. 291–309). International Reading Association.
- Reyes, P., & Luci, G. (2023). *Manual de orientaciones para el trabajo anual del seminario de la especialidad y seminario de grado*. Universidad de las Américas.
- Roldán, M., Romero, A., & Hernández, L. (2021). Aprendizaje interactivo en contextos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 1–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200001>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Serrano, D., & Martínez, F. (2020). Estrategias de lectura asistida y su impacto en la comprensión lectora. *Revista Educación y Docencia*, 16(1), 55–72.
- Snow, C. E. (2002). *Lectura para la comprensión: Hacia un programa de investigación y desarrollo en comprensión lectora*. Corporación RAND.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2018). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

- Solís, R., Fernández, T., & Ramírez, E. (2017). Dificultades en la comprensión lectora en tercer y cuarto grado de primaria: Un análisis comparativo. *Estudios sobre Educación*, 25(4), 89–105.
- Sun, Y., Wang, L., & Luo, X. (2023). The role of scaffolding in enhancing reading comprehension: A review of empirical studies. *Reading Psychology*, 44(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2089387>
- Villalonga-Gómez, L., Rodríguez, M., & Tello, R. (2023). Andamiaje, implicación y aprendizaje autorregulado: Un estudio de caso en primaria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 28(2), 45–61.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wiliam, D. (2017). *Embedded Formative Assessment* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). El papel de la tutoría en la resolución de problemas. *Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría*, 17(2), 89–100.

ANEXOS 1

CARTA DE CONFIDENCIALIDAD

Santiago, 19 de junio 2025

Señor Director:

Miguel Angel Muñoz Robles
Centro Educacional Laura Vicuña
Presente.-

Asunto: Compromiso de Confidencialidad

Los abajo firmantes, **Jocelyn Mauna, Claudia Hernández y Francisco Bravo**, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de las Américas, en el marco del desarrollo de nuestra tesis de título nombrada "*Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca*", declaramos formalmente nuestro compromiso de mantener estricta **confidencialidad y anonimato** respecto a toda la información que sea recolectada en el contexto de esta investigación.

Este compromiso incluye y se limita a:

- No revelar, divulgar ni utilizar la información recabada para otros fines distintos a esta investigación, cualquier información obtenida a través de entrevistas, observaciones o análisis de documentos pedagógicos será utilizada netamente para esta instancia de investigación.
- Asegurar que todos los datos obtenidos serán tratados de manera confidencial y protegidos mediante códigos alfanuméricos que impidan identificar a los participantes.
- No publicar ni difundir el nombre del establecimiento educacional ni de los docentes participantes, salvo consentimiento explícito.
- Garantizar que los resultados serán presentados de forma agregada, respetando siempre la identidad y dignidad de las personas involucradas.

Esta carta forma parte de los principios éticos establecidos por la Universidad de las Américas y está basada en los lineamientos de ética en investigación educativa sugeridos por autores como Hernández Sampieri (2014).

Agradecemos profundamente su colaboración y disposición, la cual es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación.

Atentamente,

Firmas:

Jocelyn Mauna
Estudiante Investigadora

Jocelyn mauna

Claudia Hernández
Estudiante Investigadora




Francisco Bravo
Estudiante Investigado



Prof. Carolina Cabezas Reveco
Profesora Guía

Autorizo proceso de
investigación para Tesis.


Miguel Muñoz Rabales
DIRECTOR



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago, 19 de junio 2025

Estimada/o docente:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la investigación titulada:

“Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca”, que estamos desarrollando en el marco de nuestra tesis de titulación para optar al título de Profesor/a de Educación General Básica en la Universidad de las Américas.

Esta investigación tiene como objetivo **analizar el impacto de las estrategias de andamiaje implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en el desarrollo de la comprensión lectora** de estudiantes de cuarto básico. Su participación contribuirá significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables como el del establecimiento donde usted ejerce.

Su participación consistirá en:

- Una entrevista semiestructurada, de aproximadamente 30 a 40 minutos, grabada con su autorización.
- Análisis de planificaciones, evaluaciones u otros documentos pedagógicos voluntariamente compartidos.

Derechos y garantías éticas:

- Su participación es **totalmente voluntaria** y podrá retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión ni recibir consecuencias negativas.
- Toda la información que usted proporcione será tratada con **estricta confidencialidad** y anonimato.
- Los datos recolectados serán utilizados únicamente con fines académicos y presentados en forma general, sin identificar a personas o instituciones.
- Se utilizarán **códigos alfanuméricos** para proteger su identidad.
- El estudio ha sido aprobado por la profesora guía y cumple con los principios éticos de la investigación educativa.

Declaración de consentimiento:

Declaro que he leído esta carta, comprendo el objetivo de la investigación y acepto participar de manera libre y voluntaria, autorizando el uso de la información recabada en el marco de esta tesis, con las garantías antes expuestas.

Nombre del docente: M^g Eugenia Paduella S
Asignatura que imparte: Investigación Matemática Científica
Firma: [Firma]
Fecha: 18-06-2025

Investigadores responsables:

Francisco Bravo — Estudiante Investigador
Claudia Hernández — Estudiante Investigadora
Jocelyn Mauna — Estudiante Investigadora

Profesora Guía:

Carolina Cabezas Revoco

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago, 19 de junio 2025

Estimada/o docente:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la investigación titulada:

“Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca”, que estamos desarrollando en el marco de nuestra tesis de titulación para optar al título de Profesor/a de Educación General Básica en la Universidad de las Américas.

Esta investigación tiene como objetivo **analizar el impacto de las estrategias de andamiaje implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en el desarrollo de la comprensión lectora** de estudiantes de cuarto básico. Su participación contribuirá significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables como el del establecimiento donde usted ejerce.

Su participación consistirá en:

- Una entrevista semiestructurada, de aproximadamente 30 a 40 minutos, grabada con su autorización.
- Análisis de planificaciones, evaluaciones u otros documentos pedagógicos voluntariamente compartidos.

Derechos y garantías éticas:

- Su participación es **totalmente voluntaria** y podrá retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión ni recibir consecuencias negativas.
- Toda la información que usted proporcione será tratada con **estricta confidencialidad** y anonimato.
- Los datos recolectados serán utilizados únicamente con fines académicos y presentados en forma general, sin identificar a personas o instituciones.
- Se utilizarán **códigos alfanuméricos** para proteger su identidad.
- El estudio ha sido aprobado por la profesora guía y cumple con los principios éticos de la investigación educativa.

Declaración de consentimiento:

Declaro que he leído esta carta, comprendo el objetivo de la investigación y acepto participar de manera libre y voluntaria, autorizando el uso de la información recabada en el marco de esta tesis, con las garantías antes expuestas.

Nombre del docente: Orika Muñoz Curiérrez
Asignatura que imparte: Lenguaje
Firma: [Firma]
Fecha: 19 de junio. 2025

Investigadores responsables:

Francisco Bravo — Estudiante Investigador
Claudia Hernández — Estudiante Investigadora
Jocelyn Mauna — Estudiante Investigadora

Profesora Guía:

Carolina Cabezas Reveco

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago, 19 de junio 2025

Estimada/o docente:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la investigación titulada:

“Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca”, que estamos desarrollando en el marco de nuestra tesis de titulación para optar al título de Profesor/a de Educación General Básica en la Universidad de las Américas.

Esta investigación tiene como objetivo **analizar el impacto de las estrategias de andamiaje implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en el desarrollo de la comprensión lectora** de estudiantes de cuarto básico. Su participación contribuirá significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables como el del establecimiento donde usted ejerce.

Su participación consistirá en:

- Una entrevista semiestructurada, de aproximadamente 30 a 40 minutos, grabada con su autorización.
- Análisis de planificaciones, evaluaciones u otros documentos pedagógicos voluntariamente compartidos.

Derechos y garantías éticas:

- Su participación es **totalmente voluntaria** y podrá retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión ni recibir consecuencias negativas.
- Toda la información que usted proporcione será tratada con **estricta confidencialidad** y anonimato.
- Los datos recolectados serán utilizados únicamente con fines académicos y presentados en forma general, sin identificar a personas o instituciones.
- Se utilizarán **códigos alfanuméricos** para proteger su identidad.
- El estudio ha sido aprobado por la profesora guía y cumple con los principios éticos de la investigación educativa.

Declaración de consentimiento:

Declaro que he leído esta carta, comprendo el objetivo de la investigación y acepto participar de manera libre y voluntaria, autorizando el uso de la información recabada en el marco de esta tesis, con las garantías antes expuestas.

Nombre del docente: Luzmila Arcaya Canales
Asignatura que imparte: Lenguaje I
Firma: [Firma manuscrita]
Fecha: 19-06-2025

Investigadores responsables:

Francisco Bravo — Estudiante Investigador
Claudia Hernández — Estudiante Investigadora
Jocelyn Mauna — Estudiante Investigadora

Profesora Guía:

Carolina Cabezas Reveco

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago, 19 de junio 2025

Estimada/o docente:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la investigación titulada:

“Estrategias de andamiaje idóneas para los docentes que trabajan la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Renca”, que estamos desarrollando en el marco de nuestra tesis de titulación para optar al título de Profesor/a de Educación General Básica en la Universidad de las Américas.

Esta investigación tiene como objetivo **analizar el impacto de las estrategias de andamiaje implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en el desarrollo de la comprensión lectora** de estudiantes de cuarto básico. Su participación contribuirá significativamente a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables como el del establecimiento donde usted ejerce.

Su participación consistirá en:


- Una entrevista semiestructurada, de aproximadamente 30 a 40 minutos, grabada con su autorización.
- Análisis de planificaciones, evaluaciones u otros documentos pedagógicos voluntariamente compartidos.

Derechos y garantías éticas:

- Su participación es **totalmente voluntaria** y podrá retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión ni recibir consecuencias negativas.
- Toda la información que usted proporcione será tratada con **estricta confidencialidad** y anonimato.
- Los datos recolectados serán utilizados únicamente con fines académicos y presentados en forma general, sin identificar a personas o instituciones.
- Se utilizarán **códigos alfanuméricos** para proteger su identidad.
- El estudio ha sido aprobado por la profesora guía y cumple con los principios éticos de la investigación educativa.

Declaración de consentimiento:

Declaro que he leído esta carta, comprendo el objetivo de la investigación y acepto participar de manera libre y voluntaria, autorizando el uso de la información recabada en el marco de esta tesis, con las garantías antes expuestas.

Nombre del docente: Isabel Morales Arias
Asignatura que imparte: Lenguaje
Firma: 
Fecha: 19 - Junio - 2025

Investigadores responsables:

Francisco Bravo — Estudiante Investigador
Claudia Hernández — Estudiante Investigadora
Jocelyn Mauna — Estudiante Investigadora

Profesora Guía:

Carolina Cabezas Reveco

ANEXOS 2

FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Tesis: Estrategias de andamiaje para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Aplicada por: _____

Fecha: ___ / ___ / 2025

Código del docente entrevistado: _____

Años de experiencia laboral: _____

Curso que imparte: _____

Establecimiento: _____

I. Presentación inicial (leer al docente)

"Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte de una investigación de tesis enfocada en conocer las estrategias de andamiaje que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos. Puede abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee contestar. Muchas gracias por su colaboración."

II. Preguntas por categoría

1. Diagnóstico del contexto y desafíos

- 1.1. ¿Cómo describiría usted el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto básico?
- 1.2. ¿Qué factores cree que influyen en las dificultades lectoras que presentan sus estudiantes?
- 1.3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al enseñar comprensión lectora en su contexto escolar?

2. Estrategias pedagógicas y de andamiaje

- 2.1. ¿Qué entiende usted por andamiaje?
- 2.2. ¿Qué estrategias utiliza usted para apoyar a los estudiantes durante la lectura de textos?
- 2.3. ¿Suele activar conocimientos previos antes de leer? ¿Cómo lo hace?
- 2.4. ¿Ha utilizado estrategias como el modelado del pensamiento, preguntas guiadas o el uso de organizadores gráficos? Si es así, ¿cómo las aplica?
- 2.5. ¿Considera que sus estrategias se ajustan a las distintas necesidades lectoras de sus estudiantes?
- 2.6. ¿En qué medida planifica el retiro progresivo del apoyo docente durante el proceso lector?
- 2.7. En su experiencia, ¿cómo fortalece los procesos cognitivos (por ejemplo, identificar, inferir, comparar) y los metacognitivos críticos (como monitorear, autorregular o evaluar la comprensión) a través del andamiaje?

2.8. ¿De qué manera considera que el retiro del andamiaje favorece el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico en la lectura de sus estudiantes?

3. Percepción sobre impacto y resultados

3.1. ¿Qué cambios o avances ha observado en sus estudiantes al aplicar estas estrategias de apoyo?

3.2. ¿Cree que las estrategias que utiliza han contribuido a mejorar la autonomía lectora? ¿Por qué?

3.3. ¿Qué aspectos considera que deben fortalecerse en su práctica o formación para apoyar mejor la comprensión lectora?

4. Evaluación de la comprensión lectora

4.1. ¿Qué tipo de actividades o instrumentos utiliza para evaluar la comprensión lectora?

4.2. ¿Qué rol considera que tiene la evaluación en el proceso de lectura?

4.3. ¿Cree que sus evaluaciones permiten retroalimentar de forma útil a sus estudiantes?

"Muchas gracias por su tiempo y disposición. Esta información será muy valiosa para nuestro análisis y búsqueda de propuestas pedagógicas que fortalezcan la enseñanza de la comprensión lectora."

ANEXOS 4

Entrevistas Docentes

Entrevista 1

Aplicada por: Claudia Hernández

Fecha: 15 / 09 / 2025

Código del docente entrevistado: 01

Años de experiencia laboral: 40

Curso que imparte: 4° Básico

I. Presentación inicial (leer al docente)

"Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte de una investigación de tesis enfocada en conocer las estrategias de andamiaje que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos. Puede abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee contestar. Muchas gracias por su colaboración."

Registro de la entrevista original:

Entrevistadora: Hola tía, buenas tardes. Hoy estamos con la profesora **01** y vamos a conversar un ratito sobre cómo trabaja la comprensión lectora en su curso y qué estrategias de andamiaje utiliza.

Entrevistadora: ¿Cómo ha estado, tía?

Docente: Hola mijita, buenas tardes. Bien, gracias a Dios, con hartito trabajo, pero bien. ¿Y usted?

Entrevistadora: Muy bien también, gracias. Antes de comenzar, le recuerdo que esta entrevista es voluntaria, y si en algún momento no quiere seguir o prefiere no responder alguna pregunta, no hay problema, ¿ya?

Docente: Perfecto, no se preocupe.

1. Diagnóstico del contexto y desafíos

Entrevistadora: Cuénteme tía, ¿cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto básico?

Docente: Mire, yo diría que es bien variado. Si tuviera que clasificarlo, estaría en un nivel básico-intermedio. Tengo un grupito pequeño que logra interpretar e inferir más allá de lo que se dice

explícitamente, pero la mayoría todavía se queda en lo literal. Cuando tienen que analizar o dar su opinión, tienden a repetir lo que dice el texto. Yo siento que eso no es solo por falta de habilidades, sino también por poca motivación hacia la lectura.

Entrevistadora: Claro, suele pasar. ¿Y qué factores cree usted que influyen en esas dificultades lectoras?

Docente: Uff, varios. Hay factores externos, como la falta de hábito lector en las familias o la ausencia de material en el hogar, y también internos: un vocabulario limitado, poca autorregulación y dificultad para concentrarse. Además, los niños están muy acostumbrados a lo inmediato por las pantallas. Todo rápido, todo corto... entonces mantener la atención en una lectura más larga o reflexiva les cuesta un montón.

Entrevistadora: Sí, ese es un fenómeno bien común hoy en día. ¿Y cuáles serían, según usted, los principales desafíos que enfrenta al enseñar comprensión lectora en este contexto?

Docente: Bueno, el gran desafío es la diversidad del curso. Con 35 niños, tengo de todo: algunos leen fluidamente y otros todavía se enredan con la decodificación. Entonces hay que estar adaptando, diferenciando actividades y buscando que el ambiente de clase sea más colaborativo que competitivo. No es fácil, pero se puede lograr con paciencia y cariño.

2. Estrategias de andamiaje y mediación lectora

Entrevistadora: Ahora hablemos un poquito del andamiaje. ¿Qué entiende usted por ese concepto?

Docente: El andamiaje, para mí, es ese acompañamiento intencionado que le damos al estudiante para que logre avanzar por sí mismo. Es como una ayuda temporal, que se da cuando la necesita y se retira cuando ya puede solo. No es hacer las cosas por ellos, sino enseñarles cómo hacerlo.

Entrevistadora: Muy claro. ¿Y qué estrategias utiliza usted en la práctica para apoyar la comprensión lectora?

Docente: Varias. Por ejemplo, la lectura compartida en voz alta con pausas para comentar o aclarar; las preguntas orientadoras que los llevan a descubrir el sentido del texto; el trabajo en grupos pequeños para discutir ideas principales; y la elaboración de resúmenes colectivos. También uso fichas de vocabulario, imágenes y apoyos visuales. Además, enseñé a los niños a hacerse preguntas mientras leen, como “¿entendí lo que acabo de leer?” o “¿qué hago si no comprendí?”. Eso les ayuda a autorregularse y a pensar sobre su propio aprendizaje.

Entrevistadora: Qué buena estrategia. ¿Y suele activar conocimientos previos antes de leer?

Docente: Siempre, siempre. Es clave. Les pregunto qué saben sobre el tema, si les suena, si lo han visto en otra parte, o les muestro imágenes para engancharlos. Cuando logran conectar la lectura con algo de su vida, la comprensión mejora muchísimo.

Entrevistadora: Excelente. ¿Y utiliza estrategias como el modelado del pensamiento o el uso de organizadores gráficos?

Docente: Sí, por supuesto. Cuando leo con ellos, pienso en voz alta para que escuchen cómo uno va comprendiendo. Les muestro cómo saco conclusiones o cómo confirmo una hipótesis. Además, uso organizadores gráficos —como mapas conceptuales o cuadros comparativos— que les ayudan a visualizar las ideas principales y secundarias. También preparo preguntas guiadas para que aprendan a inferir sin que uno se los diga directamente.

3. Diversidad y autonomía lectora

Entrevistadora: ¿Y considera que estas estrategias se ajustan a las distintas necesidades lectoras de sus estudiantes?

Docente: Sí, totalmente. Yo trato de adaptar siempre las actividades. A los más avanzados los desafío con preguntas más complejas o con textos más extensos, mientras que a los que les cuesta un poco más les doy lecturas más cortas o con imágenes de apoyo. Lo importante es que todos puedan participar y sentirse capaces.

Entrevistadora: Muy cierto. Y en ese sentido, ¿cómo planifica el retiro progresivo del apoyo docente durante la lectura?

Docente: Bueno, empiezo guiando mucho al principio, sobre todo con los textos nuevos o más difíciles. Después voy reduciendo mis intervenciones, dejo que ellos expliquen o pregunten entre sí, y al final ya los dejo trabajar más solos. Es bonito ver cuando ya no me necesitan tanto, porque significa que aprendieron a hacerlo por sí mismos.

Entrevistadora: Qué lindo eso. ¿Ha notado avances o cambios en los estudiantes desde que aplica estas estrategias?

Docente: Sí, sin duda. Se nota que tienen más confianza. Antes esperaban que uno les dijera todo; ahora se atreven a opinar, a discutir entre ellos, y hasta a decir “yo no estoy de acuerdo con eso porque...”. Eso es tremendo avance.

Entrevistadora: Qué maravilla. Entonces, ¿cree que estas estrategias han ayudado a fomentar la autonomía lectora?

Docente: Sí, claro. Porque los niños ya se apropiaron de las estrategias. Por ejemplo, subrayan, anotan o resumen sin que uno se los pida. Ya lo hacen de forma natural, y eso demuestra que están internalizando el proceso.

4. Evaluación y retroalimentación

Entrevistadora: Y para cerrar, hablemos un poquito de evaluación. ¿Qué tipo de actividades o instrumentos usa para evaluar la comprensión lectora?

Docente: Bueno, utilizo pruebas escritas, pero no me quedo solo con eso. También hago debates, dramatizaciones y proyectos donde ellos deben escribir o exponer. Me gusta evaluar de distintas maneras, porque no todos demuestran lo que saben de la misma forma.

Entrevistadora: Qué importante eso. ¿Y qué rol cree que cumple la evaluación en este proceso?

Docente: Para mí, la evaluación tiene un rol formativo. No es solo poner una nota, sino ver cómo van aprendiendo. Me sirve para ajustar mis estrategias y retroalimentar a los niños. Es una herramienta que me permite acompañar mejor sus procesos.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cree que sus evaluaciones permiten retroalimentar de manera útil a los estudiantes?

Docente: Sí, siempre trato de hacerlo. No me limito a decir “te sacaste tanto”, sino que les explico qué hicieron bien y qué deben mejorar. Eso los motiva a seguir aprendiendo y a sentirse capaces.

Entrevistadora: Tía, muchísimas gracias por su tiempo y disposición. Fue una conversación muy enriquecedora.

Docente: Gracias a ustedes, mijita. Me encanta poder aportar desde mi experiencia, sobre todo si ayuda a mejorar la enseñanza de la lectura.

ANEXOS 5

Entrevista 2

Aplicada por: Claudia Hernández

Fecha: 15 / 09 / 2025

Código del docente entrevistado: 02

Años de experiencia laboral: 18

Curso que imparte: 4° Básico

I. Presentación inicial (leer al docente)

"Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte de una investigación de tesis enfocada en conocer las estrategias de andamiaje que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus respuestas serán utilizadas

únicamente con fines académicos. Puede abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee contestar. Muchas gracias por su colaboración."

Registro de la entrevista original:

Entrevistadora: Hola profesora, buenos días. Hoy estamos con la profesora **02** y vamos a conversar sobre la aplicación de estrategias de andamiaje en los cuartos básicos.

Entrevistadora: ¿Cómo está, profesora?

Docente: Hola, buenos días. Bien, gracias a Dios, un poquito cansada, pero todo bien, ¿y usted?

Entrevistadora: Muy bien también, gracias. Le recuerdo que esta entrevista es voluntaria, y si en algún momento quiere detenerse o prefiere no responder alguna pregunta, no hay problema.

Docente: Perfecto, no se preocupe.

1. Diagnóstico del contexto y desafíos

Entrevistadora: Cuénteme, profesora, ¿cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto básico?

Docente: Mire, yo diría que en general los niños se desenvuelven bien en la comprensión literal: pueden identificar personajes, lugares y hechos sin problema. Pero cuando se trata de inferir o analizar más a fondo, ahí se complica. Por ejemplo, cuando les pido que relacionen el texto con algo de su vida o que expliquen la intención del autor, varios se quedan callados o responden muy superficialmente.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Y qué factores cree usted que influyen en esas dificultades lectoras?

Docente: Bueno, hay varios. Por un lado, muchos niños tienen poco vocabulario y poco contacto con libros fuera del colegio. En las casas no hay hábito lector, ni alguien que les modele la lectura. Además, hoy en día los dispositivos móviles también influyen mucho, porque los niños están acostumbrados a lo rápido, a lo breve... y eso les dificulta mantener la atención en lecturas más extensas o reflexivas.

Entrevistadora: Claro, es una realidad que se repite en muchos cursos. ¿Y cuáles diría que son los principales desafíos al enseñar comprensión lectora en su contexto escolar?

Docente: Bueno, el desafío más grande es lograr que todos participen. Son 37 estudiantes y cada uno aprende distinto, entonces mantener la atención y lograr que todos comprendan al mismo ritmo es difícil. Hay niños muy lectores y otros que todavía están en un proceso más inicial. Por eso tengo que planificar actividades diferenciadas, adaptando el nivel de apoyo según las necesidades de cada grupo.

2. Estrategias pedagógicas y de andamiaje

Entrevistadora: ¿Qué entiende usted por andamiaje?

Docente: Yo lo entiendo como un proceso gradual, donde uno acompaña, guía y después va soltando de a poco. Es una ayuda temporal, para que los estudiantes puedan avanzar solos. Si no existe ese acompañamiento inicial, muchos se frustran o simplemente abandonan la lectura.

Entrevistadora: Y en su práctica, ¿qué estrategias utiliza para apoyar a los estudiantes durante la lectura de textos?

Docente: Bueno, utilizo guías estructuradas que los orientan paso a paso, hago subrayado guiado para identificar ideas importantes y los hago trabajar en parejas o grupos pequeños para que discutan lo que van comprendiendo. También me gusta usar lectura dramatizada, porque les encanta y ayuda a que se involucren más con el texto.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Suele activar conocimientos previos antes de leer? ¿Cómo lo hace?

Docente: Siempre, porque es la base. Antes de leer hacemos una lluvia de ideas, vemos imágenes o les hago preguntas del tipo “¿qué creen que va a pasar?” o “¿de qué creen que trata este texto?”. Eso los motiva y les permite anticipar el contenido. Cuando logran hacer predicciones, la comprensión mejora muchísimo.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Ha utilizado estrategias como el modelado del pensamiento, preguntas guiadas o el uso de organizadores gráficos?

Docente: Sí, claro. Cuando trabajamos textos expositivos, por ejemplo, yo modelo mi pensamiento en voz alta, mostrando cómo voy deduciendo o cómo comparo información. También usó mapas de ideas, diagramas de Venn y cuadros comparativos. Todo eso les ayuda a ordenar la información y a visualizarla mejor.

Entrevistadora: ¿Cree que las estrategias que utiliza se ajustan a las distintas necesidades lectoras de sus estudiantes?

Docente: Sí, totalmente. Yo organizo los grupos según el nivel lector. Los más avanzados pueden trabajar más solos, mientras que los que tienen más dificultades reciben mi apoyo directo y actividades más guiadas. Así cada uno avanza a su ritmo, sin quedarse atrás.

Entrevistadora: ¿Y cómo planifica el retiro progresivo del apoyo docente durante el proceso lector?

Docente: Generalmente parto guiando mucho, sobre todo con los textos nuevos. Pero cuando veo que ya están aplicando las estrategias por sí mismos —por ejemplo, cuando subrayan o resumen sin que yo se los pida—, empiezo a soltar un poquito. Lo importante es observar y saber cuándo ya pueden avanzar solos.

3. Percepción sobre impacto y resultados

Entrevistadora: ¿Qué cambios o avances ha observado en sus estudiantes al aplicar estas estrategias de apoyo?

Docente: Mire, el cambio más notorio es que ahora los niños hacen sus propias preguntas. Antes esperaban que yo las hiciera, pero ahora ellos mismos preguntan, comparan y hasta discuten entre ellos. Se atreven más a opinar y eso demuestra que están comprendiendo mejor.

Entrevistadora: Qué bueno. ¿Diría entonces que las estrategias que aplica han contribuido a mejorar la autonomía lectora?

Docente: Sí, absolutamente. Veo que aplican las técnicas de forma independiente, incluso en otras asignaturas. Ya no tengo que recordarles que subrayen o que saquen ideas principales: lo hacen solos, y eso me deja muy contenta.

Entrevistadora: Qué positivo. Y pensando en su propia práctica, ¿qué aspectos considera que debería fortalecer para apoyar mejor la comprensión lectora?

Docente: Yo creo que debería fortalecer la retroalimentación más personalizada. A veces, con tantos niños, cuesta llegar a todos, entonces la retroalimentación suele ser grupal. Pero me gustaría poder hacerlo más individualmente, porque cada niño avanza distinto.

4. Evaluación de la comprensión lectora

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades o instrumentos utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Docente: Utilizó rúbricas, pruebas escritas, debates y dramatizaciones. Me gusta observar tanto la parte escrita como la oral, porque hay estudiantes que se expresan mejor hablando que escribiendo.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Qué rol considera que tiene la evaluación en el proceso de lectura?

Docente: mmmm... Yo creo que la evaluación cumple un rol formativo y diagnóstico. Me permite ver qué estrategias están funcionando, qué habilidades debo reforzar y qué ajustes necesito hacer. No la veo como un fin, sino como una herramienta para seguir mejorando.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Cree que sus evaluaciones permiten retroalimentar de forma útil a los estudiantes?

Docente: Sí, totalmente. Siempre intento que la retroalimentación sea concreta, que los niños entiendan qué hicieron bien y qué pueden mejorar. Les digo, por ejemplo: "Mira, aquí tuviste una buena interpretación, pero podrías haber justificado mejor". Así la evaluación no se queda en una nota, sino que se convierte en una oportunidad de aprendizaje.

Entrevistadora: Perfecto profesora, con esto terminamos. Le agradezco mucho su tiempo y su disposición para participar en esta entrevista.

Docente: Gracias a usted. Me encanta poder aportar, ojalá esto sirva para seguir mejorando cómo enseñamos la lectura.

ANEXOS 6

Entrevista 3

Aplicada por: Claudia Hernández

Fecha: 24 /09 / 2025

Código del docente entrevistado: 03

Años de experiencia laboral: 4 años

Curso que imparte: 4° Básico

I. Presentación inicial (leer al docente)

"Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte de una investigación de tesis enfocada en conocer las estrategias de andamiaje que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos. Puede abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee contestar. Muchas gracias por su colaboración."

Registro de la entrevista original:

Entrevistadora: Hola tía, buenos días. Estamos con la profesora **03** y vamos a empezar con la entrevista de docentes sobre la aplicación de estrategias de andamiaje en cuartos básicos.

Entrevistadora: Buenos días tía, ¿cómo está?

Docente: Buenos días, bien, gracias, ¿y usted?

Entrevistadora: Bien, también, tía. Recordarle también tía que en cualquier momento, si usted no quiere seguir con la entrevista, a su libre disposición usted se puede retirar o puede omitir ciertas preguntas si así lo desea.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría usted el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto básico?

Docente: Yo creo que en comparación a principios de año, sí han habido mejores, ¿ya? Porque hay que considerar que el cuarto básico igual es un curso que tiene hartos diagnósticos y variados. Tenemos estudiantes con déficit atencional, tenemos TEA, hay discapacidad intelectual también, entonces ellos igual han mejorado significativamente con esto.

Entrevistadora: ¿Qué factores cree usted que influyen en las dificultades lectoras que presentan sus estudiantes?

Docente: Yo creo que principalmente son los diagnósticos, cuesta que comprendan instrucciones, que se focalicen directamente en el texto, ahí falta un poco de apoyo, quizás desde la casa. Igual hay estudiantes que están sin apoyo, entonces lo que nosotros trabajamos en clases no se refuerza en la casa, entonces la mayoría de estos estudiantes tienen descendido lo que es memoria de trabajo y requiere constantemente reforzamiento.

Entrevistadora: Claro, además destacar que como colegio no tiene proyecto PIE, entonces estamos como un poquito atados de manos.

Docente: Claro, entonces sin los especialistas, sin la cantidad de especialistas que se necesita para el establecimiento, es difícil. Acá con una psicopedagoga, una diferencial y una psicóloga es poco lo que se puede hacer porque no tenemos para abordar a todos los estudiantes que tenemos con diagnósticos.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al enseñar comprensión lectora en su contexto escolar?

Docente: Los principales desafíos que se enfrentan cuando uno está enseñando la comprensión lectora, pensando en este mismo contexto del curso. La motivación. A los niños no les gusta leer y las lecturas están descontextualizadas también a la edad porque, claro, son textos muy extensos que no tienen relación a su vida cotidiana, entonces ellos no se interesan.

Ahora, si se adecuaban los textos a la realidad y a lo que ellos viven, yo creo que ahí sería mucho más fácil trabajar.

Entrevistadora: Tenemos que hacer una puntualización, tiene toda la razón, porque aquí se trabaja con Aptus y la mayoría de los textos que se trabajan clase a clase son textos informativos, entonces, claro, es aburrido para los niños.

Docente: Entonces hay que contextualizarlos más y adecuarlos a ellos.

Entrevistadora: ¿Qué entiende usted por andamiaje?

Docente: Entiendo que el andamiaje es como una estrategia para ir apoyando al estudiante a que ellos adquieran el aprendizaje, vayan dando las respuestas sin dárselas directamente, pero sí ayudándolos a que ellos lleguen al contenido.

Entrevistadora: ¿Qué estrategias utiliza usted para apoyar a los estudiantes durante la lectura de textos?

Docente: Como las pausas estratégicas, la lectura de texto. Entonces nosotros, cuando el estudiante va leyendo un párrafo, hacemos las pausas, realizamos las preguntas de acuerdo a lo que leyó, qué es lo que comprendió, cómo puede aportar a esto para seguir al siguiente párrafo, entonces los niños así ya se van haciendo una idea “de”, van comprendiendo de lo que se trata el texto.

Obviamente antes de empezar esta lectura se hace toda esta motivación de qué se va a tratar, de que vayan ellos, como, ¿cómo es la palabra esta? Proyectándolos, es... Ay, se me fue, pero...

Entrevistadora: Predicciones.

Docente: Correcto, que vayan haciendo predicciones previas con el título, con las imágenes, todo esto, para que ellos ya sepan más o menos a qué vamos.

Entrevistadora: ¿Suele activar conocimientos previos antes de leer? ¿Cómo lo hace?

Docente: Sí. Igual, independiente del texto, qué es lo que ellos saben, a qué se parece, qué conocen del tema, y ahí obviamente vamos aportando y complementando ideas con todas las respuestas de los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Ha utilizado estrategias como el modelado del pensamiento, preguntas guiadas o el uso de organizadores gráficos? Si es así, ¿cómo las aplica?

Docente: Sí, se utilizan sobre todo las preguntas guiadas, por lo que dicen, se preparan previamente, haciéndose una idea más o menos de lo que... de las dudas que pueden surgir dentro de la clase. Obviamente siempre hay otras preguntas que van saliendo ahí en vivo y en directo con los chiquitos.

Entrevistadora: ¿Considera que sus estrategias se ajustan a las distintas necesidades lectoras de sus estudiantes?

Docente: Sí, porque se trabaja mucho con apoyo diferencial, entonces tratamos de abarcar a toda la diversidad de estudiantes. Sobre todo estas preguntas dirigidas, nosotros focalizamos a estos estudiantes, que sabemos que les cuesta un poquito más para apoyarlos más, así que damos ahí cobertura, o tratamos de dar cobertura a todos.

Entrevistadora: ¿En qué medida planifica el retiro progresivo del apoyo docente durante el proceso lector?

Docente: Con estos estudiantes cuesta un poco más retirar este apoyo, pero para eso igual nosotros cada cierto tiempo vamos tomando control de lecturas, aplican evaluaciones del “Cómo voy”, que es para ver el nivel de comprensión, y así también nosotros vamos seleccionando a los estudiantes, quiénes son los que todavía requieren apoyo y quiénes no, que ya podemos ir soltando de a poquitito.

Entrevistadora: ¿Qué cambios o avances ha observado en sus estudiantes al aplicar estas estrategias de apoyo?

Docente: Ya hay más autonomía en la lectura de ellos, por ejemplo ellos seleccionan los párrafos, las fuentes, ya saben más o menos cómo tienen que navegar dentro de la lectura, entonces eso es algo que ya hacen solitos.

Entrevistadora: ¿Cree que las estrategias que utiliza han contribuido a mejorar la autonomía lectora? ¿Por qué?

Docente: Sí, de todas maneras, porque ya que ellos sepan cuál es el paso a paso, qué es lo que ellos tienen que hacer primero, al enfrentarse a un texto ya lo manejan y lo pueden hacer de manera autónoma.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos considera que deben fortalecerse en su práctica o formación para apoyar mejor la comprensión lectora?

Docente: Yo creo que lo que se debe fortalecer, como decía, es el trabajo de contextualizar los textos, que por tiempo a veces se hace poco, pero es una falencia que hay.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades o instrumentos utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Docente: De manera institucional se aplica el “Cómo voy” y las pruebas de Aptus igual miden siempre, más que contenido, es la comprensión. Entonces nosotros siempre estamos evaluando, están entregando datos para saber más o menos cómo van.

Entrevistadora: ¿Qué rol considera que tiene la evaluación en el proceso de lectura?

Docente: Es súper importante, porque es la única forma que nosotros tenemos cómo saber si hay avance o no. Entonces una vez aplicada la evaluación, se analizan los datos, ahí podemos focalizar a estudiantes que están más bajitos, ver qué tipo de apoyo podemos brindarles para que ellos también puedan avanzar.

Entrevistadora: ¿Cree que sus evaluaciones permiten retroalimentar de forma útil a sus estudiantes?

Docente: Sí, por lo general al momento del “Cómo voy”, nosotros igual hacemos el tema de la retroalimentación, de que ellos vean en qué se equivocaron, que ellos traten de, igual de llegar a la respuesta, claramente después de la evaluación, y asimismo ellos se van dando cuenta de cuáles fueron sus errores, qué fue lo que no leyeron, en qué se tenían que focalizar para eso, qué tipo de pregunta era.

Entrevistadora: Genial tía, terminamos aquí entonces la encuesta, le agradezco su tiempo, su buena disposición, así que muchas gracias tía.

"Muchas gracias por su tiempo y disposición. Esta información será muy valiosa para nuestro análisis y búsqueda de propuestas pedagógicas que fortalezcan la enseñanza de la comprensión lectora."

ANEXOS 7

Entrevista 4

Aplicada por: Claudia Hernández

Fecha: 22 / 09 / 2025

Código del docente entrevistado: 04

Años de experiencia laboral: 3

Curso que imparte: 4° Básico

I. Presentación inicial (leer al docente)

"Buenos días/tardes. Esta entrevista forma parte de una investigación de tesis enfocada en conocer las estrategias de andamiaje que utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora en estudiantes"

de cuarto básico. Su participación es voluntaria y confidencial, y sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines académicos. Puede abstenerse de responder cualquier pregunta que no desee contestar. Muchas gracias por su colaboración."

Registro de la entrevista original:

Entrevistadora: Hola docente, buenos días. Estamos con la profesora **04**, y hoy conversaremos sobre cómo aplica las estrategias de andamiaje en la enseñanza de la comprensión lectora en cuarto básico.

Entrevistadora: ¿Cómo está, profesora?

Docente: Hola, muy buenos días. Bien, gracias, con harto trabajo, pero contenta. ¿Y usted?

Entrevistadora: Bien también, muchas gracias. Le recuerdo que esta entrevista es completamente voluntaria y, si en algún momento no quiere continuar o prefiere omitir alguna pregunta, no hay ningún problema.

Docente: Perfecto, no se preocupe.

1. Diagnóstico del contexto y desafíos

Entrevistadora: Para comenzar, ¿cómo describiría el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto básico?

Docente: Bueno, es bien diverso. Tengo un grupo pequeño que ya logra interpretar y hacer inferencias sin tanto apoyo, unos cuantos que se mantienen en un nivel literal —es decir, identifican información explícita pero les cuesta conectar ideas— y un grupo más reducido que aún está trabajando la fluidez y la decodificación. Cuando leemos en voz alta, se nota esa diferencia: algunos logran anticipar hechos o interpretar emociones, y otros se enfocan solo en descifrar las palabras, perdiendo el sentido general del texto.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Y qué factores cree que influyen en esas dificultades lectoras?

Docente: Hay varios factores. En primer lugar, la falta de un entorno lector en casa: pocos estudiantes tienen libros o adultos que les modelen la lectura. Además, noto un vocabulario bastante limitado, lo que afecta su comprensión. También influye la sobreexposición a pantallas; los niños están acostumbrados a recibir información rápida, visual, inmediata... y eso choca con el ritmo más pausado y reflexivo que requiere leer un texto. Finalmente, hay un tema de confianza: muchos se autodefinen como “malos lectores” y eso les juega en contra, porque se frustran rápido o evitan participar.

Entrevistadora: Claro, eso se repite bastante. Y en ese contexto, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta al enseñar comprensión lectora?

Docente: El desafío más grande es la heterogeneidad. En un curso de 37 estudiantes, hay una diferencia muy marcada entre los niveles. Entonces debo generar actividades que resulten desafiantes para los más

avanzados, pero alcanzables para quienes tienen más dificultades. Por ejemplo, mientras un grupo trabaja en inferir las intenciones de un personaje, otro todavía necesita apoyo para entender el vocabulario. Eso me obliga a planificar con diferenciación y a usar estrategias variadas. También, como docente joven, todavía estoy aprendiendo a equilibrar la gestión del aula con la atención individual.

2. Estrategias pedagógicas y de andamiaje

Entrevistadora: ¿Qué entiende usted por andamiaje?

Docente: Lo entiendo como un apoyo temporal que el docente ofrece para que el estudiante logre avanzar en su aprendizaje. Es como una estructura que uno va montando al principio y que después se retira, cuando el estudiante ya puede sostenerse solo. En la lectura, eso significa guiar, modelar, acompañar, y luego dejar que ellos mismos apliquen las estrategias sin depender tanto del adulto.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar a sus estudiantes durante la lectura de textos?

Docente: Utilizo varias. Me gusta trabajar con lectura guiada, haciendo pausas para conversar, explicar vocabulario o plantear preguntas que los hagan pensar. También aplico el subrayado dirigido: primero lo hacemos juntos en la pizarra y luego ellos lo replican de manera autónoma. Además, uso preguntas progresivas, que van desde lo literal hasta lo crítico, y trabajo mucho en parejas o grupos pequeños para que se expliquen entre ellos lo que entendieron. Eso fomenta la colaboración y la autoconfianza.

Entrevistadora: ¿Suele activar conocimientos previos antes de leer? ¿Cómo lo hace?

Docente: Siempre, porque es fundamental. Por ejemplo, si vamos a leer sobre el cuidado del medio ambiente, les pido que me cuenten qué situaciones han visto en su entorno, como basurales o contaminación. A partir de eso, conectamos con el texto. Cuando logran vincular la lectura con su propia experiencia, se involucran más y comprenden mejor.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Ha utilizado estrategias como el modelado del pensamiento, preguntas guiadas o el uso de organizadores gráficos?

Docente: Sí, constantemente. Me gusta mucho el modelado del pensamiento. Mientras leemos, suelo detenerme y decir en voz alta cosas como: "Creo que este personaje actuó así porque estaba frustrado, aunque el texto no lo diga directamente". Así les muestro cómo se infiere información. También utilizo organizadores gráficos, como diagramas de flujo o cuadros comparativos, especialmente con los textos narrativos o expositivos. Y con los estudiantes que tienen más dificultades, uso secuencias de imágenes para ayudarlos a reconstruir el texto de manera visual.

Entrevistadora: Muy buena estrategia. ¿Considera que sus estrategias se ajustan a las distintas necesidades lectoras del curso?

Docente: Sí, aunque todavía estoy aprendiendo a perfeccionarlo. Intento adaptar los materiales y los niveles de exigencia. A los estudiantes con más dificultades les entrego textos más breves y con apoyo visual, y a los más avanzados los desafío a crear sus propias preguntas o relacionar la lectura con otros contenidos. La idea es que cada uno encuentre un punto de desafío que los mantenga motivados.

Entrevistadora: ¿Y cómo planifica el retiro progresivo del apoyo docente durante el proceso lector?

Docente: Lo hago por etapas. Primero modelo mucho, luego paso a acompañar más de cerca y finalmente los dejo aplicar las estrategias solos. Por ejemplo, al principio yo hacía todas las preguntas inferenciales, pero ahora varios estudiantes ya las formulan por iniciativa propia y las comparten con sus compañeros. Me gusta ver cómo se van soltando y ganando seguridad.

Entrevistadora: En su experiencia, ¿cómo fortalece los procesos cognitivos y metacognitivos a través del andamiaje?

Docente: En lo cognitivo, trabajo la identificación de ideas principales, la comparación y la inferencia. En lo metacognitivo, fomento la autorreflexión. Al finalizar cada lectura, les pido que completen su diario lector con preguntas como: “¿Qué entendí bien?”, “¿Qué me costó más?” o “¿Qué estrategia me ayudó?”. Eso los hace tomar conciencia de su propio proceso lector.

Entrevistadora: ¿De qué manera considera que el retiro del andamiaje favorece la autonomía y el pensamiento crítico?

Docente: Cuando uno va soltando el apoyo, se nota que los estudiantes empiezan a confiar más en sí mismos. Por ejemplo, una alumna que antes apenas participaba ahora toma la iniciativa, subraya de forma autónoma y se atreve a debatir con argumentos. Ese tipo de cambios reflejan que el andamiaje bien aplicado genera autonomía y pensamiento crítico real.

3. Percepción sobre impacto y resultados

Entrevistadora: ¿Qué avances ha observado en sus estudiantes al aplicar estas estrategias?

Docente: He visto grandes cambios, sobre todo en la motivación y participación. Al principio del año solo hablaban los mismos cinco niños, y hoy participan casi todos. También noto que aplican las estrategias sin que yo se los pida: subrayan, hacen anotaciones o plantean preguntas por iniciativa propia. Eso demuestra que las estrategias están funcionando.

Entrevistadora: Excelente. ¿Cree que estas estrategias han contribuido a mejorar la autonomía lectora?

Docente: Sí, sin duda. Hoy los estudiantes no esperan que yo haga las preguntas o dé las respuestas. Ellos mismos generan hipótesis, las justifican con evidencia del texto y, lo más interesante, aplican las mismas estrategias en otras asignaturas.

Entrevistadora: Y respecto a su propia práctica, ¿qué aspectos considera que debe fortalecer para apoyar mejor la comprensión lectora?

Docente: Me gustaría fortalecer la retroalimentación individual, porque muchas veces, por tiempo o por la cantidad de estudiantes, termino dando retroalimentación grupal. Además, quiero integrar más recursos digitales, ya que creo que podrían hacer la lectura más atractiva y cercana para ellos.

4. Evaluación de la comprensión lectora

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades o instrumentos utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Docente: Utilizo pruebas con distintos niveles de preguntas, pero también dramatizaciones, debates y diarios de lectura. Por ejemplo, cuando leímos *El Principito* adaptado, algunos grupos dramatizaron la escena del zorro y otros escribieron reflexiones personales. Así puedo evaluar tanto la comprensión literal como la interpretación y la expresión.

Entrevistadora: ¿Qué rol considera que tiene la evaluación en este proceso?

Docente: Creo que la evaluación tiene un rol formativo. No es solo una nota, sino una forma de identificar avances y dificultades. Me permite ajustar mi enseñanza y a los estudiantes los ayuda a reconocer sus logros. Es una herramienta para seguir creciendo, no para castigar.

Entrevistadora: ¿Cree que sus evaluaciones permiten retroalimentar de forma útil a sus estudiantes?

Docente: Sí, siempre intento que la retroalimentación sea específica. Les comento qué hicieron bien y qué podrían mejorar. Por ejemplo: “Tu respuesta está bien planteada, pero podrías explicar mejor el porqué”. Ese tipo de observaciones los guía sin desmotivarlos.

Entrevistadora: Muchas gracias, profesora, por su tiempo y por compartir su experiencia.

Docente: Gracias a usted. Ojalá esta investigación sirva para seguir fortaleciendo la comprensión lectora y para que cada vez más niños disfruten leer.

ANEXOS 8

Citas textuales categorizadas según objetivos específicos

Objetivo específico 1:

Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes de Lenguaje y Comunicación al enseñar comprensión lectora en estudiantes de cuarto básico.

| Subcategoría | Cita textual | Docente / Fecha |
|------------------------------------|--|-----------------------------|
| Factores contextuales y familiares | “Muchos niños no tienen apoyo en casa, y eso dificulta que lean por gusto.” | Docente 01, septiembre 2025 |
| Factores contextuales y familiares | “La lectura en casa casi no existe, por eso hay que reforzar mucho en la escuela.” | Docente 02, septiembre 2025 |
| Heterogeneidad del aula | “Tengo niños que leen fluidamente y otros que todavía decodifican palabra por palabra, entonces debo usar distintos apoyos.” | Docente 03, septiembre 2025 |
| Heterogeneidad del aula | “En el mismo curso tengo niveles de comprensión muy dispares; algunos ya infieren, otros apenas entienden lo literal.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Limitación de tiempo y recursos | “El tiempo de clases no alcanza para hacer seguimiento individual; uno termina retroalimentando en grupo.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Limitación de tiempo y recursos | “A veces faltan materiales atractivos para motivar la lectura; el texto escolar no siempre basta.” | Docente 02, septiembre 2025 |

Objetivo específico 2:

Reconocer las estrategias de andamiaje que los docentes aplican en sus prácticas pedagógicas.

| Subcategoría | Cita textual | Docente / Fecha |
|------------------------------|---|-----------------------------|
| Modelado lector | “Leo en voz alta y les muestro cómo hago para entender un párrafo difícil; así ellos ven que leer no es solo decir palabras.” | Docente 02, septiembre 2025 |
| Modelado lector | “Primero lo hago yo, después lo hacemos juntos, y luego ellos solos: ese es mi método de acompañamiento.” | Docente 01, septiembre 2025 |
| Lectura guiada o compartida | “Trabajo con lectura guiada, haciendo pausas para chequear comprensión y explicar palabras nuevas.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Lectura guiada o compartida | “Leemos en voz alta por turnos, y luego resumimos entre todos las ideas principales.” | Docente 01, septiembre 2025 |
| Preguntas orientadoras | “Se utilizan preguntas guiadas; muchas surgen en vivo a partir del texto, dependiendo de lo que van entendiendo.” | Docente 03, septiembre 2025 |
| Preguntas orientadoras | “Las preguntas van de lo más simple a lo más complejo, para que aprendan a inferir y no solo repetir.” | Docente 02, septiembre 2025 |
| Organizadores gráficos | “Uso cuadros y esquemas para que organicen la información del texto; eso los ayuda a recordar.” | Docente 01, septiembre 2025 |
| Organizadores gráficos | “Después de leer, completamos mapas conceptuales con las ideas principales y secundarias.” | Docente 03, septiembre 2025 |
| Retroalimentación progresiva | “Quiero fortalecer la retroalimentación individual; por la diversidad termino dando feedback grupal.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Retroalimentación progresiva | “El ‘Cómo voy’ me ayuda a saber si están comprendiendo, pero a veces falta tiempo para comentarlo uno por uno.” | Docente 03, septiembre 2025 |

Objetivo específico 3:

Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de las estrategias de andamiaje en el desarrollo de la comprensión lectora.

| Subcategoría | Cita textual | Docente / Fecha |
|--|---|-----------------------------|
| Autonomía lectora | “Ellos ahora se atreven a leer solos y se corrigen entre ellos.” | Docente 02, septiembre 2025 |
| Autonomía lectora | “Antes esperaban que uno les dijera todo; ahora toman el texto y buscan entender por su cuenta.” | Docente 01, septiembre 2025 |
| Motivación lectora | “Se entusiasman más cuando leen en grupo o cuando el texto es cercano a su vida.” | Docente 03, septiembre 2025 |
| Habilidades inferenciales | “Responden mejor cuando deben imaginar o suponer lo que no dice el texto; ya no se quedan solo con lo literal.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Evaluación formativa y retroalimentación | “La retroalimentación constante les da seguridad, pero cuesta mantenerla con todos.” | Docente 04, septiembre 2025 |
| Autorregulación lectora | “Cuando no entienden, piden releer y explicar en sus palabras. Eso muestra avance.” | Docente 01, septiembre 2025 |

ANEXOS 9

Matriz general de análisis de entrevistas

| Categoría principal | Subcategoría | Evidencias textuales | Interpretación / Sentido | Referentes teóricos asociados |
|---|---|--|---|--|
| 1. Desafíos docentes en la enseñanza de la comprensión lectora | Factores contextuales y familiares | “Muchos niños no tienen apoyo en casa, y eso dificulta que lean por gusto.” / “La lectura en casa casi no existe, por eso hay que reforzar mucho en la escuela.” | El entorno familiar no favorece hábitos lectores; la escuela asume un rol compensador. | Escobar (2024): La mediación docente en contextos vulnerables exige estrategias de compensación socioeducativa. |
| | Heterogeneidad del aula | “Tengo niños que leen fluidamente y otros que todavía decodifican palabra por palabra.” / “En el mismo curso tengo niveles de comprensión muy dispares.” | Se evidencia diversidad de niveles lectores que obliga a diversificar estrategias y apoyos. | Vygotsky (1979): la enseñanza debe situarse en la Zona de Desarrollo Próximo para atender diferentes niveles. |
| | Limitación de tiempo y recursos | “El tiempo de clases no alcanza para hacer seguimiento individual.” / “A veces faltan materiales atractivos para motivar la lectura.” | El tiempo y los recursos limitan la retroalimentación individual y la motivación. | Díaz Maggioli (2019): las condiciones institucionales determinan la posibilidad de aplicar estrategias personalizadas. |
| 2. Estrategias de andamiaje utilizadas por los docentes | Modelado lector | “Leo en voz alta y les muestro cómo hago para entender un párrafo difícil.” / “Primero lo hago yo, después lo hacemos juntos, y luego ellos solos.” | El modelado permite visibilizar procesos cognitivos y promover autonomía progresiva. | Bruner (1978) y Solé (2018): el modelado es una mediación que hace visible el proceso lector. |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|---|---|---|
| | Lectura guiada o compartida | “Trabajo con lectura guiada, haciendo pausas para chequear comprensión.” / “Leemos en voz alta por turnos y luego resumimos entre todos.” | La lectura compartida fomenta la colaboración y la reflexión conjunta sobre el texto. | Wood, Bruner y Ross (1976): la mediación compartida favorece la co-construcción del conocimiento. |
| | Preguntas orientadoras | “Se utilizan preguntas guiadas; muchas surgen en vivo.” / “Las preguntas van de lo más simple a lo más complejo.” | El uso de preguntas impulsa la comprensión inferencial y crítica. | Solé (2018) y Barrett (2000): la progresión de preguntas desarrolla distintos niveles de comprensión. |
| | Organizadores gráficos | “Uso cuadros y esquemas para que organicen la información.” / “Completamos mapas conceptuales con ideas principales y secundarias.” | Los organizadores ayudan a estructurar la información y visualizar relaciones. | Pérez, Gómez y Rivera (2020): los recursos visuales funcionan como andamios cognitivos. |
| | Retroalimentación progresiva | “Quiero fortalecer la retroalimentación individual; por la diversidad termino dando feedback grupal.” | La retroalimentación es reconocida como esencial, aunque difícil de individualizar. | Delmastro (2008): el andamiaje incluye acompañamiento metacognitivo y feedback formativo. |
| 3. Percepciones sobre el impacto del andamiaje en la comprensión lectora | Autonomía y motivación lectora | “Ellos ahora se atreven a leer solos y se corrigen entre ellos.” / “Ahora leen con entusiasmo cuando el texto les resulta cercano.” | El andamiaje fomenta autonomía, confianza y motivación por la lectura. | Escobar (2024): el andamiaje promueve aprendizajes significativos y autorregulación. |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|--|
| | Habilidades inferenciales | “Responden mejor cuando deben imaginar o suponer lo que no dice el texto.” | Las estrategias aplicadas favorecen la comprensión inferencial y crítica. | Solé (2018): la comprensión profunda se manifiesta en la elaboración de inferencias. |
| | Evaluación y autorregulación | “La retroalimentación constante les da seguridad.” / “Cuando no entienden, piden releer y explicar en sus palabras.” | El andamiaje genera conciencia metacognitiva y disposición a la autoevaluación. | Bruner (1986): el andamiaje impulsa la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas (septiembre 2025).

ANEXOS 10

Esquema de codificación visual de las entrevistas

1. Descripción general del proceso de codificación

El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas consecutivas:

1. **Codificación abierta:**

Se identificaron fragmentos significativos del discurso (unidades de significado) vinculados con las experiencias, percepciones y estrategias docentes relacionadas con el andamiaje y la comprensión lectora.

2. **Codificación axial:**

Los códigos iniciales se agruparon en familias o subcategorías que reflejan patrones comunes, relaciones conceptuales y recurrencias entre los participantes.

3. **Codificación selectiva:**

Las subcategorías fueron integradas en tres **categorías centrales** coherentes con los objetivos específicos del estudio: *Desafíos docentes*, *Estrategias de andamiaje* e *Impacto del andamiaje*.

Mapa de codificación

CATEGORÍA 1: DESAFÍOS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

- |
- |— Subcategoría 1.1: Factores contextuales y familiares
 - | — Código A1: Falta de apoyo familiar
 - | — Código A2: Escasa lectura en el hogar
 - | — Código A3: Desmotivación extrínseca
- |
- |— Subcategoría 1.2: Heterogeneidad del aula
 - | — Código A4: Diferencias de nivel lector
 - | — Código A5: Necesidad de adaptar estrategias
 - | — Código A6: Diversidad de ritmos de aprendizaje
- |
- |— Subcategoría 1.3: Limitaciones de tiempo y recursos
 - | — Código A7: Escasez de materiales atractivos
 - | — Código A8: Poca disponibilidad de tiempo para retroalimentar
 - | — Código A9: Sobrecarga docente

CATEGORÍA 2: ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE UTILIZADAS POR LOS DOCENTES

- |
- |— Subcategoría 2.1: Modelado lector
 - | — Código B1: “Pienso en voz alta”
 - | — Código B2: Ejemplo guiado del docente
 - | — Código B3: Secuencia “Yo hago – Nosotros hacemos – Tú haces”
- |
- |— Subcategoría 2.2: Lectura guiada o compartida
 - | — Código B4: Lectura en voz alta con pausas
 - | — Código B5: Resumen colectivo del texto
 - | — Código B6: Interacción entre pares
- |
- |— Subcategoría 2.3: Preguntas orientadoras
 - | — Código B7: Preguntas literales
 - | — Código B8: Preguntas inferenciales
 - | — Código B9: Preguntas críticas o valorativas
- |
- |— Subcategoría 2.4: Organizadores gráficos
 - | — Código B10: Mapas conceptuales
 - | — Código B11: Cuadros de ideas principales/secundarias
 - | — Código B12: Línea de tiempo o esquema narrativo
- |
- |— Subcategoría 2.5: Retroalimentación progresiva

- └─ Código B13: Retroalimentación grupal
- └─ Código B14: Comentarios formativos individuales
- └─ Código B15: Uso del instrumento “Cómo voy”

CATEGORÍA 3: PERCEPCIONES SOBRE EL IMPACTO DEL ANDAMIAJE

- |
- └─ Subcategoría 3.1: Autonomía y motivación lectora
 - | └─ Código C1: Seguridad para leer en voz alta
 - | └─ Código C2: Lectura voluntaria y espontánea
 - | └─ Código C3: Interés por compartir interpretaciones
- |
- └─ Subcategoría 3.2: Desarrollo de habilidades inferenciales
 - | └─ Código C4: Anticipación de hechos
 - | └─ Código C5: Deducción de significados implícitos
 - | └─ Código C6: Conexión entre texto y experiencia personal
- |
- └─ Subcategoría 3.3: Evaluación y autorregulación
 - | └─ Código C7: Relectura como estrategia de autocorrección
 - | └─ Código C8: Explicación del texto en palabras propias
 - | └─ Código C9: Autoevaluación del proceso lector

3. Representación gráfica resumida (jerarquía de análisis)

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 (Códigos) |
|---------------------------------|------------------------------|-------------------|
| Desafíos docentes | Factores contextuales | A1, A2, A3 |
| | Heterogeneidad del aula | A4, A5, A6 |
| | Tiempo y recursos | A7, A8, A9 |
| Estrategias de andamiaje | Modelado lector | B1, B2, B3 |
| | Lectura guiada o compartida | B4, B5, B6 |
| | Preguntas orientadoras | B7, B8, B9 |
| | Organizadores gráficos | B10, B11, B12 |
| | Retroalimentación progresiva | B13, B14, B15 |
| Impacto del andamiaje | Autonomía y motivación | C1, C2, C3 |
| | Habilidades inferenciales | C4, C5, C6 |
| | Evaluación y autorregulación | C7, C8, C9 |

Fuente:
Elaboración
propia a partir
de entrevistas
(septiembre
2025).

ANEXOS 11

Matriz de triangulación final

| Objetivo específico | Instrumentos aplicados | Categorías / Subcategorías | Hallazgos principales | Interpretación teórica |
|--|---|--|---|---|
| 1. Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes de Lenguaje y Comunicación al enseñar comprensión lectora en estudiantes de 4° básico. | Entrevistas semiestructuradas a docentes de Lenguaje (n° = 4) | <ul style="list-style-type: none"> • Factores contextuales y familiares • Heterogeneidad del aula • Limitaciones de tiempo y recursos | Los docentes enfrentan una alta diversidad de niveles lectores, escaso apoyo familiar y falta de tiempo para retroalimentar individualmente. Estas condiciones influyen negativamente en la práctica pedagógica y en la progresión de la comprensión lectora. | Según Escobar (2024), la mediación docente en contextos vulnerables requiere reconocer la realidad sociocultural del estudiante y diseñar apoyos diferenciados. Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el docente ajusta su ayuda dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). |

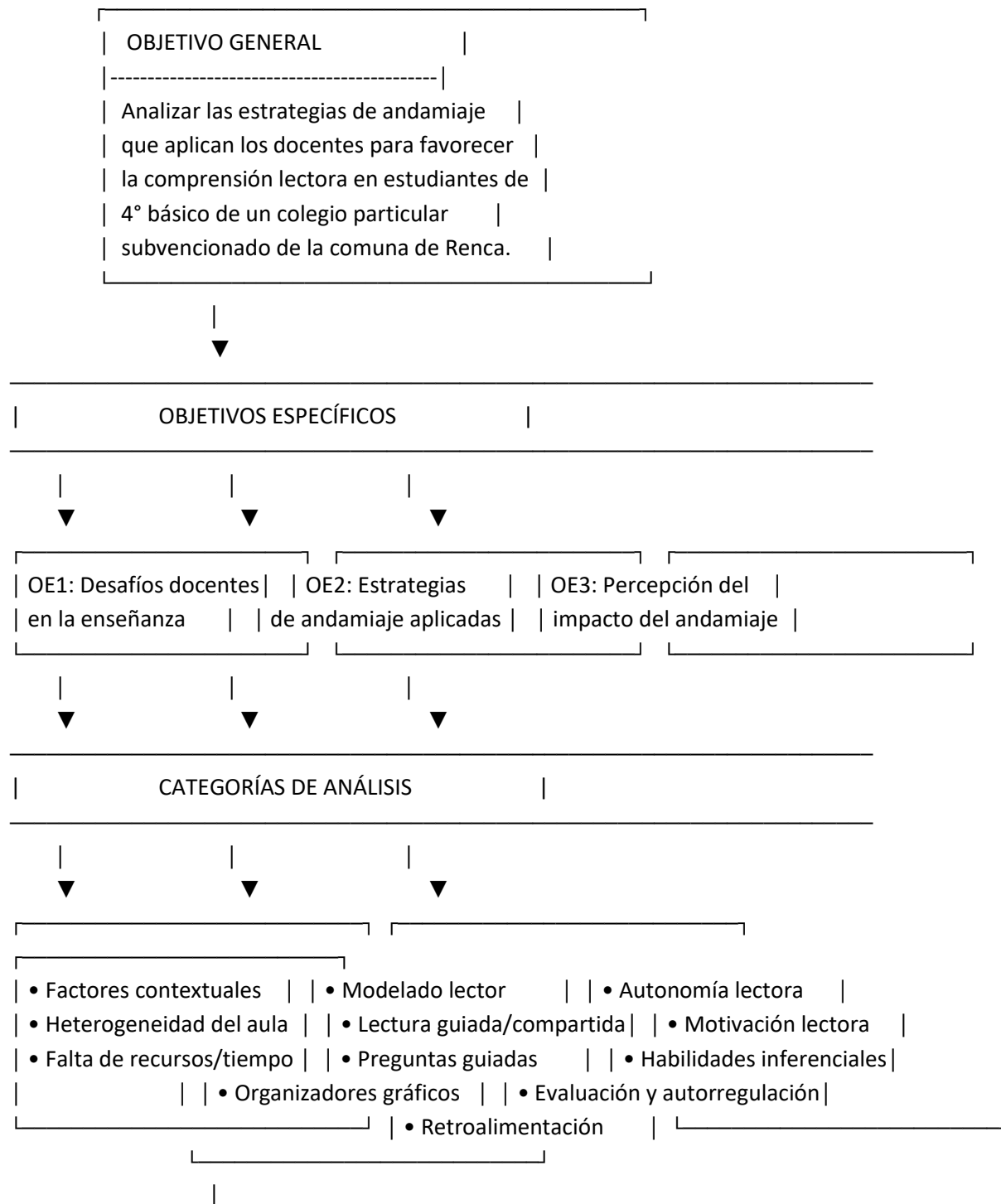
| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| 2. Reconocer las estrategias de andamiaje que los docentes aplican en sus prácticas pedagógicas. | Entrevistas semiestructuradas y revisión de planificaciones docentes | <ul style="list-style-type: none"> • Modelado lector • Lectura guiada o compartida • Preguntas orientadoras • Organizadores gráficos • Retroalimentación progresiva | Se evidencian estrategias de acompañamiento como el modelado, las pausas metacognitivas, las preguntas guiadas y la retroalimentación continua. Los docentes aplican estas estrategias de forma intuitiva y adaptativa, aunque con limitaciones de tiempo. | Bruner (1978) y Wood, Bruner y Ross (1976) describen el andamiaje como un apoyo temporal que guía al estudiante hacia la autonomía. Solé (2018) y Delmastro (2008) señalan que la mediación lectora debe hacer visibles los procesos cognitivos, favoreciendo la construcción compartida del significado. |
| 3. Describir la percepción de los docentes sobre los efectos de las estrategias de andamiaje en el desarrollo de la comprensión lectora. | Entrevistas semiestructuradas y análisis reflexivo del discurso docente | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía y motivación lectora • Habilidades inferenciales • Evaluación y autorregulación | Los docentes perciben avances significativos en la autonomía lectora, la confianza y la capacidad de inferir. El andamiaje se valora como una estrategia efectiva que promueve tanto la comprensión como la autorregulación del aprendizaje. | Escobar (2024) y Díaz Maggioli (2019) plantean que el andamiaje fomenta aprendizajes autorregulados y motivación intrínseca. Según Solé (2018), el desarrollo de habilidades inferenciales es evidencia de comprensión profunda. |

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y análisis documental (septiembre 2025).

ANEXOS 12

Síntesis visual de la triangulación

Esquema general del proceso de triangulación





HALLAZGOS CENTRALES

- El contexto sociofamiliar y la diversidad del aula condicionan la enseñanza.
- El andamiaje se aplica mediante estrategias progresivas (modelado, lectura guiada, preguntas y retroalimentación).
- Las estrategias favorecen la autonomía, la motivación y la comprensión inferencial.
- La retroalimentación es reconocida como clave, aunque difícil de personalizar.
- Se requiere más tiempo institucional para sostener prácticas de mediación efectivas.



INTERPRETACIÓN TEÓRICA INTEGRADA

- Vygotsky (1979): el aprendizaje ocurre en interacción social dentro de la ZDP.
- Bruner (1978): el andamiaje es un apoyo temporal que guía hacia la independencia.
- Solé (2018): la comprensión lectora implica procesos cognitivos visibles y reflexivos.
- Delmastro (2008): la mediación pedagógica requiere acompañamiento y retiro progresivo.
- Escobar (2024): el andamiaje docente democratiza el acceso al aprendizaje en contextos vulnerables.