

Empoderando el Aprendizaje: Un Estudio Comparativo del Impacto de los Paisajes de Aprendizaje Digitales en la Comprensión Lectora Crítica.

Empowering Learning: A Comparative Study of the Impact of Learning -Digital Landscapes on Critical Reading Comprehension.

Ana Carolina García Gómez

Universidad Nacional de Costa Rica

Heredia, Costa Rica

karoline8@gmail.com

Palabras Clave: comprensión lectora crítica, aprendizaje autogestivo, paisajes de aprendizajes digitales, interacción docente-estudiante, autorregulación del aprendizaje.

Resumen:

Este estudio busca la mejora de la comprensión lectora crítica y el fomento del aprendizaje autogestivo en estudiantes de sexto grado. Se aborda la limitación comúnmente observada en la educación primaria, donde la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje es insuficiente para lograr el pensamiento crítico. Se comparó la metodología tradicional en las clases de lectura con la implementación de paisajes de aprendizaje digitales, diseñados a partir de las necesidades identificadas.

La muestra estructural estuvo compuesta por dos grupos, cada uno con 25 estudiantes de 11 a 12 años, todos con antecedentes de educación privada desde la etapa preescolar. El grupo experimental vivenció una metodología más interactiva con trabajo en equipos con roles asignados, y navegando a través de paisajes de aprendizaje digitales. En contraste, el grupo control se adhirió a la metodología tradicional, la cual se caracteriza por un enfoque centrado en el docente, donde la transmisión de conocimiento y la dirección de la actividad recae principalmente en el profesor.

Los resultados indicaron una importante mejora en el grupo experimental en términos de la comprensión lectora crítica y habilidades de aprendizaje autónomo. La metodología de paisajes digitales permitió a los estudiantes tomar un rol más activo y consciente en su proceso de comprensión. También, se observó una mejora

significativa en la capacidad de análisis, la toma de decisiones autónomas y la autorregulación del aprendizaje.

Estos hallazgos confirman la necesidad de transformar las prácticas educativas para promover la participación activa y el empoderamiento del estudiante en su proceso de aprendizaje. Se sugiere que este enfoque innovador se implemente en contextos educativos similares.

Keywords: critical reading comprehension, self-directed learning, digital learning landscapes, teacher-student interaction, self-regulated learning.

Abstract:

This research study focuses on improving critical reading comprehension and fostering self-directed learning in sixth-grade students. It addresses the commonly observed limitation in primary education, where students' active participation in their learning process is insufficient. The traditional methodology was compared with the implementation of digital learning landscapes, designed based on identified needs.

The structural sample consisted of two groups, each with 25 students aged 11 to 12, all with backgrounds in private education since preschool. The experimental group experienced a more interactive methodology, working in teams with assigned roles, and navigating through digital learning landscapes. In contrast, the control group followed the traditional teacher-centered methodology.

Results indicated a noticeable advancement in the experimental group in terms of critical reading comprehension and self-directed learning skills. The digital landscapes methodology allowed students to take a more active and conscious role in their comprehension process. Significant improvement was observed in analytical skills, autonomous decision-making, and self-regulated learning.

These findings support the need to transform educational practices to promote active participation and empower students in their learning process. It is suggested that this innovative approach be implemented in similar educational contexts. Furthermore, future research should explore the adaptation of learning landscapes to different educational levels and assess their long-term impact on academic performance.

Introducción

En un mundo cada vez más digitalizado, el dominio de la lectura crítica se erige como una habilidad esencial para el éxito académico y personal. Un entorno educativo donde los estudiantes no solo consumen información, sino que la comprenden a un

nivel profundo, cuestionándola y analizándola, es parte de los desafíos que enfrenta la primaria Saint John Baptist, y es la razón que da origen a este proyecto de investigación. La tecnología y la estrategia de paisajes digitales se combinan para empoderar a los estudiantes de sexto grado a alcanzar la comprensión profunda de lo que leen.

En el dinámico entorno educativo actual, la comprensión lectora crítica emerge como un imperativo para cultivar habilidades de pensamiento de orden superior y fomentar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Según el Informe sobre el Futuro de los Empleos del Foro Económico Mundial, se estima que el 50% de todos los empleados necesitarán volver a formarse para 2025 debido a la creciente adopción de la tecnología. Además, el pensamiento crítico y la resolución de problemas son identificados como las habilidades que más crecerán en prominencia en los próximos cinco años. Cada vez más se requieren nuevas aptitudes de autogestión, como el aprendizaje activo, la capacidad de recuperación, la tolerancia al estrés y la flexibilidad. Se estima que alrededor del 40% de los trabajadores requerirán una recalificación de seis meses o menos (Whiting, 2020). En este contexto, la investigación propuesta surge como una respuesta innovadora a estos desafíos.

Este proyecto se desarrolla en la escuela primaria de Saint John Baptist, una institución comprometida con brindar educación de calidad que no solo aborda el ámbito académico, sino también inculca valores morales y religiosos desde su fundación en 1986. Sin embargo, se ha identificado una necesidad apremiante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado, quienes han tendido a depender en exceso de la guía del docente. Esta dependencia ha demostrado ser un factor limitante en la consecución de objetivos educacionales, especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora crítica, que demanda un mayor grado de autonomía y habilidades de pensamiento crítico.

Ante las dificultades evidenciadas en la comprensión lectora tanto en español como en inglés, la primaria Saint John Baptist ha implementado el uso de PROGRENTIS, una solución e-learning para estudiantes de primaria y secundaria “enfocada en el entrenamiento de destrezas de capacidad de atención y el uso oportuno de la información de la era digital” (Progrentis, 2021). A pesar de estos esfuerzos, los resultados de la institución en las pruebas nacionales del Ministerio de Educación Pública (MEP) no han alcanzado las expectativas. Por tanto, se hace

necesario una intervención más efectiva y específica que tome en cuenta la perspectiva del estudiante sobre sus propias necesidades. Esta intervención debe permitir al estudiante no solo mejorar su comprensión lectora, sino también decidir y tomar parte activa en su proceso de aprendizaje de manera autónoma y autogestionada.

Según el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) al concluir el sexto año, la mitad de los estudiantes costarricenses se ubican en los niveles de desempeño más bajos en competencia lectora (UNESCO-OREALC, 2016). Asimismo, en la primaria Saint John Baptist, se ha observado que varios estudiantes obtuvieron un nivel básico en la sección de comprensión lectora de la prueba de español. La investigación se propuso contribuir de manera efectiva para fortalecer la comprensión lectora, mediante un estudio comparativo. Para esto se utilizaron las clases de lectura en inglés (Reading) y aprovechar la oportunidad de mejorar las competencias del estudiantado en ambos idiomas, atendiendo a la naturaleza bilingüe de la institución.

Estado de la Cuestión

Frente a las dificultades detectadas en la comprensión lectora en español e inglés, la primaria Saint John Baptist ha intentado subsanar estas deficiencias incorporando el uso de PROGRENTIS para desarrollar destrezas de comprensión. No obstante, el uso del Progrentis no ha tenido los resultados esperados en cada estudiante, lo cual fue evidente en los resultados de la institución en las pruebas nacionales Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO).

En el marco de las pruebas FARO s destacan los limitados resultados de la prueba de español porque estuvo compuesta de dos partes: una de lectura y otra de escritura. La parte de lectura se calificaba con tres niveles de desempeño: nivel avanzado de comprensión lectora, nivel intermedio y nivel inicial de comprensión y análisis, así como los niveles de logro que “representan una descripción de los aprendizajes alcanzados por la persona estudiante, cada nivel detalla un conjunto de capacidades logradas durante la aplicación de la prueba” (Rodríguez, 2022).

Es valioso mencionar los niveles de lectura estipulados por el MEP en La Guía Técnica 2 Faro Primaria del I Semestre 2021 en las pruebas FARO porque permiten conocer las habilidades de comprensión que han alcanzado los estudiantes durante cinco años de educación primaria. En el nivel 1, los estudiantes deben reconocer

enseñanzas, valores y antivalores, identificar ideas fundamentales y complementarias en textos no literarios, y distinguir características de los géneros literarios.

En el nivel 2, la persona estudiante debe establecer relaciones de causa y efecto en textos no literarios y distinguir los conflictos planteados en textos dados. En este nivel se trabaja con información explícita a partir de la cual se deben efectuar relaciones o conexiones sugeridas por el texto. Los resultados publicados por el MEP en abril de 2022 revelan que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel 2, 93%, nivel 1, 4%, y nivel 3, 3% (Rodríguez, 2022). Asimismo, el octavo Estado de la Educación (Estado de la Nación, 2021) reporta que “en primaria, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) de la UNESCO destacó que, al concluir sexto año, el 50% de los estudiantes costarricenses se ubicaron en los niveles de desempeño más bajos en competencia lectora” (p.133).

El nivel 3 requiere habilidades lectoras más profundas que implican la comprensión del sentido global del texto. El estudiante puede deducir información variada en textos literarios dados e inferir posiciones ideológicas (sentimientos, pensamientos, comportamientos) de los personajes de un texto literario (p. 12-13).

Al tratarse de una escuela bilingüe, los estudiantes deben desarrollar habilidades de comprensión lectora tanto en español como en inglés. Para mitigar los vacíos en la comprensión lectora detectados y atendiendo a la malla curricular bilingüe de la institución, se llevó a cabo el proyecto en las clases de lectura en inglés (Reading), donde se busca, a través del uso de tecnologías digitales, mejorar las competencias del estudiantado para enfrentarse a los textos, que miden la comprensión lectora en ambos idiomas, razón por la cual, a conveniencia de la investigadora el proyecto tomará lugar en las clases de Reading (inglés).

En esta institución, a diferencia de otras, no se imparte inglés como una materia, sino que se hace en cuatro, para lograr la adquisición del idioma en sus diferentes habilidades. Las asignaturas son gramática, conversación, escritura y lectura. Se evalúan con calificación independiente con el objetivo de brindar una formación bilingüe.

Marco Teórico

El constructivismo, base de esta investigación, otorga un rol activo al estudiante en el proceso educativo. Aquí, el educador guía, diseña oportunidades de aprendizaje y formula preguntas para que el aprendiz construya su propio conocimiento (Benavides, 2020). Las herramientas tecnológicas, en este contexto, se

emplean para crear experiencias educativas que fomenten la toma de decisiones, la observación y el desarrollo personal de los estudiantes.

En el marco del constructivismo, el aprendizaje autogestivo implica que el estudiante asuma la responsabilidad de diseñar, dirigir y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Cerdas y Oses, 2012). Esta habilidad es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y, por ende, de la comprensión lectora.

Comprensión Lectora Crítica

La comprensión lectora crítica abarca la habilidad de interpretar y evaluar textos, y va más allá de la comprensión superficial de las palabras. Implica procesos cognitivos que requieren que el estudiante sea consciente de su proceso y, en ocasiones, investigue contextos históricos para lograr una comprensión crítica (Brito, 2020; TERCE, 2016).

Esta habilidad demanda una participación activa del lector en una "comunidad letrada", donde se llevan a cabo procesos de lectura y comprensión efectivos (TERCE, 2016). Se enfatiza la función comunicativa del lenguaje y se alienta a los estudiantes a participar de manera consciente y crítica en esta comunidad.

Contexto y Desarrollo Cognitivo

La comprensión lectora está intrínsecamente ligada al contexto del lector, influenciando la relevancia que se otorga a un texto y su interpretación. Elementos como las posiciones ideológicas y creencias del lector también impactan en la interpretación del contenido (Ortiz-Salazar y Peña, 2019). Además, se debe considerar el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, especialmente en sexto grado, donde están adquiriendo, de forma incipiente, niveles de pensamiento más complejos y abstractos (Tunal, 2018).

Metodología y Estrategias Didácticas

El docente desempeña un papel crucial en el desarrollo de la comprensión lectora. Estrategias como la predicción, lectura en voz alta y discusión de vocabulario son fundamentales (García, 2019). La comprensión lectora implica una interacción compleja con elementos como la intención del autor y el contexto. Para lograr una comprensión analítica, se deben alcanzar al menos cinco niveles de lectura (Olave, Rojas y Cisneros, 2013, citado en Ortiz-Salazar y Peña, 2019).

Promoción del Diálogo y Socialización

La promoción del diálogo y la socialización entre estudiantes y docente, así como con los textos, son esenciales para la comprensión lectora (García, 2019).

Además, el pensamiento crítico se potencia mediante el uso de herramientas dinámicas y constructivas en el proceso de aprendizaje (Cuentas y Herrera, 2021).

Paisajes de Aprendizaje Digitales y Storytelling

Los paisajes de aprendizaje digitales son entornos personalizados basados en las teorías de las Inteligencias Múltiples y la Taxonomía de Bloom. Ofrecen actividades variadas y rutas de aprendizaje diseñadas para lograr objetivos educativos específicos (González del Hierro, 2020). El Storytelling se erige como una técnica poderosa para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo e innovador, permitiendo una mayor retención de conceptos y un mayor compromiso emocional con el contenido (Egan, 1988).

Plataforma Genially

Para la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales, se propone el uso de la plataforma Genially. Esta herramienta ofrece un entorno audiovisual e intuitivo que capta la atención del estudiante, mejorando la retención de conceptos y potenciando su competencia digital (González del Hierro, 2020). Los paisajes de aprendizaje digitales se presentan como un entorno propicio para la combinación de elementos clave en la comprensión lectora crítica.

El Diseño de Paisajes de Aprendizaje

La creación de un paisaje de aprendizaje comienza con una planificación que define las rutas disponibles para el estudiante, esto se logra a través de la elaboración de una matriz de programación. Esta matriz, al cruzar las 8 Inteligencias Múltiples con los 6 niveles de la Taxonomía de Bloom, permite la creación de paisajes equilibrados con actividades coherentes en cuanto a su estrategia cognitiva, recursos, objetivos y evaluación (González del Hierro, 2020). Las actividades deben ser obligatorias, optativas y voluntarias, promoviendo la elección y autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje (Naber, 2018).

El Elemento Lúdico y Narrativo

El elemento lúdico y narrativo es esencial en los paisajes de aprendizaje. Todas las rutas de aprendizaje cuentan una historia, lo que permite al estudiante involucrarse emocionalmente y construir significado a través de la experiencia. El Storytelling promueve habilidades de comunicación, imaginación, indagación y entendimiento (Kieran Egan, referencia).

En resumen, este proyecto se basa en el constructivismo y el aprendizaje autogestivo, enfocándose en la comprensión lectora crítica. Se emplean herramientas

digitales y la plataforma Genially para crear paisajes de aprendizaje personalizados, donde el Storytelling desempeña un papel central. Estos paisajes se diseñan considerando el contexto del estudiante, su desarrollo cognitivo y promoviendo la participación activa y autónoma en el proceso de aprendizaje.

Metodología de Investigación

Naturaleza y Diseño de la Investigación

La investigación se desarrolló desde la mirada del paradigma constructivista, al percibir el conocimiento como una construcción social. Según Gergen (2007, como se citó en Ramos, 2015) “en el constructivismo se brinda gran interés al cómo se producen los significados y su utilización mediada por las convenciones lingüísticas dentro de diversos contextos sociales o culturales”. El paradigma permitió además un proceso de comprensión de textos basado en la subjetividad de cada lector, quien lo impregnó con sus valores, contexto, percepciones e interacciones previas con otros lectores. En el marco de este estudio se tuvo en cuenta que los aprendizajes en cada persona aprendiente son únicos, así como los significados que se derivaron de la comprensión lectora, lo cual se vinculó con la visión constructivista de que “todos los hechos dependen de nosotros y nuestro contexto social” (Ortigosa, 2022, párr. 1).

El rol de docente investigadora en este proyecto educativo fue fundamental para garantizar la integridad y validez de los resultados obtenidos. La docente investigadora no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que también asume la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar el proyecto con un enfoque riguroso y basado en evidencia. Este enfoque se tradujo en un mayor nivel de confianza en los hallazgos y conclusiones del proyecto, ya que están respaldados por un proceso de investigación bien fundamentado.

Expertos en investigación educativa, como John Hattie (2009) y Helen Timperley (2011), enfatizan la importancia de la autoevaluación y la retroalimentación en la mejora de la práctica docente, así como la recolección de la perspectiva de la población estudiantil. La docente investigadora, al integrar estos elementos en el proyecto educativo, proveyó un ciclo de mejora continua que beneficia tanto a los estudiantes como al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí. Asimismo, al adoptar un enfoque basado en la evidencia, se minimiza la posibilidad de sesgos y se asegura la objetividad en la toma de decisiones pedagógicas.

En resumen, el rol de docente investigadora en un proyecto educativo se traduce en un compromiso con la excelencia y la calidad en la enseñanza. Su

contribución no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalece la credibilidad y validez de los resultados del proyecto ante el comité evaluador, al estar respaldados por prácticas basadas en la evidencia y en consonancia con las tendencias actuales en investigación educativa.

Este proyecto de investigación se rigió por los principios de un enfoque cualitativo, en tanto se interpretaron los resultados analizando el contexto y la construcción de significados subjetivos de las personas participantes, y se dio una interpretación de datos basada en la teoría.

Características de la Muestra

En este proyecto de investigación, se optó por una muestra estructural con el propósito de obtener un conocimiento detallado y exhaustivo del objeto de estudio. La selección de una muestra estructural se fundamenta en la necesidad de representar de manera precisa y equitativa a un grupo específico de individuos que comparten características o condiciones relevantes para la investigación. En este caso, se trabajó con dos grupos de sexto grado del Centro Educativo Saint John Baptist, denominados 6A y 6B, cada uno compuesto por 25 estudiantes de aproximadamente 11 a 12 años. Estos estudiantes han recibido educación privada desde la etapa preescolar. Esta muestra proporciona una base sólida para analizar y comprender los fenómenos educativos específicos que se abordan en el proyecto.

Investigación Basada en Diseño

El proyecto se fundamentó en la investigación basada en diseño (IBD) en la cual se identificó un problema y se creó un producto educativo que buscaba la solución. Este tipo de investigación planteó una solución de aprendizaje auténtico porque consideró profundamente la percepción de los estudiantes de sexto grado para lograr una intervención de impacto. Este diseño de investigación permitió que todos los integrantes de un proyecto pudieran presentar sus ideas en un ambiente inclusivo e innovador porque fue un diseño basado en las personas. Todos los interesados tuvieron que estar abiertos al cambio para transformar los espacios, metodologías, experiencias y satisfacer las necesidades de los aprendices. Los usuarios, estudiantes de sexto grado, expusieron su percepción sobre sus sentimientos, la tarea de aprendizaje, dificultades en el proceso y objetivos. Esta forma de diseño investigativo fue certera en la introducción de elementos innovadores a un contexto áulico. Los paisajes de aprendizaje fueron una herramienta que nunca se había puesto en práctica con los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria

Saint John Baptist. De Benito y Salinas (2016) afirmaron que IBD fue tradicionalmente usada en educación en el campo de medios y tecnología en "procesos de innovación, de mejora de la práctica" (p. 47). Por lo tanto, la creación de los paisajes de aprendizaje fue guiada por los principios de diseño.

El proyecto siguió las fases de IBD, análisis de la situación, desarrollo de solución, implementación, validación, y producción de documentación. El proceso se llevó a cabo de la siguiente forma:

1. Se empezó con un problema inicial de la realidad áulica.
2. Se aplicaron instrumentos para obtener la perspectiva de las personas docentes encargadas de promover la comprensión lectora. Se realizó un mapa de empatía con los estudiantes para conocer sus necesidades, gustos y preferencias. Luego, se creó un perfil de la persona estudiante.
3. Tras un exhaustivo análisis de las necesidades y preferencias de los estudiantes, se llegó a la conclusión de que los paisajes de aprendizaje digitales representan la herramienta pedagógica más idónea y efectiva para abordar y satisfacer dichas necesidades, al mismo tiempo que fomentan de manera significativa la comprensión lectora. Estos entornos digitales ofrecen un espacio interactivo y personalizado donde los estudiantes pueden seleccionar y explorar una amplia gama de recursos y actividades, permitiendo así desarrollar habilidades de lectura crítica de manera autónoma y significativa.
4. Se empezó el diseño con la matriz de programación del paisaje digital de aprendizaje donde se trazaron todas las posibles rutas de aprendizaje. Luego, se escribió la narrativa del paisaje donde el estudiante entró y participó de una historia. Finalmente, se digitaliza el diseño para crear la versión piloto del primer paisaje de aprendizaje digital.
5. Durante la aplicación piloto, se aplicó un instrumento de evaluación del prototipo a través de una prueba de experiencia de usuario, donde las personas estudiantes plasmaron sus opiniones o sugerencias para mejorar el prototipo. Después de analizar los resultados de la prueba de experiencia de usuario, se refinaron los paisajes haciendo las mejoras requeridas.
6. Se implementaron los paisajes de aprendizaje digitales durante los meses de junio y julio del ciclo lectivo 2023.

7. En la etapa final del proyecto, se procedió a documentar exhaustivamente los resultados y conclusiones obtenidos. Esto implicó un análisis detallado de la evaluación aplicada a los grupos experimental y de control, centrándose específicamente en las estrategias relacionadas con el vocabulario y la comprensión lectora. A través de este minucioso proceso, se pudo determinar una notable mejoría en el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Los hallazgos y las implicaciones de estos resultados se plasmaron en un artículo científico, consolidando de esta manera el aporte significativo de este proyecto a la comunidad educativa y al campo de la comprensión lectora crítica.

Grupo Experimental y Grupo Control

Este proyecto se llevó a cabo con dos grupos de sexto grado de la escuela primaria de Saint John Baptist, un grupo fue experimental y otro de control. El grupo experimental estuvo expuesto a los paisajes de aprendizaje digitales, mientras que el grupo control siguió la metodología tradicional que se usó durante las clases de Reading.

En el grupo control, 6A, se implementó la metodología tradicional utilizada durante las clases de Reading. Esta consistió en la presentación del vocabulario correspondiente a la lectura, donde se explicó la definición de cada palabra. Posteriormente, los estudiantes crearon oraciones de forma oral. Luego, se procedió a la lectura grupal, donde cada estudiante tuvo la responsabilidad de leer una parte. Finalmente, se llevaron a cabo actividades posteriores a la lectura, que incluyeron la respuesta a preguntas de nivel literal, inferencial y analítico, así como la participación en actividades de expresión oral sobre el texto.

Por otro lado, en el grupo experimental se aplicó un enfoque diferente. Los estudiantes fueron divididos en equipos, y a cada miembro se le asignó un rol específico explicado en una tarjeta. El equipo se encargó de leer los textos designados y luego se sumergieron en la experiencia de los paisajes de aprendizaje digitales.

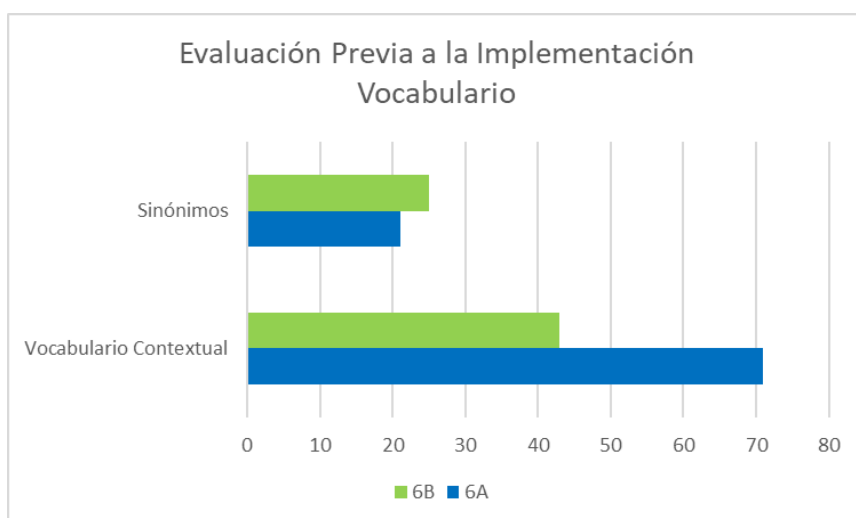
Resultados

Evaluación Previa a la Implementación de Paisajes Digitales

En la sección de vocabulario contextual, el grupo 6A, que es el grupo control, superó significativamente al grupo 6B, grupo experimental, en la competencia de deducción de significado a partir del contexto. Como se muestra en la figura 1, en la

habilidad de relacionar palabras con significados similares, el grupo 6B mostró un desempeño destacado en comparación con el grupo 6A.

Figura 1

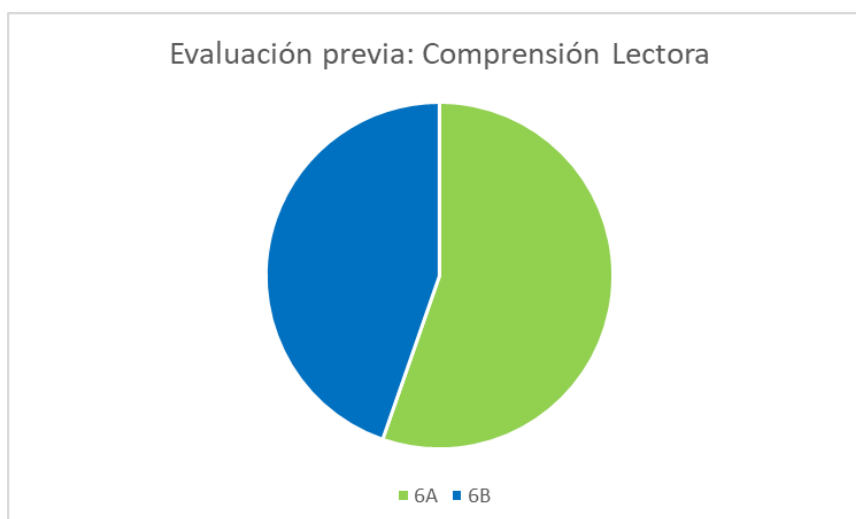


Nota. Fuente propia. El gráfico representa los resultados obtenidos por los grupos de 6B y 6A en la sección del vocabulario de la prueba diagnóstica.

Estos resultados demuestran que ambos grupos tienen fortalezas distintas en habilidades de vocabulario contextual y relaciones sinónimas.

La figura 2 muestra que el grupo 6A demostró una competencia sobresaliente en la mayoría de las estrategias de comprensión lectora evaluadas, indicando una mayor habilidad para abordar textos desafiantes y extraer información relevante.

Figura 2

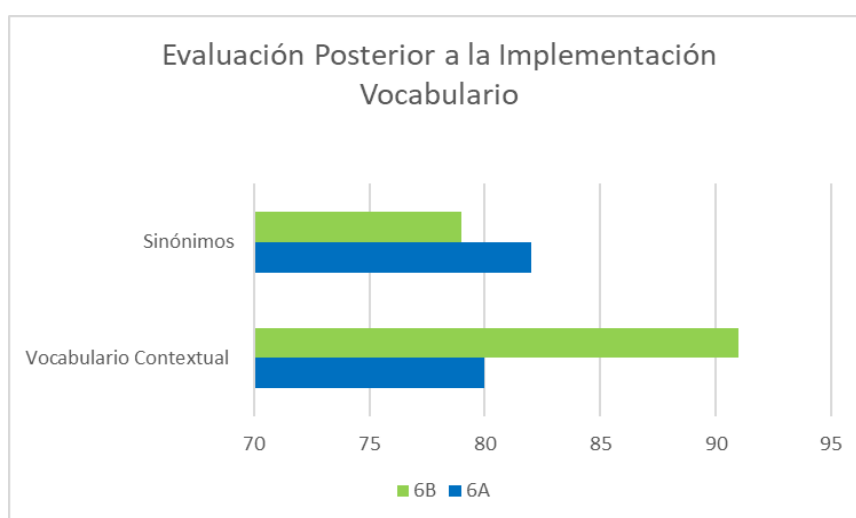


Nota. Fuente propia. El gráfico representa los resultados obtenidos por los grupos de 6B y 6A en la sección de comprensión lectora de la prueba diagnóstica.

Evaluación Posterior a la Implementación de Paisajes Digitales

Como podemos ver en la figura 3, en la sección de vocabulario, el grupo 6B mostró un mejor desempeño en la competencia de vocabulario contextual, mientras que el grupo 6A sobresalió en la competencia de relacionar palabras con significados similares.

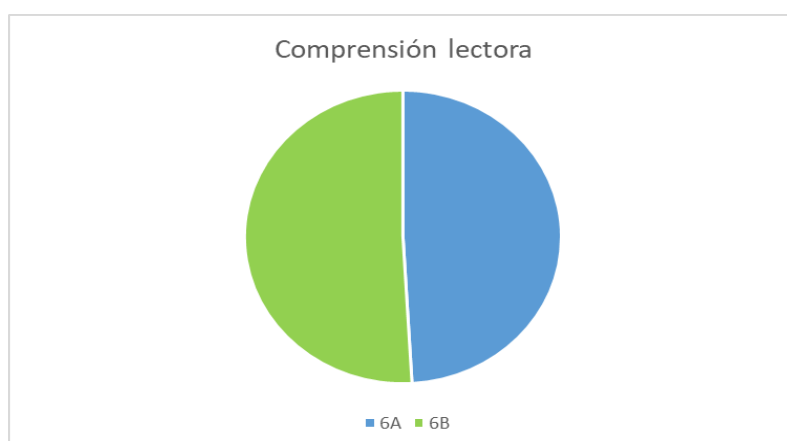
Figura 3



Nota. Fuente propia. El gráfico representa los resultados obtenidos por los grupos de 6B y 6A en la sección de vocabulario en la prueba posterior a la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales.

Como se muestra en la figura 4, en las estrategias de identificación de la idea principal, establecimiento de conexiones, identificación de ideas secundarias, realización de inferencias y elaboración de predicciones para determinar la comprensión lectora, el grupo 6B mostró un desempeño ligeramente mejor que el 6A.

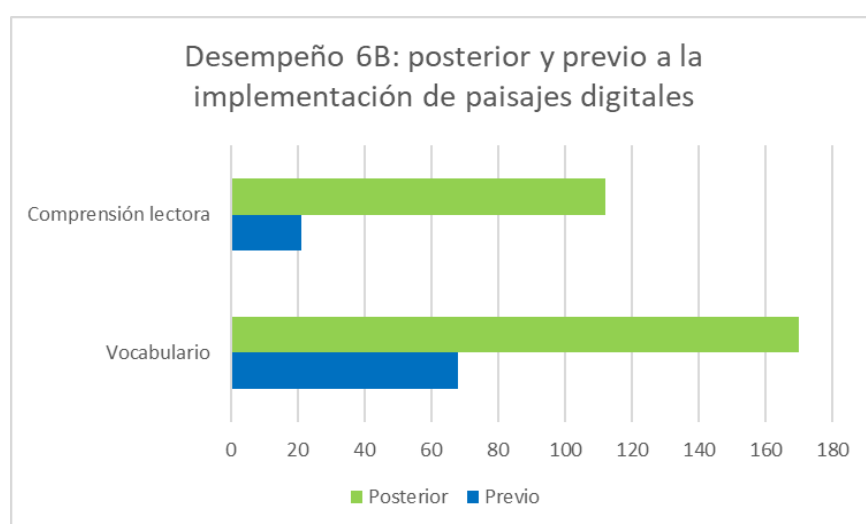
Figura 4



Nota. Fuente propia. El gráfico representa los resultados obtenidos por los grupos de 6A y 6B en la sección de comprensión de lectura en la prueba posterior a la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales.

Después de la implementación de los paisajes digitales, como se muestra en la figura 5, se observa un cambio en el desempeño de los grupos, lo que sugiere que esta estrategia de mediación podría estar teniendo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Figura 5



Nota. Fuente propia. El gráfico representa los resultados obtenidos por el grupo 6B previo y posterior a la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales.

Tras la exposición a los paisajes de aprendizaje digitales, se observó un notable avance en la competencia de vocabulario contextual por parte del grupo 6B. Relacionar palabras con significados similares era una de las habilidades más fuertes en el grupo 6B previamente, durante la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales, se consolidó aún más. Los estudiantes demostraron una mayor destreza para relacionar términos con significados similares.

Las estrategias de comprensión lectora también experimentaron mejoras notables. Los estudiantes del grupo 6B mostraron un progreso significativo en áreas como identificación de ideas principales, establecimiento de conexiones, identificación de ideas secundarias, realización de inferencias y elaboración de predicciones. Estos resultados indican un avance sustancial en su capacidad para abordar textos de manera crítica y contextualizada.

En resumen, la implementación de los paisajes de aprendizaje digitales tuvo un impacto positivo y significativo en el grupo 6B, fortaleciendo sus habilidades de comprensión lectora crítica, especialmente en las áreas de vocabulario contextual y relación de palabras con significados similares. Estos resultados sugieren que esta estrategia de mediación fue efectiva en el proceso de mejora de la competencia lectora en este grupo experimental.

En conjunto, estos hallazgos respaldan la efectividad de los paisajes digitales como herramienta de mediación para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado. Sin embargo, es importante seguir monitoreando y evaluando el progreso a largo plazo para obtener una comprensión completa del impacto de esta estrategia en el proceso de aprendizaje.

Análisis

Se aplicó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión lectora antes de aplicar la estrategia de paisajes de aprendizaje digitales. La prueba constaba de una sección de estrategias para comprensión de vocabulario y otra de comprensión lectora que requerían competencias para comprender, interpretar y evaluar un texto en su totalidad. La primera sección de la prueba se centraba en evaluar la capacidad del lector para deducir el significado de palabras a partir del contexto en el que se encontraban.

En la primera sección se evaluó la habilidad de relacionar dos palabras con significados similares. Esta destreza, también conocida como sinónimos, juega un papel crucial en la comprensión lectora porque implica la capacidad de identificar términos que comparten un significado o una idea común. El dominio de sinónimos contribuye a una comprensión más profunda y contextualizada, ya que el lector puede captar las intenciones del autor y las relaciones entre conceptos o ideas presentadas en el texto.

En la segunda parte de la evaluación, se diseñaron ítemes para medir la comprensión lectora a través de las estrategias fundamentales implementadas durante las lecciones de Reading. Una de estas estrategias consiste en la identificación de la idea principal en un texto. Esta habilidad implica la capacidad de discernir el concepto central o la información más relevante que el autor desea transmitir. Los resultados indicaron que los estudiantes del grupo 6A demostraron un desempeño superior en esta estrategia en la evaluación diagnóstica como muestran los resultados de la figura 2.

Otra estrategia evaluada fue la de "establecer conexiones entre el texto y el mundo real", que se refiere a la habilidad de establecer conexiones entre el contenido del texto y experiencias personales o conocimientos previos del lector. Esta técnica permite al lector contextualizar la información y relacionarla con su propia realidad. Nuevamente, el grupo 6A destacó al demostrar un mejor desempeño en esta competencia en la evaluación diagnóstica como muestran los resultados de la figura 2.

En cuanto a la identificación de ideas secundarias, se evaluó la capacidad de reconocer información complementaria que respalda o enriquece la idea principal del texto. En esta área, el grupo 6A también sobresalió al exhibir un desempeño superior en la evaluación diagnóstica como muestran los resultados de la figura 2.

La estrategia de "realizar inferencias" implica la habilidad de extraer conclusiones o inferencias a partir de la información proporcionada en el texto, a menudo requiriendo la combinación de detalles explícitos con el conocimiento previo del lector. Nuevamente, el grupo 6A demostró un desempeño superior en esta área en la evaluación diagnóstica como muestran los resultados de la figura 2.

Por último, en la estrategia de "hacer predicciones", los dos grupos obtuvieron un rendimiento similar. Esta técnica implica la capacidad de anticipar o prever posibles desarrollos o eventos en el texto con base en las pistas proporcionadas.

Estos resultados indican que, en general, el grupo 6A demostró un desempeño destacado en las estrategias evaluadas, lo que sugiere un nivel más alto de competencia en la comprensión lectora a través de estas técnicas específicas en la prueba diagnóstica que se aplicó previo a la implementación de los paisajes digitales.

Después de dos semanas de implementación de los paisajes de aprendizaje digitales, se llevó a cabo una evaluación posterior para determinar el impacto de la estrategia de mediación. En la sección de vocabulario, se observó que el grupo 6B mostró un mejor desempeño en la competencia de vocabulario contextual, mientras que el grupo 6A sobresalió en la competencia de relacionar dos palabras con significados similares.

En lo que respecta a la sección de comprensión de lectura, donde se evaluaron las estrategias de identificación de la idea principal, establecimiento de conexiones, identificación de ideas secundarias, realización de inferencias y elaboración de predicciones, ambos grupos exhibieron un desempeño similar. Sin embargo, el grupo experimental 6B demostró una mejoría notable en la comprensión lectora en comparación con los resultados de la evaluación diagnóstica. Al comparar el grupo 6A, el grupo de control, con el grupo 6B, el grupo experimental, en términos de estrategias de comprensión lectora, el 6B logró un desempeño ligeramente superior al 6A.

Discusión

Los resultados de este estudio comparativo a través de la estrategia de paisajes digitales para promover la comprensión lectora crítica y el aprendizaje autogestivo en estudiantes de sexto grado de la primaria Saint John Baptist proporcionan una valiosa contribución al campo de la educación. Al comparar nuestras conclusiones con investigaciones previas, se observa una convergencia en la importancia de atender las necesidades específicas de los estudiantes para fomentar la comprensión lectora crítica y el aprendizaje autónomo.

González Gómez (2019) enfatiza que la habilidad de competencia lectora se percibe como una facultad en constante evolución, adaptándose al ritmo de transformaciones en la sociedad. Esta destreza no tiene límites y se renueva a la par de los cambios en los textos, los medios de presentación, la naturaleza de la información y el perfil del lector.

La identificación de necesidades y el diseño de paisajes de aprendizaje se basaron en una cuidadosa recopilación de datos y perspectivas de los estudiantes. Esta fase se alinea con el enfoque constructivista mencionado en el marco teórico, donde se destaca el papel activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Además, se reconoce la importancia de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje autogestivo, aspectos que fueron tenidos en cuenta en el diseño de los paisajes de aprendizaje.

El rol de la persona docente fue fundamental y diferenciado en las metodologías aplicadas al grupo control y experimental. En el grupo control, la docente desempeñó diversas funciones, que incluyeron la presentación del vocabulario, la facilitación de la participación de los estudiantes en la creación de oraciones, la dirección de la lectura grupal, el diseño de preguntas y la revisión de las

respuestas junto al grupo. Además, brindó atención y escuchó las participaciones en las actividades de expresión oral. Por otro lado, en el grupo experimental, el docente tuvo un papel distinto al formar equipos, explicar la navegación en los paisajes y brindar orientación en caso de dudas, proporcionando apoyo personalizado a cada equipo durante la experiencia de aprendizaje pero dando al estudiante el papel protagónico y autogestivo que pretendía el proyecto.

El primer objetivo específico de este estudio se centró en identificar las necesidades de los estudiantes de sexto grado de la primaria Saint John Baptist para desarrollar la comprensión lectora crítica y el aprendizaje autogestivo. Esta fase fue fundamental para el diseño efectivo de los paisajes de aprendizaje. Los datos recopilados, enriquecidos por las perspectivas de los estudiantes a través del mapa de empatía, proporcionaron información valiosa sobre las áreas que requerían una atención particular. Los estudiantes expresaron la necesidad de libertad para escoger textos, la inclusión de elementos de juego, el trabajo en equipo y la lectura de textos de niveles más avanzados (sin ser imposibles) para facilitar su mejora. Estas valiosas aportaciones fueron incorporadas en el diseño de los paisajes de aprendizaje.

Además, se evaluó el diseño de los paisajes de aprendizaje digitales a través de un guion para el usuario con las instrucciones para el viaje de aprendizaje, luego observó con cuánta facilidad ejecutaron las instrucciones y otros aspectos. ¿Los estudiantes entendieron las instrucciones con facilidad? ¿Con cuánta facilidad navegaron entre las diferentes rutas de aprendizaje? ¿Cuánto disfrutaron los estudiantes la experiencia de aprendizaje?

La implementación de los paisajes de aprendizaje en el grupo experimental durante el segundo periodo del ciclo lectivo 2023 marcó una fase crucial en el estudio. Los resultados obtenidos en el nivel de comprensión lectora del estudiantado a partir de estas actividades y aprendizajes contruidos fueron analizados y comparados con el grupo control, que siguió la metodología tradicional en las clases de Reading. Los hallazgos indican que la estrategia de paisajes digitales, enriquecida por las necesidades expresadas por los estudiantes, demostró ser una herramienta aún más efectiva para promover la comprensión lectora crítica y el aprendizaje autogestivo en estudiantes de sexto grado. Las tácticas implementadas, resultado de la mediación pedagógica a través de paisajes de aprendizaje (Hernández-Silvera & Ghilardelli, 2022), han posibilitado a los estudiantes captar de manera más efectiva el significado

y la importancia en la comprensión durante su propia práctica. Esto ha llevado a la formulación de propuestas de mayor calidad por parte de los alumnos.

Este enfoque innovador se muestra prometedor para su implementación en contextos educativos similares. Además, este estudio plantea la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en áreas específicas, como la adaptación de los paisajes de aprendizaje a diferentes niveles educativos y la evaluación de su impacto a largo plazo en el rendimiento académico.

En resumen, este estudio proporciona evidencia científica sólida de que la implementación de paisajes digitales, enriquecida por las perspectivas y necesidades de los estudiantes, es una estrategia eficaz para mejorar la comprensión lectora crítica y promover el aprendizaje autogestivo en estudiantes de sexto grado. Estos resultados tienen implicaciones significativas para la práctica educativa y subrayan la importancia de abordar las necesidades individuales de los estudiantes para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo.

Conclusiones y Recomendaciones

Con base en el análisis de la problemática inicial y los objetivos planteados, este proyecto de investigación ha arrojado conclusiones significativas. Se ha confirmado que en la primaria Saint John Baptist, los estudiantes de sexto grado experimentan un proceso de aprendizaje en el cual la docente asume un rol predominante, dirigiendo y controlando gran parte del proceso educativo. Esta dinámica ha demostrado tener un impacto negativo en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora crítica, que requieren niveles más elevados de pensamiento y autonomía en el aprendizaje.

Los hallazgos respaldan la tesis de que es crucial implementar metodologías más participativas y empoderadoras en las clases de lectura. La investigación de Robledo Ramón, Fidalgo Redondo y Méndez del Río (2019) subraya la importancia de permitir a los estudiantes un rol más activo en su proceso de comprensión, proporcionando herramientas y habilidades que les permitan asumir una mayor responsabilidad en su aprendizaje.

Además, se ha identificado un desafío a nivel nacional en cuanto a la comprensión lectora, ya que el 81.5% de los estudiantes de sexto año presentan dificultades en esta área, según datos del Ministerio de Educación Pública (2014). El nuevo programa "Lenguaje para la Comunicación" busca abordar esta problemática,

enfocándose en estrategias que fomenten la interiorización y conciencia de la capacidad para comprender.

En este contexto, el proyecto de investigación propuesto surge como una solución valiosa para mejorar la comprensión lectora crítica en los estudiantes de sexto grado en la primaria Saint John Baptist. Al proporcionarles herramientas digitales interactivas y promover el aprendizaje autogestivo, se busca empoderar a los estudiantes y fomentar habilidades de pensamiento de orden superior. Esta iniciativa representa una contribución significativa para abordar un desafío educativo relevante y potenciar el proceso de aprendizaje en esta etapa crucial de la educación primaria.

Bibliografía

- Agudelo Velásquez, O. L. y Salinas, J. (2022). Editorial del número especial: Educación Flexible en la Era del Conocimiento Abierto. *Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (79), 1-8.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2519>
- Benavides, J. (2020). Pedagogía de la Pregunta. *Revista Académica Arjé*, 3 (1), pp. 60-66.
- Cerda, C., y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista médica de Chile*, 140(11), 1504-1505.
- Cerdas, D. (9 de octubre 2019). MEP se guardará resultados de pruebas piloto FARO en primaria y secundaria. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/mep-se-guardara-resultados-de-pruebas-piloto-faro/4RZUMRV4DJGJFNMVFMCMFGZ7KY/story/>
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi:
<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Egan, K. (1988). Teaching as Story Telling. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 13. <https://doi.org/10.2307/1494927>
- Egan, K. (2010). *Learning in Depth: A Simple Innovation That Can Transform Schooling*. University of Chicago Press.
- Fernández de Lucio, I. y Castro, E. (2020). *La innovación y sus protagonistas*. Madrid: Editorial CSIC
- García, S. N. P. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(24), 42-56.
- González del Hierro, M. (2020, November 6). Observatorio. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/guia-para-crear-paisajes-de-aprendizaje-digitales>
- González Gómez, L. A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de Las Personas Y Tecnología*, 12(36), 33–45.
<https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/html/>
- Guía Técnica 2 FARO PRIMARIA. (I Semestre-2021). Ministerio de Educación Pública. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Departamento de Evaluación Académica y Certificación.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

- Hernández-Silvera, D. I., y Ghilardelli, M. A. (2022). Paisajes digitales de aprendizaje en la universidad: Huellas vivenciales e inserción comunitaria. *Revista de Psicología y Pedagogía*, 6(35), 2727.
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2727>
- Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. (2022). *Revista. unam.mx*. <https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1-2d.htm>
- Informe de Estado de la Nación 2021. Programa de Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. San José, C.R.: PEN
<http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>
- María, A. (2019). Paisajes de aprendizaje – *Revista digital Ventana Abierta*. *Revistaventanaabierta.es*. <https://revistaventanaabierta.es/paisajes-de-aprendizaje/>
- Ministerio de Educación Pública. MEP. (2014). Programa de Estudio Español II ciclo de la educación general básica.
- Ministerio de Educación Pública. MEP. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Pruebas Nacionales FARO.
https://dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/adjuntos/pruebas_nacionales_faro.pdf
- Musto Macedo, J. J. (2021). Estrategias de aprendizaje autónomo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa 65002, Pucallpa-2021.
- Naber, N., G. (2018). *Personalización Del Aprendizaje Mediante El Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Tic)*.
<http://hdl.handle.net/10486/685225>
- Neira Piñeiro, M. D. R., Moral Pérez, M. E. D., y Fombella Coto, I. (2019). Aprendizaje inmersivo y desarrollo de las inteligencias múltiples en Educación Infantil a partir de un entorno interactivo con realidad aumentada. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 31 (2), pp.1-8.
- Nieto, C., Enciso Congote, J. D., Roa, F., & Rubiano, Y. (2019). Investigación-acción. un ejercicio para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 13(16)
doi:<https://doi.org/10.24215/23468866e073>
- Ortigosa, L., S. (2022). El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo. *Revistadepedagogia.org*.
<https://revistadepedagogia.org/informaciones/el-miedo-al-conocimiento-contra-el-relativismo-y-el-constructivismo/>
- Ortiz-Salazar, M.A., Peña, J.M (2019) La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15 (2); 111-117.

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa* 20, 11-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Peña-García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43 -56.
doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Progrentis. (21 de septiembre, 2021). Progrentis. <https://mkt.progrentis.com/>
- Ramos, C., A. (2015) Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol*, 23(1), http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., & Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiente. *Revista de Educación*.
- Rodríguez. L. (febrero, 2022). MEP da a conocer resultados preliminares de Pruebas Nacionales FARO–Primaria. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-da-conocer-resultados-preliminares-pruebas-nacionales-faro%E2%80%93primaria>
- Silva-Weiss, A., Pérez-Lorca, A., y Quiroz, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES* 4, pp. 07-33 • Issn 0719-742X; E-Issn: 0719-7624
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp 43-61. Monográfico Coordinado por L. Zayas. Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Solórzano-Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press. <https://doi.org/10.1002/pfi.20238>
- Touriñán, José (2014). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Editorial Revista Virtual Redipe*, 3 (6), pp. 6-41.
- Triglia, A. (2019). Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.
- Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el Modelo de Desarrollo Cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3018>
- UNESCO-OREALC. (2016). Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago, Chile, Ramírez Peña, Pamela, Rossel Ramírez, y Nazar Carter, Gabriela. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio

de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico.
Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 213-231.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>

Whiting, K. (22 de octubre de 2020). Estas son las 10 principales habilidades laborales del futuro - y el tiempo que lleva aprenderlas. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/agenda/2020/10/habilidades-laborales-futuro-trabajos-empleo/>