CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
ISSN 0717-4004 - eISSN 0718-4565
https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1583

CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO *RICE* EN LA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS (EPJA): ESTUDIO DE CASO EN VIÑA DEL MAR, CHILE[1]

Susana Olivares Olguín[2], Romina Pérez Muñoz[3], Osvaldo Soto Rode[4]

RESUMEN

En Chile, los niveles de comprensión lectora son preocupantes. Según la Prueba de Lectura de la Agencia de Calidad de la Educación el promedio en este sector alcanza solo 230 puntos sobre 600, lo que impacta negativamente en el rendimiento académico y las oportunidades futuras de las y los estudiantes. Ante esta problemática, se evaluó la contribución de un método diseñado para mejorar la comprensión lectora y la escritura en un Centro de Educación Integrada de Adultos en la ciudad de Viña del Mar, Chile. La investigación, de enfoque mixto, incluyó un pretest, la aplicación del método, un postest y un grupo de discusión. Los resultados cuantitativos mostraron que el 99% de las y los estudiantes mejoró al menos 1,2 puntos en una escala de 1,0 a 7,0 con un 60% de exigencia. En el plano cualitativo, las y los participantes destacaron el desarrollo de aprendizajes significativos que fortalecieron su desempeño académico. Estos hallazgos subrayan la relevancia del método como una herramienta efectiva para potenciar habilidades del siglo XXI en jóvenes y adultos que retoman su formación educativa. Se espera que estos resultados contribuyan al desarrollo de estrategias pedagógicas en contextos similares, promoviendo trayectorias educativas integrales.

Conceptos clave: aprendizajes significativos, comprensión lectora, educación de jóvenes y adultos, equidad educativa, escritura.

IMPROVING LITERACY IN ADULT AND YOUTH EDUCATION STUDENTS WITH THE RICE METHOD: A CASE STUDY IN VIÑA DEL MAR, CHILE

ABSTRACT

Reading comprehension levels are a cause for concern in Chile. According to the Reading Test administered by the Education Quality Agency (Agencia de Calidad de la Educación), the average score in this sector reaches only 230 out of 600 points, negatively affecting students' academic performance and future opportunities. To address this challenge, the contribution of a method designed to improve reading comprehension and writing in Adult and Youth Education

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2023.
2 Centro de Educación Integrada, Viña del Mar, Chile. Contacto: s.olivaresprofesora@gmail.com
3 Centro de Educación Integrada, Viña del Mar, Chile. Contacto: rominaperezm@educmvm.cl
4 Centro de Educación Integrada, Viña del Mar, Chile. Contacto: o.soto.rode@gmail.com

Recibido: 11-03-2025 | Aceptado: 21-07-2025

(EPJA) students attending an Adult Education Center in Viña del Mar, Chile, was assessed. This mixed-methods study included a pretest to evaluate initial skills, application of the method, a posttest, and a focus group. Quantitative results showed that 99% of students improved by at least 1.2 points on a 1.0-7.0 scale with a 60% passing threshold. Qualitative findings indicated that participants highlighted the development of meaningful learning, which strengthened their academic performance. These findings underscore the relevance of the method as an effective tool to enhance 21st-century skills in young people and adults who are resuming their education. These results are expected to contribute to the development of pedagogical strategies in similar contexts, promoting comprehensive educational trajectories.

Key concepts: Adult Education, Educational Equity, Meaningful Learning, Reading Comprehension, Writing.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, pues permite interpretar instrucciones, adquirir conocimientos, tomar decisiones informadas y comunicarse de manera efectiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016). Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de lectura de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, se puede inferir que los niveles de comprensión lectora son bajos, especialmente en la educación pública, obteniendo solo 230 puntos de un máximo de 600, mientras que en la educación privada el promedio fue de 310 de 600. Recientemente nuestro país fue partícipe en la segunda versión del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC), liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en donde uno de los datos más relevantes para efectos del presente artículo es que los adultos que cuentan con educación superior, registran un promedio de 39 puntos en comprensión lectora por sobre quienes tienen educación media, los que a su vez, promedian 49 puntos por sobre quienes no han completado su educación obligatoria. (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2024).

Como se aprecia, la brecha en comprensión lectora es alarmante, pues no solo afecta el desempeño académico de las y los estudiantes, sino también sus posibilidades de éxito en la vida. En este contexto, resulta especialmente preocupante que el 84% de las y los chilenos presente dificultades para comprender textos largos y complejos, especialmente aquellos con contenidos poco familiares. Según el estudio del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2011), las personas de entre 15 y 34 años alcanzan niveles superiores de comprensión lectora en comparación con el grupo de 35 a 65 años (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2011). Este hallazgo es especialmente relevante para nuestra investigación, dado que la mayoría del alumnado de la modalidad regular de Educación para Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) se concentra en este grupo de edad.

Desde una mirada crítica, autores como Freire (2005) y Cassany (2006) proponen comprender la lectura como una práctica transformadora, con énfasis en el contexto sociocultural del lector. En ese sentido, la comprensión lectora y la producción escrita deben considerarse no solo como habilidades académicas, sino como herramientas para la reflexión y la participación social. Por su parte, según Castañeda (2018) estas habilidades permiten comprender tanto la naturaleza propia como el mundo circundante, de esta manera la lectura efectiva no solo facilita la asimilación de información, sino que fortalece el pensamiento crítico y el análisis en contextos escolares y más allá, contribuyendo al desarrollo integral de las personas y de la sociedad.

La producción escrita, por su parte, complementa la comprensión lectora al fortalecer las competencias comunicativas. Bernal y Solano (1990) la consideran el nivel más alto del aprendizaje lingüístico, pues implica integrar todas las habilidades (escuchar, hablar y leer) junto con las dimensiones del lenguaje (fonológica, morfosintáctica, léxica-semántica y pragmática).

Otro elemento importante es la dimensión sociocultural de la comprensión lectora, la que incluye también la producción de textos. Según Daniel Cassany (2006), las prácticas lectoras han cambiado significativamente, ya que actualmente estamos:

> Expuestos a un número infinitamente mayor de textos, sobre temas más variados, que circulan en soportes novedosos, que proceden muchas veces de autores, idiomas y culturas lejanas y de los que esperamos tener el mismo nivel de comprensión que si pertenecieran a nuestra comunidad (Cassany, 2006, p. 19).

Este autor subraya con ello la necesidad de adaptar las estrategias lectoras a un contexto globalizado y diverso, en donde se entregue la oportunidad de utilizar no solo textos expositivos, sino también textos literarios para la enseñanza-aprendizaje, así como también el uso de textos continuos y discontinuos que incluyan soportes audiovisuales, imágenes, infografías o, por ejemplo, la comprensión de señalética a partir de un itinerario urbano. De

igual forma, la producción de textos requiere de innovaciones que trascienden la descripción de procesos científicos, sociales o la escritura en un segundo idioma: es necesario considerar el aspecto sociocultural de las y los estudiantes y los múltiples soportes a través de los cuales se pueden producir textos que permitan evaluar, sintetizar, analizar y, por sobre todo, reflexionar acerca de las ideas, argumentar y lograr tomar decisiones.

En síntesis, la comprensión lectora y la producción escrita son pilares fundamentales del aprendizaje, claves para alcanzar una educación de calidad. Como sostienen Barboza y Peña (2014), el aprendizaje de la lectura comienza antes de la educación formal y se prolonga a lo largo de la vida. La lectura sin comprensión pierde su propósito, ya que el lector solo comprende al extraer y construir significados. Al respecto, según Rosenblatt (1978) la comprensión lectora es un proceso dinámico de interacción entre el lector, el texto y el contexto, el cual fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de discernir información confiable, habilidades esenciales en todos los ámbitos de la vida.

Problema de investigación

Durante 2023 se recopiló información de manera sistemática en el Centro de Educación Integrada de Adultos en donde se llevó a cabo el proceso investigativo. La indagatoria consistió en recabar antecedentes respecto de diversos aspectos relativos a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Los resultados mostraron de manera categórica que el 40% de las y los encuestados no entendía el significado de las palabras que leía; un 23% expresó dificultades para comprender lo leído; y un 20% indicó que no lograba asociar lo leído con sus experiencias personales.

A partir de estos datos, docentes de tres áreas disciplinares —Ciencias Naturales, Estudios Sociales e Inglés— exploraron y desarrollaron estrategias que pudieran mejorar la comprensión lectora y la producción de textos al interior del establecimiento. Este enfoque tuvo como premisa que las habilidades lectoras inciden de manera sustantiva en el aprendizaje disciplinario de las y los estudiantes, por lo que debían ser abordadas a través de propuestas

de enseñanza interdisciplinaria que facilitaran una comprensión integral mediante la habilidad lectora.

En este sentido, las *Orientaciones pedagógicas para el Plan de Estudio 2021-EPJA* señalan que el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura en esta modalidad sigue un enfoque gradual que parte en los niveles básicos con destrezas elementales y avanzan hacia el uso de textos más complejos y géneros argumentativos en etapas superiores. Este proceso busca preparar a las y los estudiantes para utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos cotidianos y laborales, en coherencia con lo establecido en el Marco Curricular de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Mineduc, 2021c).

Sin embargo, este acercamiento gradual, en la práctica, solo es posible para aquellos estudiantes que retoman sus trayectorias educativas desde el tercer nivel básico y luego primer y segundo nivel medio[5], es decir, los tres años académicos que contempla la oferta educativa de la modalidad regular EPJA. No obstante, la mayoría de las y los estudiantes de esta modalidad se concentra en los niveles medios, alcanzando solo dos años de educación formal para completar sus estudios obligatorios. Los datos más recientes disponibles indican que en 2020, el 8% de las y los estudiantes cursaba el tercer nivel básico, un 38% el primer nivel medio; y un 49% el segundo nivel medio (Mineduc, 2021b).

Este panorama plantea un desafío, ya que para abordar la habilidad de comprensión lectora de manera efectiva es necesario implementar estrategias educativas que, en el corto plazo, logren cimentar los conocimientos y habilidades requeridas para el desarrollo de aprendizajes significativos que respondan a las necesidades académicas, laborales y personales de las y los estudiantes.

Otro reto relevante es la falta de regularidad en la asistencia a clases. En efecto, uno de los principales problemas que enfrenta la modalidad de estudio es el ausentismo crónico a clases, debido a

5 En la modalidad EPJA de Chile, los cursos o niveles educativos no se corresponden directamente con la nomenclatura de la educación regular. Los niveles se estructuran como *tercer nivel básico*, seguido de *primer nivel medio* y *segundo nivel medio*, adaptando así la progresión escolar a las características y necesidades de los estudiantes adultos.

los desafíos específicos de este tipo de educación (Mineduc, 2018) como es la compatibilidad laboral, las responsabilidades de crianza, la falta de recursos económicos para solventar los costos asociados al traslado y a la alimentación, y la carencia de flexibilidad en las propuestas curriculares y horarias de la modalidad.

Ahora bien, la diversidad sociocultural y etaria que caracteriza las aulas de la modalidad EPJA representa una oportunidad para promover procesos de diálogo y reflexión que enriquezcan tanto las perspectivas individuales como las colectivas. Ello, porque a través de la lectura de temáticas de interés es posible tender puentes que fomenten el intercambio entre pares y docentes, abordando de manera integral las tres dimensiones fundamentales de la habilidad lectora: localización, interpretación y evaluación de la información.

Una oportunidad central en este contexto es el reconocimiento y valoración de las experiencias de vida de las y los estudiantes. Estas biografías, únicas y diversas, configuran sus maneras de pensar, sentir y habitar el mundo, aportando un valor pedagógico significativo. Así, los procesos de lectura de textos diversos, ya sean provenientes de las ciencias exactas o las ciencias sociales, constituyen herramientas clave para el desarrollo de habilidades esenciales como la empatía, la expresión de opiniones fundamentadas y el pensamiento crítico. Este enfoque, además, tensiona y expande el sentido común de las y los estudiantes, enriqueciendo sus formas de interpretar y transformar su entorno.

En este contexto, resulta fundamental explorar métodos pedagógicos que respondan a los desafíos de enseñanza en lectura, especialmente en la modalidad EPJA. Un ejemplo es el método RICE —acrónimo de *Repetir la pregunta*, *Incluir una respuesta u opinión*, *Citar evidencia del texto* y *Explicar dicha evidencia*—, utilizado principalmente en educación básica. Aunque carece de estudios sistemáticos y de un sustento teórico o metodológico consolidado, su aplicación empírica ha mostrado potencial para fortalecer la comprensión lectora y la expresión escrita (Bravo, 2021; Marín y Pizarro, 2020). Esto representa tanto un desafío como una oportunidad para investigar su contribución en estudiantes adultos, adaptando sus principios a sus características

y necesidades. Se espera que, además de mejorar los procesos de aprendizaje en diversas asignaturas, su implementación tenga un impacto positivo en el ámbito personal y laboral, promoviendo habilidades del siglo XXI y favoreciendo la calidad educativa de quienes han experimentado interrupciones en sus trayectorias académicas.

Metodología

La presente investigación-acción es un estudio de caso que tuvo como objetivo evaluar la contribución del método RICE en el mejoramiento del proceso de escritura y comprensión lectora de estudiantes de modalidad regular de educación para jóvenes y adultos. La indagación se desarrolló en un Centro de Educación Integrada de Adultos en la ciudad de Viña del Mar, Chile e incluyó una muestra censal conformada por la totalidad de estudiantes de los cursos participantes (n = 33), distribuido en los cursos: primer nivel medio A y C, y segundo nivel medio A y B.

La indagación se desarrolló desde un enfoque mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell & Plano Clark, 2018), en el cual la fase cuantitativa antecedió y orientó la fase cualitativa. En primer lugar, mediante la aplicación de instrumentos estandarizados de pre y postest, se recolectaron datos cuantitativos que permitieron medir el nivel inicial de habilidades de comprensión lectora y producción escrita de las y los estudiantes, así como también evaluar los efectos de la implementación del método RICE en dichas habilidades. El instrumento fue validado por tres expertos pares a partir de una matriz de confirmación del protocolo de preguntas respecto de las dimensiones y/o categorías del instrumento, en donde los evaluadores indicaron la pertinencia, coherencia y confiabilidad de las preguntas en relación con el texto que deberían trabajar las y los estudiantes, sugiriendo modificaciones desde su experticia en los casos necesarios. Es importante mencionar que se evaluaron tres habilidades de comprensión lectora: localización, interpretación y evaluación de información textual y, además, la producción de textos mediante tres criterios basados en las habilidades lingüísticas, textuales y cognitivas. Algunas de las preguntas realizadas fueron:

- Según el texto, ¿En qué año se considera que comenzó el auge del género urbano en Chile? (localización).
- En cuanto a la masividad de este género, ¿Cuál ha sido el rol de plataformas como Spotify en la difusión de la música urbana en los últimos años? (interpretación).
- Se hace referencia a las críticas y prejuicios que ha enfrentado el género urbano. ¿Consideras válidas esas críticas? Fundamenta con tus propias palabras (evaluación).

En cuanto al análisis cuantitativo de los datos obtenidos, es valioso mencionar que técnicas descriptivas como el cálculo de frecuencias, porcentajes y comparación de promedios constituyen estrategias válidas y pertinentes para evaluar la evolución de habilidades específicas en poblaciones acotadas (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de análisis permite describir de manera objetiva y sistemática el comportamiento de las variables observadas, facilitando la identificación de tendencias, patrones y diferencias entre distintos momentos de la evaluación.

Destacamos, además, que el análisis estadístico descriptivo se centró en el cálculo de porcentajes de logro en cada una de las habilidades evaluadas (localización, interpretación y evaluación de información), así como en la comparación de resultados obtenidos en el pretest y postest. Esta aproximación resulta adecuada cuando el objetivo es observar cambios en el rendimiento de las y los estudiantes tras la implementación de una estrategia pedagógica específica, como lo es el método RICE, especialmente en contextos educativos con características particulares como la EPJA, donde la diversidad del estudiantado y las trayectorias educativas interrumpidas requieren de enfoques flexibles y contextualizados.

Posteriormente, se diseñó y desarrolló la fase cualitativa, la cual consistió en la realización de grupos focales con las y los estudiantes participantes. Esta segunda fase tuvo como propósito profundizar en la comprensión de los datos cuantitativos desde la perspectiva del estudiantado. Mediante el análisis crítico del discurso se exploraron sus valoraciones, experiencias, percepciones, aprendizajes y apreciaciones acerca del método aplicado, lo que permitió indagar tanto el contenido de las intervenciones

como las formas en las que los significados son construidos y comunicados en un contexto social en particular. Se consideraron elementos clave como las narrativas de las y los estudiantes y los argumentos utilizados, así como también las interacciones y los significados compartidos o debatidos por el grupo. Además, se prestó atención a los patrones discursivos, las coincidencias, discrepancias y silencios significativos dentro de las dinámicas grupales, en línea con los aportes de Bolívar (2002) en cuanto a la interacción discursiva en contextos específicos y que, para efectos de la presente investigación, se producen en un espacio escolar en donde confluyen personas jóvenes y adultas, provenientes de diversas realidades socioculturales, pero que comparten el interés por retomar sus trayectorias educativas interrumpidas en algún momento de sus vidas.

La integración de ambas fuentes de datos se llevó a cabo mediante un proceso de triangulación complementaria (Flick, 2007), lo que permitió contrastar y enriquecer la información cuantitativa con las voces de las y los estudiantes, identificando convergencias, divergencias y aportes cualitativos que dieron cuenta de aspectos no capturados por las mediciones estandarizadas. Con este enfoque se logró no solo evaluar el impacto del método RICE en el desarrollo de habilidades lectoescritoras, sino también comprender cómo fue vivido y valorado por las y los estudiantes jóvenes y adultos en su contexto educativo, aportando una visión holística del fenómeno estudiado.

A continuación, la Tabla 1 sintetiza los elementos metodológicos descritos anteriormente.

Tabla 1
Fases de investigación del método RICE

Fase	Tipo de datos	Objetivo	Técnicas	Propósito de integración
Fase 1: Diagnóstico inicial (pretest)	Cuantitativos	Evaluar nivel inicial de habilidades lectoescritoras	Pretest validado	Establecer línea base en relación con habilidades evaluadas
Fase 2: Implementación del método RICE	Cuantitativos (seguimiento)	Medir progresos en habilidades tras la intervención	Postest validado	Evaluar contribución del método
Fase 3: Grupos focales	Cualitativos	Comprender valoraciones, experiencias y percepciones de las y los estudiantes respecto del método	Grupos focales, análisis crítico del discurso	Profundizar y enriquecer los hallazgos cuantitativos desde las voces de las y los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los alcances y limitaciones metodológicas, podemos señalar que en primer lugar, al tratarse de un estudio de caso con una muestra censal de 33 estudiantes pertenecientes a un solo establecimiento educativo de la modalidad EPJA, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados o extrapolados a otras poblaciones o contextos educativos sin las adecuadas precauciones. Las características socioculturales de las y los participantes, así como las particularidades del contexto escolar, constituyen elementos que podrían haber influido en las percepciones y resultados obtenidos.

Asimismo, si bien la integración de métodos cuantitativos y cualitativos permitió obtener una visión más holística del fenómeno estudiado, es importante reconocer que el análisis estadístico realizado en la fase cuantitativa fue de carácter descriptivo, limitándose a la presentación de frecuencias absolutas, porcentajes de logro y variaciones entre el pretest y el postest. Este nivel de análisis no permite establecer relaciones de causalidad ni realizar inferencias estadísticas avanzadas, por lo que los hallazgos deben interpretarse como tendencias observadas dentro de la población estudiada.

Del mismo modo, la realización de grupos de discusión, pese a haber proporcionado información valiosa de las voces de las y los estudiantes, la actividad estuvo sujeta a la disponibilidad y disposición de los participantes, lo que pudo limitar la diversidad de perspectivas recogidas.

Por último, y a la luz de la experiencia de la práctica e investigación desarrollada, se propone un modelo pedagógico de articulación disciplinar para la integración transversal del método RICE en EPJA, que se espera aporte al mejoramiento de la calidad de la educación para personas que retoman sus trayectorias educativas interrumpidas.

Resultados cuantitativos

En relación con los resultados obtenidos en el ítem 1 del pretest, se observa que ninguno de los cuatro cursos alcanzó el puntaje promedio esperado. El curso 1NMC presentó el porcentaje de logro más alto con un 83%, mientras que el 2NMB registró el más bajo, con un 53%, evidenciando mayores dificultades en la localización de información dentro del texto. Esta diferencia inicial podría explicarse por las características particulares de cada grupo, destacando la mayor experiencia previa de las y los estudiantes de 1NMC en el desarrollo de la habilidad evaluada. Por el contrario, el grupo 2NMB mostró mayores desafíos iniciales, posiblemente asociados a la heterogeneidad del curso y a las brechas en el desarrollo de esta habilidad.

En el caso del curso 2NMA, este obtuvo un promedio de puntaje intermedio, lo que sugiere que la mayor cantidad de estudiantes no afectó de manera negativa el promedio de porcentaje de logro en esta habilidad. Por último, si bien el curso 1NMA obtuvo un puntaje promedio de 3 al igual que el curso 2NMB, su porcentaje de logro llegó el 60% (ver Tabla 2).

Tabla 2
Resultados ítem 1: Localización de la información

Curso	Cantidad estudiantes	Promedio de puntaje	Puntaje esperado	% promedio de logro
1NMA	5	3	5	60%
1NMC	7	4	5	83%
2NMA	13	4	5	78%
2NMB	8	3	5	53%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem 2, las preguntas 1, 2 y 3 evaluaron la interpretación de la información. Cada una de ellas tuvo un puntaje máximo de 12 puntos. A partir de los resultados obtenidos podemos señalar que los porcentajes de logro en todos los cursos son considerablemente bajos, oscilando entre el 24% y el 37%. Esto sugiere que ninguno de los cursos alcanzó niveles cercanos al puntaje esperado en esta habilidad (5). En los cursos de primer nivel medio, ambos alcanzaron un puntaje promedio idéntico de 11 puntos, con porcentajes de logro similares de 32% y 30%, respectivamente. En contraste, en los segundos niveles medios se evidenció una mayor dispersión tanto en los puntajes promedios (13 y 9 puntos) como en los porcentajes de logro (37% y 24%). Estas diferencias reflejan disparidades significativas en el rendimiento dentro del mismo nivel, las cuales podrían atribuirse a factores como la cohesión y dinámica de aula. En particular, en el curso 2NMA se observó una mayor consolidación del trabajo colaborativo, lo que favoreció la interpretación conjunta de los textos. Por el contrario, en el curso 2NMB, las actividades grupales enfrentaron mayores dificultades asociadas a la diversidad de niveles de logro, escaso hábito lector y una alta tasa de ausentismo estudiantil. En síntesis, los resultados permiten evidenciar que, en general, las y los estudiantes presentaron dificultades para establecer relaciones entre las diferentes informaciones del texto, así como para sintetizar y jerarquizar las ideas principales, situación que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 3
Resultados ítem 2: Interpretación de la información

Curso	Cantidad estudiantes	Puntaje promedio	Puntaje esperado	% de logro
1NMA	5	11	36	32%
1NMC	7	11	36	30%
2NMA	13	13	36	37%
2NMB	8	9	36	24%

Fuente: Elaboración propia.

La tercera y última habilidad de este ítem fue la evaluación de la información entregada en el texto. Esta se llevó a cabo a partir de cuatro preguntas, cada una con un puntaje de 12 puntos. Al igual que en la habilidad anteriormente evaluada, todos los cursos presentaron porcentajes de logro bajos, oscilando entre el 20% y el 34%, lo que refleja un desempeño significativamente inferior al puntaje esperado. Al comparar los resultados por nivel, en los primeros niveles medios, ambos cursos tuvieron puntajes promedio similares (14 y 16, respectivamente) y porcentajes de logro que no variaron drásticamente (30% y 34%). En cambio en los segundos niveles medios existe una mayor disparidad, ya que el 2NMA obtuvo un puntaje promedio de 14 y un porcentaje de logro del 30%, mientras que el 2NMB muestra un porcentaje promedio mucho más bajo (48%) y un porcentaje de logro del 20%, lo cual indica una diferencia significativa dentro del mismo nivel. La información señalada anteriormente se expone en la siguiente tabla.

Tabla 4
Resultados ítem 2: Evaluación de la información

Curso	Cantidad estudiantes	Puntaje promedio por ítem	Puntaje esperado	% de logro
1NMA	5	14	48	30%
1NMC	7	16	48	34%
2NMA	13	14	48	30%
2NMB	8	9	48	20%

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados cuantitativos obtenidos a partir del pretest señalan que, en términos generales, ninguno de los grupos alcanzó los niveles de desempeño esperados en las tres habilidades evaluadas: localización, interpretación y evaluación de información textual. Si bien se observaron diferencias entre cursos y niveles, en todos los casos se constataron brechas significativas en el desarrollo de estas habilidades. Los primeros niveles medios tendieron a mostrar un rendimiento más homogéneo y mejores promedios en comparación con los segundos niveles, donde se identificó una mayor dispersión de resultados, especialmente marcada en el curso 2NMB.

Estas diferencias podrían estar asociadas a factores contextuales y pedagógicos, tales como la cohesión grupal, el grado de consolidación de prácticas colaborativas y el compromiso con el proceso lector, aspectos que parecen incidir directamente en el desempeño observado. Además, la baja capacidad para establecer relaciones entre informaciones, sintetizar y evaluar críticamente los textos confirma la necesidad de fortalecer estas habilidades de manera sistemática.

Con estos resultados, se inició el proceso de implementación del método RICE, el cual consistió en una sesión semanal de dos horas pedagógicas (1 hora y 30 minutos) en donde las y los estudiantes aplicaron el método a partir de diversas lecturas creadas por el cuerpo docentes. En total se llevaron a cabo 17 sesiones entre los meses de agosto y noviembre de 2024. En las primeras tres jornadas se unieron los cursos y la metodología de trabajo consistió en lecturas individuales y apoyo por parte de los docentes a cargo, lo que tenía como principal objetivo retroalimentar el trabajo realizado por las y los estudiantes.

Considerando los niveles de logro y tras una jornada de reflexión, se estableció que las sesiones venideras se llevarían a cabo a partir de tres grupos de trabajo con estudiantes de acuerdo con el nivel de logro observado en las clases. De esta manera, el grupo A se conformó con estudiantes que completaron de manera autónoma la guía de trabajo, recibieron retroalimentación y modificaron los elementos necesarios para responder adecuadamente utilizando el método RICE. El grupo B, en tanto, agrupó a estudiantes que

presentaron grados de autonomía al responder la guía de trabajo, recibieron retroalimentación, pero no lograron modificar de manera autónoma los elementos necesarios para responder utilizando método RICE. Por último, el grupo C fue conformado por estudiantes con baja autonomía para responder la guía de trabajo, quienes requirieron de modelamiento y acompañamiento constante para aplicar el método RICE en sus respuestas.

Se estableció, además, la rotación semanal de docentes para disminuir la incidencia del estilo pedagógico en los resultados del postest, y se consignó llevar a cabo lecturas en voz alta, en donde las y los estudiantes debían leer distintos párrafos del texto de manera alternada, luego se modelaba al menos una de las preguntas y, por último, se les solicitaba que leyeran sus respuestas para ser retroalimentadas durante la clase. Se agregó también en cada lectura una sección de vocabulario, para mejorar la comprensión de palabras y su contextualización.

Cabe hacer notar que la decisión pedagógica de segmentar a las y los estudiantes en tres grupos de acuerdo con sus niveles de logro permitió adaptar las estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de cada grupo, brindando así un enfoque más personalizado para aquellos con mayores dificultades o necesidades. Por ejemplo, el grupo C estuvo enfocado en la práctica del método a partir del modelamiento constante y el grupo A en el acompañamiento para profundizar su aplicación y la reflexión de su contribución para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita. Esto permitió que las y los estudiantes avanzaran a un ritmo que les resultara cómodo, sin sentirse frustrados por ir demasiado rápido o aburridos por la lentitud del proceso. Además de las 14 sesiones en donde se trabajó con esta metodología, al menos en cinco oportunidades se llevaron a cabo jornadas intergrupales, fomentando el trabajo colaborativo para la resolución de las guías de trabajo.

Tras la implementación del método RICE, todos los cursos experimentaron mejoras significativas en el postest, siendo el curso 2NMB el que presentó el mayor incremento al alcanzar un porcentaje de logro del 65%, es decir, un aumento de 12 puntos en promedio y más de 20 puntos porcentuales respecto al pretest. Este aumento

es destacable, considerando su bajo punto de partida, lo que podría atribuirse a la efectividad de la retroalimentación recibida durante el proceso de intervención donde se privilegió el acompañamiento personalizado y la aclaración constante de los objetivos de lectura. Esto contrasta con el grupo 1NMC, el que si bien mantuvo un desempeño alto (94% de logro), mostró un incremento menos pronunciado. Lo anterior sugiere que el método tuvo un efecto de mayor impacto en grupos con desempeños iniciales más bajos, dadas las características propias del método RICE.

Tabla 5
Comparación resultados ítem 1: Localización de la información

Curso	Promedio de puntaje pretest	% promedio de logro pretest	Promedio puntaje postest	% promedio de logro postest
1NMA	3	60%	3	56%
1NMC	4	83%	5	94%
2NMA	4	78%	4	78%
2NMB	3	53%	4	73%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem 2, las preguntas 1, 2 y 3 evaluaron la interpretación de la información. Podemos observar aquí que todos los grupos mostraron mejoras superiores al 20% en porcentaje de logro. Nuevamente, destaca el curso 2NMB con un avance sustantivo, pasando de un 24% a un 65%, mientras que 1NMC, aunque partía con un 30%, alcanzó un 50% de logro. Este comportamiento sugiere que el método RICE fue especialmente útil para activar habilidades de interpretación en grupos con mayores carencias iniciales, aspecto que se vio reforzado por las instancias de retroalimentación formativa centradas en modelar estrategias de inferencia y jerarquización de ideas, generando un efecto más visible en los cursos con desempeños iniciales más bajos. La comparación entre ambos instrumentos se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 6
Comparación resultados ítem 2: Interpretación de la información

Curso	Promedio de puntaje pretest	% promedio de logro pretest	Promedio puntaje postest	% promedio de logro postest
1NMA	11	32%	22	60%
1NMC	11	30%	21	59%
2NMA	13	37%	23	63%
2NMB	9	24%	24	65%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en las preguntas 4, 5, 6 y 7, que consignaron la habilidad de evaluación de la información a partir del texto, es importante destacar que pese a las mejoras generales (todos los cursos aumentaron al menos un 20% el promedio de porcentaje de logro en la habilidad), el grupo 1NMC mostró un comportamiento particular en esta habilidad, manteniendo un incremento menos significativo en comparación con otros cursos. Esto podría explicarse, en parte, por la percepción de suficiencia que algunos estudiantes manifestaron durante el proceso, lo que habría limitado su apertura a integrar nuevas estrategias de evaluación textual propuestas durante la intervención, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 7
Comparación resultados ítem 2: Evaluación de la información

Curso	Promedio de puntaje pretest	% promedio de logro pretest	Promedio puntaje postest	% promedio de logro postest
1NMA	14	30%	29	61%
1NMC	16	34%	25	53%
2NMA	14	30%	25	53%
2NMB	9	20%	27	57%

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, nos parece pertinente que un ámbito fundamental de la implementación del método RICE fue la retroalimentación constante y situada, lo que se constituyó en un factor clave para la mejora de los aprendizajes, especialmente en grupos como el curso 2NMB, donde las dificultades iniciales eran más evidentes. La implementación de retroalimentación formativa permitió no solo

corregir errores, sino modelar procesos de lectura activa y crítica, generando progresos que se reflejaron en el postest. En cambio, en grupos con desempeño inicial más alto, como el curso 1NMC, la retroalimentación pareció tener un efecto de consolidación más que de transformación, observándose incrementos menos pronunciados en las habilidades evaluadas.

Resultados cualitativos

A continuación se detalla un análisis de la contribución del método RICE desde las voces de estudiantes que fueron partícipes del proceso de investigación. Ello tiene como propósito una comprensión de sus representaciones y valoraciones hacia los aprendizajes vinculados con la implementación del método de comprensión lectora utilizado durante el año académico 2024, ofreciendo una evaluación desde sus perspectivas, en donde el único criterio de selección fue que la y el estudiante asistiera al 60% de las clases en donde fue implementado el método.

Lo anterior permitió la conformación de tres grupos de discusión que fueron analizados considerando las siguientes dimensiones: comprensión lectora, producción escrita, aprendizajes desarrollados, motivación para aprender y evaluación del método. Para salvaguardar la perspectiva personal en el análisis del discurso se identificó a las y los participantes con pseudónimos, tal como quedó estipulado en el consentimiento informado del grupo de discusión.

Tabla 8
Estudiantes participantes de grupos de discusión

Grupo de discusión 1 (GD1)						
Omar	Karen	Julio	Antonio	Verónica	Teresa	Soledad
Grupo de discusión 2 (GD2)						
Rodrigo	Marcela	Ernesto	Lucas	Pamela	Francisco	Naldy
Grupo de discusión 3 (GD3)						
Josefina	Ricardo	Nicolás	Paula	Priscila	Rebeca	Pedro

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la comprensión lectora, las y los estudiantes valoraron positivamente el método RICE, destacando que les

permitió "entender de mejor manera la lectura" (Pamela, GD2). En particular, subrayan la estrategia de lectura en voz alta, donde cada estudiante leía un párrafo mientras los demás seguían en silencio, lo que favorece tanto la concentración como el seguimiento del texto. Aunque algunos estudiantes consideraban que la actividad resultaba reiterativa, reconocieron que esta dinámica reforzó su comprensión y promovió una participación activa en el proceso lector. Estas percepciones permiten identificar una apropiación efectiva de las estrategias de lectura propuestas, especialmente en lo que respecta a la construcción colaborativa del significado y la atención sostenida.

De igual modo, algunos estudiantes destacaron que la mejora en la comprensión lectora se había extendido más allá del contexto escolar, manifestándose también en situaciones cotidianas. Una estudiante, por ejemplo, señaló que el método le ha permitido "entender mejor lo que se quiere decir al leer noticias" (Josefina, GD3), lo que evidencia un proceso de transferencia de habilidades a entornos no académicos. Además, el impacto del método no se limita al ámbito escrito: algunos estudiantes afirmaron que también les había facilitado la comprensión de mensajes orales, lo que sugiere un desarrollo en la capacidad de interpretación verbal (Lucas, GD2). Otro elemento relevante es la fluidez lectora, entendida como un puente entre la decodificación y la comprensión profunda del texto. En este sentido, un estudiante mencionó haber mejorado en aspectos como "leer más fluidamente" y "concentrarse mejor" (Antonio, GD1), lo que refuerza la idea de que el método contribuye tanto al ritmo como a la calidad del proceso lector. Estas percepciones permiten establecer una relación entre el uso del método y el fortalecimiento de habilidades cognitivas clave para una lectura comprensiva y funcional.

En línea con lo anterior, una estudiante señaló que el método ha contribuido significativamente a su capacidad de concentración y comprensión durante la lectura, lo que repercute directamente en la calidad de sus respuestas: "antes eran muy básicas y ahora son más contundentes" (Teresa, GD1). Esta percepción sugiere un avance no solo en el nivel de comprensión, sino también en la elaboración y articulación de ideas, aspectos fundamentales para evaluar la profundidad del procesamiento lector. Además, se

destacó el rol del método en la organización del pensamiento, lo cual refuerza su utilidad como estrategia estructurante en el desarrollo de competencias lectoras más complejas.

En cuanto a la segunda dimensión, la producción escrita, las y los estudiantes señalaron que el método RICE fue fundamental para organizar sus respuestas de manera estructurada y autónoma. Pedro (GD3) expresó que "ayuda a poner todo, repetir parte de la pregunta, sacar información del texto y explicarla con palabras propias", lo que revela una apropiación efectiva de la secuencia propuesta por el método para mejorar tanto la coherencia como la claridad de la escritura.

Un ámbito de mejora que destacaron las y los estudiantes al momento de redactar y recibir retroalimentación en la clase fue la ortografía y la inclusión de vocabulario que era desconocido para ellos, permitiendo además dar uso a palabras en diversos contextos. Marcela (GD2) señaló que aprendió a "escribir bien las palabras y usarlas de manera adecuada", mientras que Verónica (GD1) destacó la incorporación de conectores como un avance significativo en la construcción de textos más coherentes. Estas percepciones permiten vincular el método no solo con la organización textual, sino también con el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales para la producción escrita.

En relación con la tercera dimensión, aprendizajes desarrollados a partir del método, las y los estudiantes reconocieron aprendizajes que trascendieron el ámbito académico, destacando mejoras en la confianza y la autonomía. Al respecto, Priscila (GD3) manifestó que el método le ayudó a "tener más confianza al leer", mientras que Nicolás (GD3) enfatizó que, gracias a la estructura del RICE, logró concentrarse mejor pese a sus dificultades atencionales, superando la necesidad de "silencio absoluto". En la misma línea, Omar (GD1) indicó que ahora logra concentrarse "al 100% al leer", evitando "leer una y otra vez sin entender", lo que evidencia el desarrollo de habilidades metacognitivas asociadas a la autorregulación en la lectura.

Por otra parte, algunos estudiantes destacaron la aplicabilidad del método en otras asignaturas, especialmente en la argumentación

oral y escrita. Pedro (GD3) señaló que la parte del método que invita a "explicar con palabras propias" le ayudó a mejorar sus habilidades argumentativas, mientras que Soledad (GD1) reconoció que le permitió "ordenar ideas y desarrollar respuestas más profundas".

Este aprendizaje se proyecta también a contextos de la vida diaria. Ricardo (GD3), por ejemplo, afirmó que ahora se siente más preparado "para buscar trabajo o conversar con la gente", lo que refuerza el potencial del método como herramienta de desarrollo de habilidades comunicativas funcionales.

Otra dimensión evaluada fue la motivación por el aprendizaje por parte de las y los estudiantes, manifestándose en la confianza para enfrentar lecturas en voz alta o participar activamente, aun reconociendo errores. En este sentido, Nicolás (GD3) expresó que ahora puede "responder de manera más completa y con más confianza", mientras que Rebeca (GD3) destacó que, gracias a la práctica de la lectura en voz alta, logró superar dificultades básicas como el desconocimiento de ciertas letras, lo que facilitó su conexión con el aprendizaje. Julio (GD1) sintetizó este cambio afirmando que pasó de entregar respuestas "poco elaboradas y breves" a desarrollar respuestas "mucho más convincentes", aspecto que refuerza la relevancia de la motivación como motor para la adquisición y sostenibilidad de aprendizajes significativos.

Finalmente, respecto de la evaluación del método RICE, las y los estudiantes valoraron su contribución en la profundización de temáticas de distintas asignaturas, aunque sugirieron incorporar textos más variados y vinculados con sus intereses. También propusieron integrar tecnologías digitales, como el uso de recursos audiovisuales y documentos colaborativos. Destacaron que el método debería implementarse "en todas las asignaturas" (Ernesto, GD2), reforzando la idea de que el RICE puede trascender el trabajo semanal y convertirse en una estrategia transversal.

Por ejemplo, Francisco (GD2), al evaluar la contribución del método, enfatizó que ahora lee "de mejor manera" al evitar errores como omitir conectores o alterar el orden de las palabras, mejorando así la comprensión y la producción de respuestas adecuadas. De manera significativa, Antonio (GD1) destacó la importancia de haber

aprendido a hacer "síntesis", habilidad que nunca había desarrollado previamente. Esto refuerza la idea de que el método contribuye a superar vacíos formativos esenciales para la continuidad de sus trayectorias educativas.

Para cerrar este análisis cualitativo, en cuanto a las contribuciones del método RICE y consignando las observaciones realizadas por docentes a cargo de su implementación, si bien la lectura colaborativa y en voz alta fue evaluada como un elemento positivo, esta se combinó con procesos de lectura silenciosa individual, lo cual permitió mejorar la comprensión de los textos ya que, paradójicamente, las y los estudiantes al enfocarse en el significado de las palabras y no en su sonido, demostraron una comprensión mayor que facilitó a su vez, la producción escrita al momento de redactar sus respuestas empleando el método.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en este estudio de caso se identifica que el método RICE es una contribución significativa al desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita de las y los estudiantes, evidenciándose su impacto en un contexto educativo específico. A través de una aplicación sistemática y reflexiva del método, se observó, en términos cuantitativos, un aumento promedio de 1,2 puntos en las calificaciones entre los pre y postest, evidenciando una mejora notable en las habilidades de lectura y escritura de las y los estudiantes. Al comparar los resultados cuantitativos, observamos que si bien la habilidad "localización de la información" tiene una tendencia de baja variación, las habilidades de "interpretación" y "evaluación" de la información presentaron aumentos significativos en los cuatro cursos estudiados, logrando un aumento de porcentajes de logro promedio de alrededor del 20%.

En términos cualitativos, se evidencia que el método RICE se constituye en una herramienta pedagógica integral y eficaz, capaz de impactar significativamente en las habilidades lectoras, producción escrita y en los aprendizajes generales de las y los estudiantes. A través de estrategias como la lectura en voz alta, el modelaje de respuestas, el uso de conectores y la ampliación del vocabulario el

método ha propiciado una comprensión lectora más profunda, una mayor fluidez y precisión al momento de interpretar textos, y una producción escrita más coherente y organizada.

No obstante, pese a los aportes significativos del método, es fundamental problematizar estos resultados evitando una interpretación reduccionista que le atribuya exclusivas mejoras. En diálogo con los estudios previos ya mencionados, es posible comprender que el impacto positivo observado responde también a factores contextuales y pedagógicos que actuaron de manera interdependiente. Al respecto, diversas investigaciones han destacado que la motivación intrínseca, entendida como el interés genuino por la lectura o la escritura, constituye un factor determinante en el desarrollo de habilidades lectoras comprensivas y funcionales. Desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) sostienen que el compromiso voluntario con la lectura, impulsado por la satisfacción personal y la autonomía, potencia el aprendizaje profundo. Estudios empíricos posteriores han confirmado esta relación: Schiefele et al. (2012) evidenciaron que los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca muestran mayor frecuencia y calidad en las prácticas lectoras; Luo et al. (2020) demostraron que esta motivación influye positivamente tanto en la cantidad de lectura como en el uso de estrategias, lo que repercute en un mejor rendimiento lector; y Wang et al. (2022) hallaron que el disfrute por la lectura predice significativamente la comprensión lectora. En el contexto latinoamericano, Villalón et al. (2024) subrayan que promover la autonomía y la elección de materiales es clave para estimular esta motivación, con efectos directos sobre la competencia lectora.

En este sentido, las percepciones de las y los estudiantes respecto del método RICE reflejan una experiencia de aprendizaje situada y significativa, donde la estructura clara, la colaboración entre pares y la posibilidad de transferir lo aprendido a contextos cotidianos fortalecieron su sentido de autoeficacia y compromiso con las tareas, aspectos ampliamente destacados por autores como García-Sánchez y García Martín (2021).

Asimismo, los resultados de esta investigación dialogan con los aportes de Solé (1998), quien sostiene que la comprensión

lectora requiere no solo de estrategias específicas, sino de una práctica sistemática y sostenida, en ambientes que promuevan la interacción, la reflexión y la construcción colectiva de significados. De esta manera, el método RICE actuó como una mediación didáctica que, al ser insertada en un contexto de enseñanza intencionada y acompañamiento docente, potenció el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, permitiendo a las y los estudiantes avanzar hacia niveles de lectura más profunda y crítica (Cassany, 2006).

En el ámbito de la producción escrita, los hallazgos coinciden con investigaciones como la de García (2009), quien enfatiza la importancia de ofrecer a las y los estudiantes estructuras claras para la organización del pensamiento escrito, especialmente en poblaciones con trayectorias educativas discontinuas. Sin embargo, estas investigaciones también advierten que tales herramientas adquieren sentido en la medida en que son utilizadas en escenarios donde se respete la voz estudiantil, se promueva la autoevaluación y se favorezca la confianza en sus capacidades, aspectos que fueron visibilizados por las y los estudiantes de esta investigación.

Desde un enfoque más amplio, los resultados evidencian que el método RICE no solo promovió habilidades técnicas asociadas a la lectura y la escritura, sino que también incidió en dimensiones socioemocionales y actitudinales como la confianza, la autonomía y la motivación hacia el aprendizaje. Esta perspectiva coincide con Freire (2005) y Ferreiro (2000), quienes sostienen que formar sujetos lectores y escritores implica reconocerlos como sujetos de derecho, capaces de interpretar, dialogar y transformar su realidad.

En definitiva, los aportes del método RICE deben entenderse como parte de un entramado de prácticas pedagógicas integrales en las que la motivación, la mediación docente, la colaboración y la contextualización de las tareas jugaron un rol determinante. Este enfoque integrador permite superar visiones instrumentales y avanzar hacia propuestas didácticas que consideren la complejidad de los procesos de lectura y escritura, especialmente en contextos de vulnerabilidad educativa, aportando a la construcción de experiencias de aprendizaje significativas, sostenibles y emancipadoras.

Con todo, se propone un modelo pedagógico de articulación disciplinar para la integración transversal del método RICE en Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) a través de seis elementos clave.

Método RICE en EPJA	
Reflexión disciplinar	Cada área disciplinar debe adaptar el método RICE a sus necesidades, fortaleciendo habilidades lectoras y de escritura específicas (por ejemplo, interpretación crítica de fuentes en estudios sociales y/o inglés o comprensión de textos científicos en ciencias naturales).
Trabajo interdisciplinario docente	Las reuniones periódicas de planificación y coordinación permiten una implementación articulada, así como el intercambio de buenas prácticas.
Aplicación didáctica del método RICE	Uso transversal en todas las disciplinas mediante actividades de lectura individual y colaborativa, con énfasis en la elaboración de preguntas que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo.
Evaluación formativa e interdisciplinaria	Centrada en el aprendizaje y el proceso, incorporando evaluaciones formativas, autoevaluación y proyectos interdisciplinarios que integren lectura y escritura en contextos reales.
Protagonismo estudiantil	Se promueve la autoevaluación, metacognición y reflexión crítica, fortaleciendo el pensamiento autónomo, el análisis y la transferencia de aprendizajes a diferentes contextos.
Capacitación y desarrollo docente continuo	Formación permanente que considera la adaptación del método a cada disciplina, el acompañamiento pedagógico y la creación de espacios de intercambio de experiencias y saberes docentes.

Esperamos que esta propuesta adquiera sentido como una estrategia integral que promueva la reflexión pedagógica en cada disciplina, el trabajo interdisciplinario docente, la implementación didáctica situada, la evaluación formativa e interdisciplinaria, el protagonismo estudiantil y la capacitación docente continua.

Finalmente, este modelo no solo busca enriquecer la enseñanza de la lectura y la escritura, sino también potenciar una cultura escolar que valore la colaboración, la metacognición y la transferencia de aprendizajes a diversas situaciones de la vida, contribuyendo a generar experiencias educativas más pertinentes, motivadoras y transformadoras, en sintonía con los desafíos y oportunidades que plantea la educación de personas jóvenes y adultas en contextos diversos.

Referencias

Barboza P. F. D. y Peña G., F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, *18*(59), 133-142. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015

Bernal, S. y Solano, L. (1990). *Habilidades comunicativas y del lenguaje: Guía para su estimulación*. Universidad Nacional de Colombia.

Bolívar, A. (2002). *Análisis del discurso: Teoría y práctica*. Arco/Libros.

Bravo, V. (2021). El rol del docente en la aplicación de metodologías de lectura en el aula. *Revista de Educación*, *15*(3), 88-102.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castañeda, L. (2018). 8vo Encuentro de Profesores Escritores. *El papel del lenguaje en la formación de maestros*. Medellín.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Ferreiro, E. (2000). *Alfabetización: Lectura y escritura*. Siglo XXI.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (21ª ed.). Siglo XXI Editores.

García, J. (2009). *Didáctica de la escritura*. Paidós.

García-Sánchez , J.-N. y García-Martín , J. (2021). La comprensión lectora avanzada a través de las disciplinas: Variables instruccionales y psicoeducativas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4). https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.012

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Luo, Y., Wang, Q., & Cai, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology, 11*, 586346. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346

Marín, A. y Pizarro, G. (2020). Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en la educación básica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (RICEd)*, 25(1), 45-60.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). *Informe sobre las causas de la inasistencia y abandono escolar en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)*. Centro de Estudios Mineduc. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/Informe-CAUSAS-DE-LA-INASISTENCIA-Y-ABANDONO-ESCOLAR-EN-LA-EPJA.pdf

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2021a). *Priorización curricular para apoderados y estudiantes: Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Mineduc. https://www.curriculumnacional.cl/apoderado/644/articles-228475_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2021b). *Propuesta de modalidad de reingreso*. Mineduc. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/06/ModalidadReingresoMineduc.pdf

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2021c). *Orientaciones pedagógicas para el Plan de Estudio 2021-EPJA*. Mineduc. https://hdl.handle.net/20.500.12365/16835

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (10 de diciembre de 2024). *PIAAC 2023: Chile mejora puntaje en razonamiento matemático en adultos*. Mineduc. https://www.mineduc.cl/piaac-2023-chile-mejora-puntaje-en-razonamiento-matematico-en-adultos/

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (14 de diciembre de 2020). *Estudio de Comportamiento Lector: 84% de los chilenos no comprende adecuadamente lo que lee*. https://www.cultura.gob.cl/institucional/estudio-de-comportamiento-lector/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Chile*. Unesco. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Villalón, M., Guzmán, C., & Orellana, C. (2024). Exploring reading motivation in Latin America: A scoping review of conceptual models. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 50*(1), 105-122. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100105

Wang, J., Zhang, L., & Liu, H. (2022). Reading motivation, self-regulated reading strategies and English vocabulary knowledge: Which most predicted students' English reading comprehension? *Frontiers in Psychology, 13*, 1041870. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041870