



Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora

Olga Rosalba Rodríguez-Jiménez

<https://orcid.org/0000-0003-4099-5535>
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia
orodriguezj@unal.edu.co

José Ignacio García-Pinilla

<https://orcid.org/0000-0002-7018-3776>
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia
jigarciap@unal.edu.co

Resumen

La lectura es un proceso esencial para el aprendizaje, por lo que en educación básica se implementan múltiples programas y estrategias para mejorarla. En este contexto se proponen los Círculos de Enseñanza como estrategia de diálogo estructurado entre los docentes, con el objetivo de plantear y poner en práctica estrategias para mejorar la comprensión lectora. La muestra incluyó 11 docentes y 59 estudiantes. Se realizaron mediciones del enfoque de enseñanza y la autoeficacia de los docentes y de la comprensión lectora en los estudiantes teniendo como variable de control la inteligencia. Los resultados describen una mejora en la autoeficacia de los docentes, los componentes de interacción y el enfoque centrado en los estudiantes, en los que solo se encuentra mejoría en el subproceso de Comprensión Global. Se concluye que la estrategia puede ser efectiva para disminuir la perspectiva centrada en el docente; sin embargo, se requiere continuidad y compromiso de los docentes para su implementación y que se den las condiciones del contexto social que permitan su desarrollo adecuado.

Palabras clave (Fuente: tesoro de la Unesco)

Enseñanza de la lectura; enseñanza de la lengua española; formación de profesores; innovación pedagógica; práctica pedagógica.

Recepción: 09/05/2021 | Envío a pares: 17/06/2021 | Aceptación por pares: 06/07/2021 | Aprobación: 27/07/2021

DOI: [10.5294/edu.2021.24.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Rodríguez-Jiménez, O. R y García-Pinilla, J. I. (2021). Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267-286. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5>

Teaching Circles as a Strategy for Improving Reading Comprehension

Abstract

Reading is an essential process for learning; therefore, elementary education implements multiple programs and strategies to improve it. Teaching Circles are suggested as a structured dialogue between teachers to propose and put into practice strategies to improve reading comprehension. The sample included 11 teachers and 59 students. We measured teachers' teaching approach and self-efficacy and students' reading comprehension, taking intelligence as a control variable. The results describe an improvement in teachers' self-efficacy, interaction components, and the student-centered approach, specifically the Global Comprehension sub-process. We conclude that the strategy can be effective in shifting the teacher-centered perspective; however, teachers' continuity and commitment and appropriate social context conditions are required for its application.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Interpersonal communication; secondary teacher education; reading; teaching method innovations; teaching practice.

Círculos de ensino como estratégia para melhorar a compreensão leitora

Resumo

A leitura é um processo essencial para a aprendizagem, motivo pelo qual, na educação básica, diversos programas e estratégias são implementados para melhorá-la. Nesse contexto, propõem-se os “círculos de ensino” como estratégia estruturada de diálogo entre professores, com o objetivo de que não somente sejam propostas estratégias para melhorar a compreensão leitora, mas também que elas sejam implementadas. A amostra incluiu 11 professores e 59 alunos. Realizaram-se avaliações da abordagem de ensino e da autoeficácia dos professores, bem como da compreensão de leitura dos alunos, tendo a inteligência como variável de controle. Os resultados descritivos mostram uma melhoria na autoeficácia dos professores, nos componentes de interação e na abordagem focada nos estudantes; para estes, só houve melhoria no subprocesso de compreensão global. Conclui-se que a estratégia pode ser eficaz para reduzir a perspectiva centrada no professor, porém requer continuidade e comprometimento dos professores para sua implementação ao mesmo tempo que requer condições do contexto social que facilitem seu desenvolvimento adequado.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Comunicação interpessoal; formação de professores; leitura; inovação pedagógica; prática pedagógica.

Los procesos lectores son fundamentales para el aprendizaje y la solución eficiente de problemas (García, Arévalo y Hernández, 2018; Núñez, Medina y González, 2019; OCDE, 2014; Viramontes, Amparán y Núñez, 2019). Se reconoce que la comprensión lectora es una competencia básica que garantiza el ingreso y participación en la educación y en la cultura. En Colombia se encuentra que los resultados en evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que los estudiantes tienen importantes deficiencias en esta competencia (MEN, 2011; OCDE, 2019; *Vanguardia*, 2021), a lo que se suman las estadísticas que enfatizan, por un lado, el bajo promedio de libros que se lee en el país, según el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc, 2016) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020) y, por otro, el nivel de agrado al realizarlo, debido a que se lee más por necesidad que por gusto (Cardona *et al.*, 2018; Oliveros, 2011). Como respuesta a la situación, y reconociendo que la mayor influencia lectora la reciben los estudiantes de la escuela (Oliveros, 2011), se han planteado distintas alternativas a nivel nacional y local.

Las entidades gubernamentales encargadas de la educación en Colombia, como el Ministerio de Educación a nivel nacional y las secretarías de educación en los niveles regionales y municipales, han buscado implementar políticas que fomenten la lectura entre los niños, niñas y adolescentes, como el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, que nació en 2011 (MEN, 2017) y del que hace parte la Biblioteca 2.0 del Portal Colombia Aprende (s.f.), de impacto nacional, e iniciativas como el Festival de Libros para Niños y Jóvenes en Bogotá o la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín. Las iniciativas a nivel institucional se han visibilizado principalmente a través del Premio Compartir al Maestro y las convocatorias del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, que responden a una necesidad específica y de temporalidad limitada, y

de las cuales se conoce poco sobre el efecto a largo plazo en las instituciones (Vega, 2018).

En la educación básica y media las dificultades en lectura constituyen un problema que está relacionado con las dificultades en el aprendizaje, el fracaso y la deserción escolar (García *et al.*, 2018; González, 2019; Jover, Valdés y Navas, 2020; Viramontes *et al.*, 2019; Williams, 2014), lo cual tiene altos costos sociales y económicos para un país (HB 2722 Advisory Committee, 2008, en Williams, 2014; Suárez, 2018; Venegas *et al.*, 2017). En el aula, estos problemas se manifiestan con aburrimiento y comportamientos disruptivos (Center for Mental Health in Schools, 2008, en Williams, 2014; Turunen *et al.*, 2019; Turunen *et al.*, 2021) que afectan el clima de aula y el trabajo pedagógico del docente. Para abordar esta situación, se han formulado distintas propuestas de mejora, tales como la lectura sostenida silenciosa (O’Brien, 2020; Uwayo, 2019; Williams, 2014), la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Aragón y Caicedo, 2009; Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020; Corrales, Medina y Suárez, 2018; Tamayo, 2021), que están implicadas en el proceso de lectura y la elección por parte de los estudiantes del texto que van a leer (Nevo y Vaknin, 2020; Williams, 2014), aumentan la motivación y se asocian con mayores puntuaciones en las pruebas estatales (Ivey y Johnston, 2011, en Morgan y Wagner, 2013).

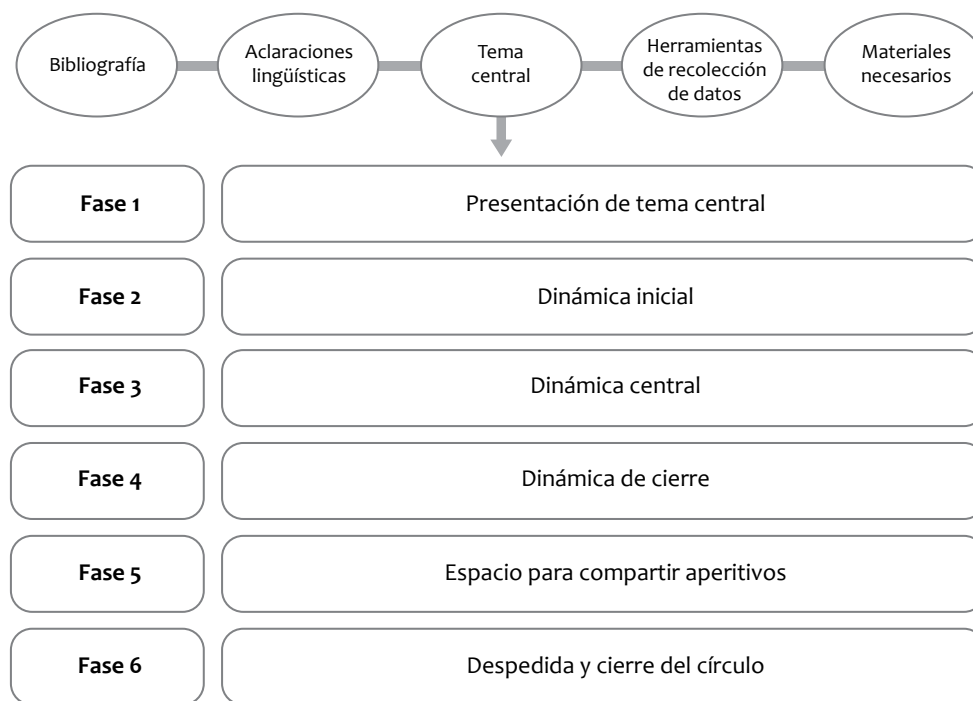
Desde una perspectiva cognitiva, se encuentran: la propuesta de Fonseca y sus colegas (2018), quienes plantean como elementos de mejora la enseñanza explícita de habilidades de construcción de inferencias, el control metacognitivo, el conocimiento de la estructura textual y el trabajo en el vocabulario; las estrategias recogidas por Beckers y Wadlington (2020), que se basan en el pensamiento en voz alta, el uso de cuestionarios, el responder a preguntas formuladas por pares estudiantes tomando el rol del docente y preguntas de verificación sobre el contenido de las lecturas; o la de Mason *et al.* (2006), quienes señalan la necesidad de poner en práctica estrategias metacognitivas

antes, durante y después de la lectura, lo cual se ha verificado en el contexto colombiano (Rueda y Gutiérrez, 2019). En general, las propuestas que se han desarrollado han seguido cuatro métodos de trabajo: “instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual o independiente” (Aragón y Caicedo, 2009, p. 129), teniendo al docente como guía en estas dos últimas. Lo anterior implica reafirmar que los docentes son los principales agentes en la formación de sujetos lectores y tienen el reto de constituirse a sí mismos en sujetos lectores (Condori, 2020; Ortiz, 2018).

Articulada con lo planteado, se encuentra la estrategia denominada Círculos de Enseñanza (Acar, 2017; Bernstein, 1996; Black y Cessna, 2002; Blackwell, Channell y Williams, 2001), una respuesta pragmática del mundo universitario (Hessling *et al.*, 2018; Marshall, 2008), implementada con éxito entre profesores de bachillerato de distintos cole-

gios públicos de Bogotá (García *et al.*, 2014) que se orientan a generar cambios efectivos, medibles y sostenidos en las prácticas pedagógicas de los docentes que participan (Barr y Wright, 2019) y, con ello, en los resultados de los estudiantes (García *et al.*, 2014; Marshall, 2008). Los Círculos de Enseñanza son una estrategia de diálogo estructurado en torno a distintas temáticas referidas al quehacer docente, con el cual los docentes ponen en diálogo y reflexión sus saberes (Dorfman y Kenney, 2020; García, 2016). El macroesquema general de la estrategia considera entre 6 y 8 sesiones (Dorfman y Kenney, 2020; Hutchings, 1996), con una periodicidad que puede ser semanal (García, 2016), quincenal o mensual (Dorfman y Kenney, 2020), siendo suficiente, en la mayoría de los casos, con una hora de duración, en cada una de las cuales se desarrollan las fases que se ilustran en la Figura 1 y que corresponden a la microestructura de la estrategia.

Figura 1. Microproceso de los Círculos de Enseñanza



Fuente: Adaptado del “Esquema general interno de los Círculos de Enseñanza” (García, 2016, p. 40).

Como se puede observar, el tema central constituye un elemento transversal que dirige la discusión y los resultados que se espera alcanzar (Roberts, 2006), por ejemplo, los factores que influyen en la calidad de la educación (García *et al.*, 2014) o las preguntas y perspectivas que tienen los estudiantes sobre su ciudad (Dorfman y Kenney, 2020). Se requiere tener claridad acerca de la perspectiva desde la cual se va a dialogar (Nelson *et al.*, 2020), por ello se hace necesario establecer unos acuerdos en la bibliografía y las definiciones de los conceptos a tratar. El desarrollo de la sesión implica la realización de cada una de las dinámicas: la inicial, para introducir de manera amena e informal al grupo en la sesión; la central, que permite desarrollar el eje temático, y la de cierre, en la cual se hace la síntesis y la retroalimentación de la puesta en común.

Acorde con García (2016), la estrategia tiene como resultados, a nivel institucional, una mejora en las prácticas educativas (Barr y Wright, 2019), debido a que permite el reconocimiento del saber pedagógico y, fruto de la materialización de ello, un cambio en los resultados de los estudiantes. Coker y sus colegas (2006) reportan mejoras en las prácticas pedagógicas con la estrategia, debido al aprendizaje cooperativo; por su parte, Finelli y Millunchick (2013) registran cambios importantes en las actitudes y comportamientos de los docentes que hicieron parte de los Círculos frente a quienes no participaron, resultados similares a los señalados a nivel comportamental por Anderson y Finelli (2014). En relación con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, si bien es uno de los resultados de mayor interés, tiene una complejidad que no es fácil atribuir a un solo factor, pese a lo cual Finelli, Daly y Richardson (2014) consideran que las prácticas docentes tienen un fuerte impacto en el éxito de los estudiantes, lo cual en todo caso se ve apoyado por la evidencia actual sobre el efecto de los docentes en el logro de sus estudiantes (Clinton *et al.*, 2017).

De la implementación de los Círculos de Enseñanza, se señalan otros efectos importantes deriva-

dos del trabajo en equipo, como el apoyo y la colaboración para la solución de problemas (Dorfman y Kenney, 2020; Ma *et al.*, 2018; Macchione, 2014; Nelson y Hjalmarson, 2018), el impacto en lo curricular, debido a la articulación de las asignaturas (Strom-Gottfried y Dunlap, 2004), hasta aspectos de desarrollo y bienestar docente (Himelein y Anderson, 2020), como la satisfacción en el trabajo (Mulally, 2013) y el desarrollo de la carrera (Marshall, 2008).

Considerando lo planteado, sin duda la implementación de los Círculos de Enseñanza orientada a la comprensión lectora puede constituirse en una estrategia institucional adecuada, debido a su énfasis en las estrategias pedagógicas docentes, así como a su eficacia y los bajos costos que implica su implementación (García, 2016; Mezeske, 2006; Powell y Harrington, 2011; Scharff, 2003). En consideración con los efectos que le han sido reconocidos a la estrategia y con el objetivo de contar con más evidencias sobre su efectividad, se propuso la implementación de un Círculo de Enseñanza para formular estrategias de mejora de la comprensión lectora. Se planteó un diseño cuasiexperimental, con mediciones objetivas de las variables de los docentes y de los estudiantes, con resultados que permiten evaluar los alcances y las limitaciones de la estrategia en el contexto de educación media en Colombia.

Método

El estudio tiene un diseño cuasiexperimental: con medición pre y post, en las mediciones sobre los docentes, y con cuasicontrol en una segunda variable dependiente, en las mediciones sobre los estudiantes, según la clasificación de León y Montero (2003). La estrategia de Círculos de Enseñanza fue implementada con los profesores durante el periodo académico de 2017. En la investigación participaron 11 docentes de educación básica secundaria y media vocacional y 59 estudiantes de una institución educativa pública de Bogotá, de los cuales, 24 estudiantes se encontraban en grado décimo y 35 en grado undécimo. La elección de la institución

educativa respondió a las condiciones de vulnerabilidad predominantes en la población que ella atiende, al volumen mediano de estudiantes que suele atender, debido a la alta deserción presente, y a la colaboración de las directivas docentes para facilitar los espacios de tiempo y lugar con el objetivo de llevar a cabo la estrategia.

Instrumentos

INVENTARIO DE ENFOQUES DE ENSEÑANZA S-ATI-20: desarrollado originalmente por Trigwell y Prosser (2004), en una primera versión de 16 ítems y, posteriormente, de 22, como un indicador relacional de dos constructos sobre el enfoque, intenciones y estrategias de enseñanza. El *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) ha sido ampliamente usado para explorar cómo los docentes enfocan sus procesos de enseñanza en el ámbito de la educación superior, en diversos contextos, ya que ha sido traducido y validado para ser usado en mandarín, finlandés, holandés, portugués y español. En el contexto latinoamericano, recientemente ha sido utilizado en Colombia (Salgado, Maz y Gutiérrez, 2019; Soler, Cárdenas y Hernández, 2020), México (Cuevas, 2019) y Chile (Arechabala *et al.*, 2018).

Monroy, González y Hernández (2015) adaptaron y validaron el ATI al contexto español, lo que dio como resultado el *Inventario de Enfoques de Enseñanza S-ATI-20*, que cuenta con un total de 20 ítems, distribuidos en dos subescalas, en correspondencia con los dos enfoques de enseñanza valorados en el inventario original: el primero es el enfoque de transmisión de la información centrado en el docente (ITTF), que se caracteriza por la forma como los profesores estructuran, presentan y transmiten el tema de clase, y el segundo es el enfoque de cambio conceptual centrado en los estudiantes (CCSF), que se relaciona con el modo como los maestros intentan cambiar la manera de pensar de los estudiantes acerca de un tema y fomentar que ellos construyan sus propios conocimientos. El S-ATI-20 presenta una confiabilidad de alfa de Cronbach de

0,746 para la subescala CCSF y de 0,600 para la ITTF; asimismo, la correlación entre ambas escalas no se reporta como estadísticamente significativa ($r = -0,025$).

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (EADPU): se trata de un cuestionario desarrollado por Navarro (2005), adaptado a docentes de secundaria y enmarcado en el ámbito de la investigación sobre la práctica pedagógica docente. Este instrumento evalúa las creencias de autoeficacia en diversos dominios de la práctica docente y la percepción por parte de los docentes respecto de la frecuencia de uso de distintas estrategias de enseñanza. La autora reporta un alfa de Cronbach de 0,947 de confiabilidad de la prueba. La escala tiene en cuenta las dimensiones fundamentales de la práctica pedagógica del docente, como: la planificación de la enseñanza, la implicación de los alumnos en el aprendizaje, la interacción y la creación de un clima positivo en el aula, la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación de la función docente. Se encuentra constituida por 44 ítems, a los cuales se responde mediante una escala Likert con seis opciones de respuesta que reflejan en qué medida los profesores se sienten capaces de realizar las acciones planteadas en los enunciados.

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA: construido utilizando como base el modelo no curricular de comprensión lectora adoptado por las pruebas PISA –sigla del Programme for International Student Assessment de la OCDE (2017)–, el test integra cuatro componentes: comprensión global, obtención de información, interpretación e integración de la información y reflexión y valoración de la información. Consta de 17 reactivos, 15 de los cuales son preguntas de selección múltiple con única respuesta y dos son preguntas de respuesta construida o abierta, las cuales son calificadas mediante una rúbrica predefinida. Las situaciones o contextos de las preguntas constan de cinco lecturas: tres de texto continuo y dos de texto discontinuo. La forma de prueba aplicada antes de las sesiones de diálogo reporta un alfa de

Cronbach de 0,571, mientras que la forma de prueba aplicada al final del proceso reporta una confiabilidad de 0,637. El puntaje se informa en una escala transformada T, la cual proporciona valores entre un rango que oscila entre 0 y 100.

MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN: conforman una prueba de inteligencia no verbal creada en el Reino Unido en 1938. La escala general está conformada por seis conjuntos de 12 reactivos cada uno, los cuales implican completar una secuencia visual de la manera adecuada. Los múltiples estudios sobre confiabilidad han mostrado que mediante la técnica de dos mitades se obtienen índices que van de 0,65 hasta 0,93, mientras que mediante la técnica de test-retest, los indicadores varían de 0,81 a 0,87. En cuanto a la validez del instrumento, se encuentran índices de correlación de 0,39 a 0,47 con el rendimiento académico, de 0,41 con la escala WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), de 0,88 con la escala WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), e índices que varían de 0,22 a 0,82 con tests de aptitud verbal, aritmético, mecánico y espacial en adultos (Raven *et al.*, 1996).

Procedimiento de obtención y análisis de datos

Previo a contar con los permisos de las directivas de la institución y de los docentes, se procedió a firmar los consentimientos y asentimientos informados, además de acordar los horarios y fechas para la realización de la estrategia. En la primera sesión a los docentes se les aplicaron los instrumentos para medir el enfoque de la enseñanza y la autoeficacia en sus prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo a los estudiantes se les aplicaron los instrumentos para evaluar la comprensión lectora general y la prueba de Matrices de Raven, esta última como variable de cuasicontrol. Posteriormente, durante cuatro meses, con una interrupción de un mes debido a una huelga de maestros a nivel nacional, se realizaron ocho sesiones de discusión sobre las estrategias para

mejorar la comprensión lectora, considerando los siguientes cuatro procesos: obtención, comprensión global, interpretación y valoración de la información. Luego de implementar en todas las asignaturas la estrategia definida entre todos los docentes para cada proceso lector, se realizó en los estudiantes una medición específica de cada uno de estos. En la última sesión, se aplicaron los instrumentos a docentes y estudiantes nuevamente. Como resultado final de la implementación se obtuvieron las estrategias para la comprensión lectora planteadas por el grupo de docentes participantes.

Resultados

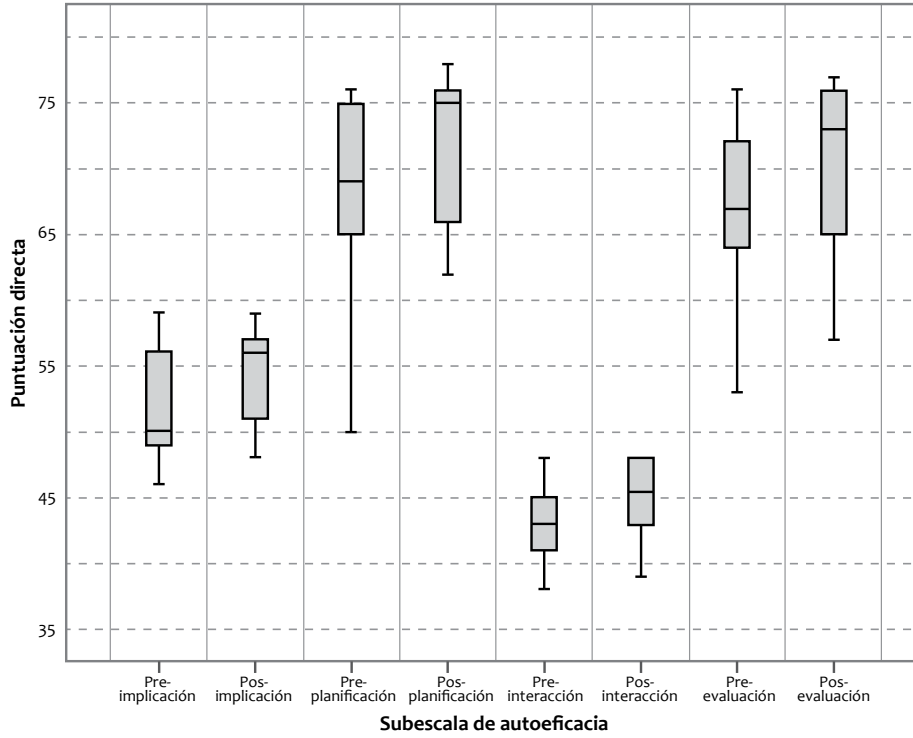
En lo que sigue se presentan los hallazgos para cada uno de los agentes educativos evaluados. En primer lugar, los que se refieren a las pruebas de autoeficacia y enfoques de la enseñanza para los docentes y, posteriormente, aquellos sobre la prueba de inteligencia no verbal de Raven y sobre los procesos lectores específicos para los estudiantes.

Docentes

La comparación de las puntuaciones obtenidas por los docentes en el instrumento de autoeficacia docente en las dimensiones muestra que existe un aumento sistemático de los niveles de la variable en la medición posterior al desarrollo de los Círculos de Enseñanza, tal como se evidencia en la Figura 2, en la que se observa un aumento en la mediana y una elevación de los rangos cuartiles e intercuartiles.

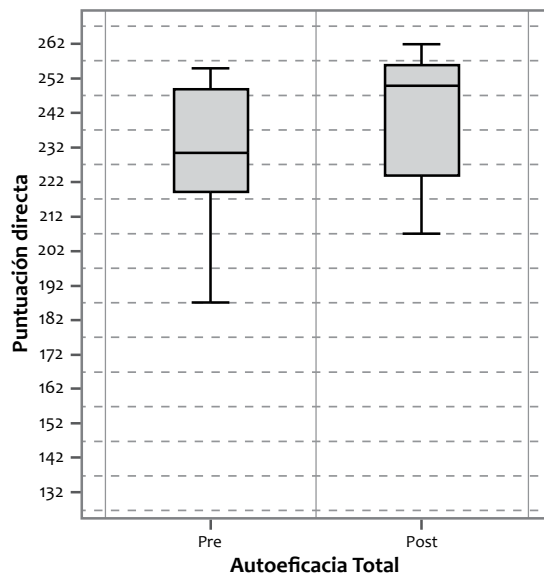
Tal como ilustra la Figura 3, la comparación en la exploración gráfica de los dos momentos respecto de la autoeficacia total verifica la observación anterior, en la medida en que hay un aumento en la magnitud de la mediana en 20 puntos sobre la escala directa de medición, y un movimiento ascendente del rango cuartil que se acerca a los 10 puntos en ambos límites.

Figura 2. Comparación de las dimensiones de autoeficacia en los docentes antes y después de los Círculos de Enseñanza



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Comparación de la autoeficacia docente antes y después de los Círculos de Enseñanza



Fuente: elaboración propia.

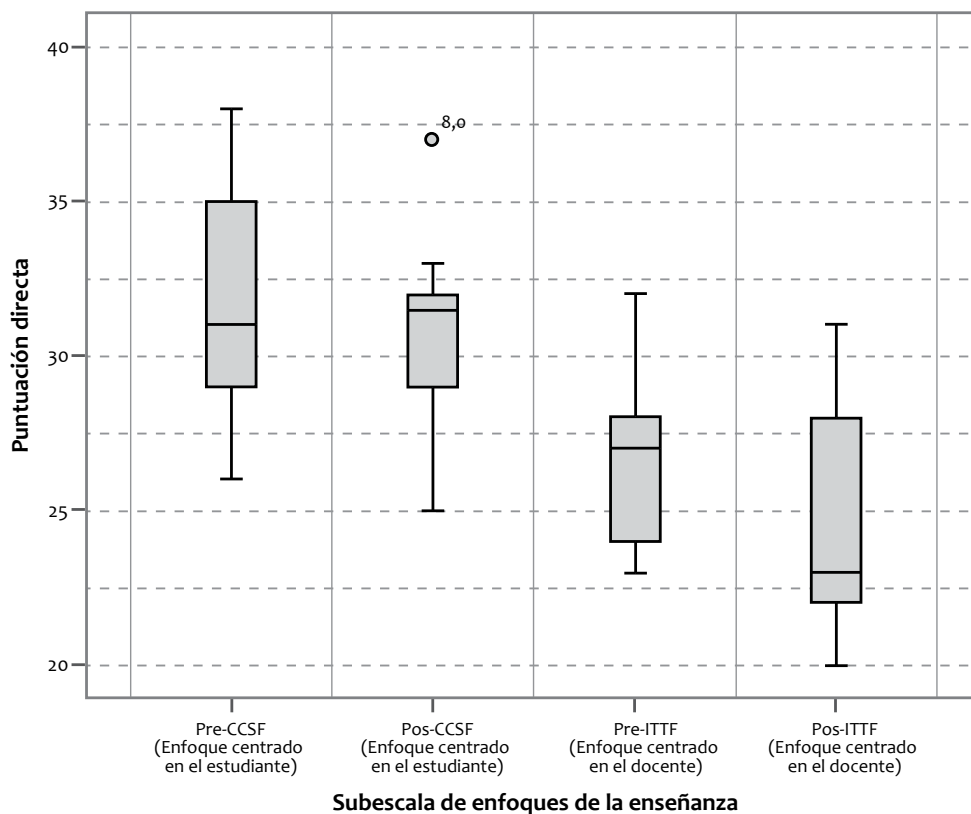
Adicionalmente, las comparaciones de las puntuaciones obtenidas por los docentes en el cuestionario de enfoques de la enseñanza muestran que existe una disminución del enfoque centrado en el docente posterior a la aplicación de los Círculos de Enseñanza, a pesar de que el enfoque centrado en el estudiante no resulta considerablemente superior y su rango cuartil superior disminuye, contrario al comportamiento de la mediana, tal y como se evidencia en la Figura 4.

A pesar de los cambios observables en la mediana y los rangos entre los dos momentos cuasiexperimentales, las comparaciones de las distribuciones de los resultados antes y después (pre y post) mediante la prueba de Wilcoxon no evidencian diferencias estadísticamente significativas, tal como se puede

verificar en la Tabla 1; sin embargo, se constata una disminución en el enfoque centrado en el docente y un aumento marginalmente significativo de la autoeficacia en el componente de la interacción con los estudiantes, lo cual es evidencia de una tendencia consistente hacia la mejora de las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta los productos esperados como resultado del desarrollo de los Círculos de Enseñanza, a continuación se detallan las estrategias propuestas por los docentes al finalizar cada una de las sesiones de diálogo estructurado. Todas las estrategias se presentan como una instrucción que brinda opciones para elegir según el contexto disciplinar de los docentes, de manera que individualmente pueden tener variantes según el número de posibilidades didácticas dispuestas previamente:

Figura 4. Comparación de enfoques de enseñanza antes y después de los Círculos de Enseñanza



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Comparación de resultados (pre y post) en los docentes mediante la prueba de Wilcoxon

Escala de los instrumentos de los docentes	Wilcoxon	Significación (p)
Implicación	1,407	0,159
Planificación	1,547	0,122
Interacción	1,725	0,084
Evaluación	1,335	0,182
Autoeficacia total	1,428	0,153
Enfoque centrado en el estudiante	1,138	0,255
Enfoque centrado en el docente	1,904	0,057

Fuente: elaboración propia.

1. COMPRENSIÓN GLOBAL: dado que la lectura es un proceso transversal a las asignaturas y a las distintas formas de comunicación humana, pida a los estudiantes que por grupos escojan una lectura de un conjunto de textos que usted ha seleccionado previamente (podría escuchar sugerencias de los estudiantes atendiendo a su contexto y motivaciones para leer), a partir de un objetivo específico para su clase. Indíqueles que realicen una de las siguientes actividades:

- a. Construyan un glosario con las palabras desconocidas del texto y organicenlas en un diagrama.
- b. Construyan un diagrama que identifique las ideas secundarias en torno de la idea principal.

Una vez concluida la actividad, usted iniciaría la construcción colectiva de los productos explicando las palabras desconocidas, los conocimientos previos e imaginarios o las ideas principales de las noticias.

2. OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN: el objetivo de la estrategia es motivar a los estudiantes a leer un texto, permitirles conocer sinónimos y obtener la información contenida en él. El profesor seleccionará un conjunto de descubrimientos novedosos o actuales (no tan extenso) que sean de su interés y se conecten con los temas de clase. Asignará por parejas los artículos o temáticas novedosas, uno por pareja. A continuación, indicará que cada estudiante lea en

voz alta la mitad del texto y luego, después de haber leído su parte, los alentará a que digan qué es lo que comprendieron.

3. INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN: teniendo en cuenta el tema de la clase como eje central, pida a los estudiantes que busquen en internet un texto corto que hayan leído y que les haya interesado de forma especial (una noticia, una crónica, una crítica, etc.), el cual puedan relacionar de alguna forma con el tema de la clase. Pídales que lo lleven impreso o copiado a la clase siguiente. En esta, indíqueles que:

- a. Escriban un comentario de un párrafo, en una hoja adicional o en el respaldo del impreso, sobre el modo como cada uno personalmente relacionó el texto con el tema de la clase. A continuación, haga que se roten el texto entre todos por primera vez. Quien recibió el texto debe leerlo sin leer el primer comentario y escribir debajo cómo relacionaría el texto con el tema de la clase. Haga que se roten el texto una segunda vez y que también comenten el texto. Al finalizar, pida a cada estudiante que retome su texto y lea los comentarios de los otros compañeros y los junte en un solo comentario final que integre todas las perspectivas.
- b. Se organicen por parejas y escriban sus nombres en un trozo de hoja que le entreguen. Lue-

go pídale que preparen en esas parejas una pequeña charla de cinco minutos sobre los textos elegidos que muestre por qué les interesaron y de qué manera se relacionan con el tema de la clase. Así mismo, deben relacionar ambos textos de modo que sean coherentes en la charla. Después de un tiempo prudencial, escoja aleatoriamente una pareja (usando los papeles que le han entregado) y pídale que pasen al frente y realicen la charla. Al finalizar, cada pareja que pueda pasar debe resaltar algún elemento que sea de su interés para el desarrollo del tema.

Cuando concluya la clase, puede utilizar como forma de evaluación los textos comentados por los estudiantes o las charlas realizadas.

4. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN: teniendo en cuenta el tema de la clase como referente central, seleccione un texto corto que pueda suscitar posiciones variadas entre los estudiantes, como, por ejemplo, sobre la utilidad de un descubrimiento en particular o la importancia de una teoría, dado un problema concreto. Para ello, puede hacer un pequeño sondeo previo entre los estudiantes a partir de temas para la clase que usted considere relevantes. En la sesión siguiente indíqueles que lean el texto de forma individual y a continuación escriban en un párrafo corto su posición acerca del tema tratado en el texto. Pídale que argumenten su postura haciendo referencia explícita a la procedencia de sus argumentos (autoridad académica, conocimientos previos de la clase, sistemas de valoración reconocidos entre un grupo particular de personas, lógica del texto).

Una vez finalicen la escritura de los textos, pídale que los hagan circular. Cuando todos tengan un texto de otro compañero, pídale que critiquen este texto en un párrafo corto adicional, haciendo referencia explícita otra vez a la procedencia de sus argumentos (autoridad académica, conocimientos previos de la clase, sistemas de valoración recono-

cidos entre un grupo particular de personas, lógica del texto). Como producto final, puede evaluar el trabajo argumentativo de los estudiantes en el texto inicial o en el texto de crítica a lo escrito por sus compañeros.

Estudiantes

Las comparaciones de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los instrumentos de comprensión lectora e inteligencia no verbal muestran que existe un aumento estadísticamente significativo entre los estudiantes de grado once en el subproceso de Comprensión Global ($Z = 0,243$; $p = 0,000$), aunque, al comparar los datos de los dos grados en conjunto, las diferencias se desvanecen y no resultan significativas.

Tabla 2. Comparaciones de los resultados en los estudiantes mediante la prueba de Wilcoxon

Pruebas	Media pre	Media post	Wilcoxon (Z)	Significación (p)
Matrices Raven	38,92	40,72	0,667	0,505
Comprensión global	49,03	49,61	-0,340	0,734
Obtención de información	50,49	51,13	-0,798	0,425
Interpretación e integración	52,48	50,11	0,024	0,981
Reflexión y valoración	49,89	48,46	-0,496	0,620

Fuente: elaboración propia.

En general, tal como se puede observar en la Tabla 2, los resultados para los estudiantes no señalan diferencias estadísticamente significativas, con una mejora en la puntuación de las matrices de Raven y en los procesos de comprensión global y obtención de información.

Discusión y conclusiones

Se implementó la estrategia de Círculos de Enseñanza con los profesores de secundaria y media vocacional con el fin de mejorar los procesos de comprensión lectora en sus estudiantes. Se encuentran resultados significativos para el proceso de comprensión global, en el caso de los estudiantes de grado once, lo cual podría indicar una mejoría debido a la estrategia implementada, posiblemente a causa de un mayor compromiso de los docentes para llevar a cabo las estrategias desarrolladas durante el inicio de las sesiones de diálogo, en contraste con las últimas sesiones, en las cuales se trataron los procesos de mayor dificultad, las cuales se vieron especialmente afectadas por la huelga de maestros que tuvo lugar durante el desarrollo de la actividad.

Respecto al cambio en los enfoques de enseñanza, los resultados que muestran una disminución en el enfoque centrado en el docente contrastan con los hallazgos de Finelli y Millunchick (2013), quienes encuentran que los Círculos de Enseñanza tienen efecto en el aumento del enfoque centrado en el estudiante. En este sentido, la presente investigación aporta evidencia indirecta acerca de la independencia de las dimensiones del constructo de enfoques de la enseñanza y arroja indicios sobre un posible efecto diferencial en el cambio de las prácticas pedagógicas entre los docentes de bachillerato, en comparación con los docentes universitarios. Dicho efecto resulta en la hipótesis, para futuras investigaciones, de que la transformación pedagógica en las escuelas inicia por una disminución en el enfoque centrado en el docente, para después pasar a un aumento en el enfoque centrado en el estudiante, lo cual es consistente con el hecho de que el enfoque dominante entre los docentes de educación básica es el centrado en el docente (Hernández, Maquilón y Monroy, 2012) mientras que, cuando es centrado en el estudiante, se manifiesta débilmente, esto debido a las adversas condiciones con las que los docentes tienen que desarrollar sus clases (Soler *et al.*, 2020). Adicionalmente, este efecto tam-

bién puede deberse a diferencias culturales entre los docentes, que intervienen en el modo en que se transforman las prácticas pedagógicas, en la misma dirección de los hallazgos reportados por Monroy *et al.* en una población no anglosajona, que los llevaron a afirmar que “los enfoques de enseñanza no son estables, sino que cambian dependiendo del contexto y la percepción del individuo de la situación (de) enseñanza-aprendizaje” (2014, p. 102).

Sobre las evidencias de efectividad de los Círculos de Enseñanza en los diferentes agentes educativos, se puede concluir que, aunque los efectos observados pueden estar relacionados con la implementación, debido a la interrupción del macroesquema general de los Círculos, no se pueden atribuir los cambios posteriores de manera certera a la intervención. En este sentido, los resultados encontrados en los docentes, aunque son similares a los hallados en otras investigaciones respecto al efecto que tienen los Círculos en las prácticas pedagógicas (Anderson y Finelli, 2014; Dorfman y Kenney, 2020, Finelli y Millunchick, 2013; Pulford *et al.*, 2015), deben ser contrastados con investigaciones posteriores que verifiquen los hallazgos presentados.

A pesar de las dificultades existentes para relacionar los resultados cuantitativos con la intervención, uno de los productos tangibles de los Círculos de Enseñanza, de carácter cualitativo, es el conjunto de estrategias desarrolladas por los docentes (Dorfman y Kenney, 2020), en este caso, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de manera transversal (García, 2016), estrategias que sintetizaron de manera efectiva las discusiones llevadas a cabo en las sesiones y mostraron pertinencia para los contenidos de los docentes que las implementaron, inclusive cuando introdujeron modificaciones en las instrucciones finales de las actividades que se han mostrado y que ellos conocieron con posterioridad a cada una de las sesiones.

Frente a las limitaciones del estudio, sobre la validez interna de las inferencias realizadas acerca de las variables medidas en los docentes, el diseño

pre-post con un solo grupo, para el caso de la investigación cuasiexperimental, no permite controlar variables extrañas o encubiertas, como, por ejemplo, las asociadas al tiempo o a eventos contingentes a la aplicación de la estrategia. Por ello es necesario realizar estudios posteriores en los cuales se controle el efecto de variables como la motivación y tratamientos simultáneos o paralelos. Sobre la validez externa de las conclusiones, el pequeño tamaño de la muestra y el tipo de muestreo por conveniencia dificultan extrapolar los presentes resultados a poblaciones con características equivalentes, a pesar de lo cual es un antecedente que orienta para el desarrollo de futuras investigaciones con muestras más grandes y mediante muestreos que controlen algunas variables potencialmente intervinientes. Sin menoscabo de lo anterior, la investigación en entornos educativos suele caracterizarse por la dificultad de seleccionar muestras probabilísticas y controlar variables encubiertas debido a la dinámica propia de los entornos escolares, por lo que las limitaciones aquí señaladas no restan importancia a los hallazgos, aunque son una alerta para quien desee generalizar las conclusiones presentadas.

Derivado de la dificultad para la atribución causal, la presente investigación permite visibili-

zar una de las problemáticas más frecuentes en relación con las comunidades educativas de mayor vulnerabilidad, a saber, la persistente resistencia a sostener en el mediano plazo mecanismos de mejora que implican un esfuerzo adicional por parte de algunos miembros de estas comunidades. En consecuencia, se hace necesario encontrar alternativas de intervención para los contextos de mayor probabilidad de fracaso, donde sean más cortas, más focalizadas y con mayores posibilidades de flexibilizarse ante circunstancias de cambios repentinos o bruscos de la disponibilidad de la población con la cual se desarrolla la actividad.

Es necesario cerrar haciendo énfasis en que la evaluación de la utilidad de las estrategias debe tener una mirada tanto de corto como de mediano y de largo plazo, ya que las dificultades que se presentan para implementar una estrategia innovadora en una institución educativa, en el corto plazo, suelen ser suficiente argumento para dejar de cultivar proyectos que tienen el potencial de coadyuvar en la transformación de la cultura educativa en un plazo mayor y, por esta vía, catalizar cambios tangibles y cuantificables en los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

Referencias

- Acar, I. (2017). Understanding faculty development: a qualitative typology of services and purposes. [Tesis de Maestría], Bilkent University. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11693/32801>
- Anderson, O. y Finelli, C. (2014). *A Faculty Learning Community to improve teaching practices in large engineering courses: Lasting impacts*. [Ponencia], Proceedings of the 121st American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Indiana Convention Center, Indianapolis, 15-18 de junio. Recuperado de: <https://peer.asee.org/19938>
- Aragón, L. y Caicedo, M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138. Recuperado de: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/110>

- Arechabala-Mantuliz, M. *et al.* (2018). Modelo pedagógico predominante en un grupo de profesores de una escuela de enfermería: estudio exploratorio. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(1), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.33588/fem.211.928>
- Barr, M. y Wright, P. (2019). Training graduate teaching assistants: What can the discipline offer? *European Political Science*, 18(1), 143-156. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41304-018-0175-6>
- Beckers, G. y Wadlington, E. (2020). 4 advanced comprehension strategies to use with adolescent readers. *Journal of Contemporary Research in Education*, 7(1), 3. Recuperado de: <https://egrove.olemiss.edu/jcre/vol7/iss1/3>
- Bernstein, D. (1996). A departmental system for balancing the development and evaluation of college teaching: A commentary on Cavanagh. *Innovative Higher Education*, 20(4), 241-248. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01185799>
- Black, L. y Cessna, M. (2002). Teaching circles: Making inquiry safe for faculty. *Essays on Teaching Excellence*, 14(3). Recuperado de: https://cdn.vanderbilt.edu/vu-wpo/wp-content/uploads/sites/59/2019/03/27130721/vol-14no3_circles.htm
- Blackwell, R., Channell, J. y Williams, J. (2001). Teaching circles: a way forward for part-time teachers in higher education? *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 40-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/13601440110033652>
- Cardona-Puello, S., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Castrillón, E., Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Cerlalc - Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2016). *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. Cerlalc-Unesco. Recuperado de: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/02/PUBLICACIONES_OLB_Libro-en-cifras-10_vf_311216.pdf
- Clinton, J., Anderson, M., Dawson, G., Dawson, A., Bolton, S. y Mason R. (2017). *Teacher effectiveness systems, frameworks and measures: A review*. Melbourne: University of Melbourne Centre for Program Evaluation.
- Coker-Kolo, D., Fisk, G., Eason, L. y Bryant, T. (2006). Faculty perceptions of Teaching Circles: A quantitative and qualitative analysis. *Reaching Through Teaching*, 18(1), 26-38. Recuperado de: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/rtt/40/>
- Colombia Aprende (s.f.). Leer es mi cuento. [Portal web]. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/leeresmicuento/2100>

- Condori-Ojeda, P. (2020). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Corrales, E., Medina, D. y Suárez, A. (2018). Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria. [Tesis de Maestría], Universidad de Antioquía. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/12205>
- Cuevas, A. (2019). Relación entre los enfoques y las concepciones de enseñanza en profesores universitarios. [Tesis de Doctorado], Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/20081/1/1080313973.pdf>
- DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). *Boletín técnico. Encuesta de consumo cultural*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/boletin-tecnico-ecc-2020.pdf>
- Dorfman, A. y Kenney, C. (2020). Flint, Michigan through children's eyes: Using a Teaching Circle and projects to re-envision a city. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 573-584. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01031-x>
- Finelli, C., Daly, S. y Richardson, K. (2014). Bridging the research-to-practice gap: Designing an institutional change plan using local evidence. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 331-361. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20042>
- Finelli, C. y Millunchick, J. (2013). The Teaching Circle for large engineering courses: Clearing the activation barrier. [Ponencia], Proceedings of the 120th American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Georgia World Congress Center, Atlanta, 23-26 de junio. Recuperado de: <https://peer.asee.org/the-teaching-circle-for-large-engineering-courses-clearing-the-activation-barrier.pdf>
- Fonseca, L., Migliardo, M., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2018). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García-Pinilla, J. (2016). Círculos de Enseñanza: Los saberes docentes en diálogo. Planteamientos teóricos y elecciones pragmáticas de una estrategia para la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. [Tesis de pregrado], Universidad Nacional de Colombia, s.p.
- García-Pinilla, J., García, C., Álvarez, L. y Fonseca, M. (2014). Escenarios de diálogo entre profesores de bachillerato de colegios oficiales de la localidad de Engativá para la identificación de factores que influyen en la calidad de la educación. Informe de investigación, Alcaldía Local de Engativá, s.p.

- González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 145-167. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/267080707.pdf>
- Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 61-77. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART5.pdf>
- Hessling, P., Robinson, E., Capps, J. y Gallardo-Williams, M. (2018). Cross-disciplinary Reading Circles: Community building, collaboration and professional growth. *Journal of Faculty Development*, 32(3), 19-24.
- Himelein, M. y Anderson, H. (2020). Developing community among faculty: Can Learning Circles provide psychosocial benefits? *The Journal of Faculty Development*, 34(1), 23-29.
- Hutchings, P. (1996). *Making teaching community property*. Washington, DC: AAHE.
- Jover, I., Valdés, V. y Navas, L. (2020). Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico. En A. Díez y R. Gutiérrez (coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 150-162). Barcelona: Octaedro.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ma, S., Herman, G., Tomkin, J., Mestre, J. y West, M. (2018). Spreading teaching innovations in social networks: The bridging role of mentors. *Journal for STEM Education Research*, 1, 60-84. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41979-018-0002-6>
- Macchione, J. (2014). Searching out loud together: Reflections from a teaching circle. [Tesis de Maestría], Universidad de Toronto. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/1807/67878>
- Marshall, M. (2008). Teaching Circles: Supporting shared work and professional development. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8(3), 413-431. DOI: <https://doi.org/10.1215/15314200-2008-003>
- Mason, L., Snyder, K., Sukhram, D. y Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourthgrade students. *Excepcional Children*, 73(1), 69-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290607300104>
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html?_noredirect=1
- Mezeske, B. (2006). Teaching Circles: Low-cost, high-impact faculty development. *Academic Leader*, 22(1), 8.

- Monroy, F., González-Geraldo, J. y Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy, F., Hernández, F. y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13860>
- Morgan, D. y Wagner, C. (2013). What's the Catch?: Providing reading choice in a High School Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 659-667. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.193>
- Mulally, D. (2013). English faculty community building: Writing portfolio assessment groups as teaching circles. [Tesis de doctorado], Indiana University of Pennsylvania.
- Navarro, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. [Tesis de doctorado], Universidad Pontificia Comillas.
- Nelson, J. y Hjalmarson, M. (2018). Moving Toward Student-centered Learning: Motivation and the Nature of Teaching Changes Among Faculty in an Ongoing Teaching Development Group. [Ponencia], 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Palace Convention Center, Salt Lake City, Utah, 24-27 de junio. Recuperado de: <https://peer.asee.org/30828>
- Nelson, J., Hjalmarson, M., Samaras A. y Bland, L. (2020). Discipline-based teaching development groups: The SIMPLE framework for change from within. En K. White *et al.* (eds.), *Transforming institutions: Accelerating systemic change in higher education* (p. 18). Montreal: Pressbooks.
- Nevo, E. y Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. y González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- O'Brien, D. (2020). Reinvigorating student interest in pleasure reading: How to build an effective sustained silent reading program in the classroom. *Learning to Teach*, 9(1). Recuperado de: <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/391>
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Skills beyond school. Synthesis report*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OCDE *Library*. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar.

- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *PISA 2018 results*. Vol. I: *What students know and can do*. PISA. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Oliveros, D. (2011). Representaciones sociales, uso y consumo del libro en Bogotá. [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7488>
- Ortiz, C. (2018). La enseñanza de la comprensión de textos: Prácticas en el aula y formación inicial docente. [Tesis de doctorado], Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22122/Tesis%2odoctoral_Psicologi%CC%81a_Carolyn%20Ortiz_2018.pdf
- Powell, M. y Harrington, J. (2011). Effective teaching circles: Support for math anxious students. *NADE Digest*, 5(2), 25-33. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097617.pdf>
- Pulford, S., Ruzycski, N., Finelli, C., Hahn, L. y Thorsen, D. (2015). Making value for faculty: Learning communities in engineering faculty development. [Ponencia], Proceedings of the 122nd American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Seattle, 14-17 de junio. Recuperado de: <https://peer.asee.org/24465>
- Raven, J., Court, J. y Raven, J. (1996). *Manual de Raven. Matrices progresivas*. Madrid: TEA.
- Roberts, M. (2006). Peer review of teaching: A multifaceted approach to improving student learning. [Ponencia], 2006 Annual Conference & Exposition, Chicago, 18-21 de junio. Recuperado de: <https://peer.asee.org/1141>
- Rueda, L. y Gutiérrez, Y. (2019). Efecto de la estrategia metacognitiva TWA (*think before reading, think while reading, think after reading*) en el fortalecimiento de la lectura crítica. [Tesis de doctorado], Corporación Universidad de la Costa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11323/5222>
- Salgado-Horta, D., Maz-Machado, A. y Gutiérrez-Rubio, D. (2019). Un estudio con profesores sobre enfoques de enseñanza en educación a distancia. *Revista Espacios*, 40(23), 26. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402326.html>
- Scharff, L. (2003). Organizing and maintaining university-wide teaching circles. En W. Buskist, V. Hevern y W. Hill (eds.), *Essays from Excellence in Teaching: 2002* (vol. 2, pp. 30-33). Society for the Teaching of Psychology.
- Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández-Pina, F. (2020). Caracterización del enfoque de enseñanza en docentes que orientan la asignatura de química en el municipio de Soacha. *Educación Química*, 31(2), 38-50. DOI: <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.2.68716>
- Strom-Gottfried, K. y Dunlap, K. (2004). Talking about teaching: curricula for improving instructors' classroom performance. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3-4), 65-78. DOI: https://doi.org/10.1300/J067v24n03_05
- Suárez, J. (2018). *El alto costo del abandono escolar en América Latina*. CAF, 16 de agosto. Recuperado de: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2018/08/el-alto-costo-del-abandono-escolar-en-america-latina/>
- Tamayo, Z. (2021). Metacognitive strategies for reading comprehension in basic education students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 34-46. DOI: <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i430362>

- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Turunen, T., Kiuru, N., Poskiparta, E., Niemi, P. y Nurmi, J. (2019). Word reading skills and externalizing and internalizing problems from Grade 1 to Grade 2—Developmental trajectories and bullying involvement in Grade 3. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 161-177. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1497036>
- Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P. y Lerkkanen, M. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *Plos One*, 16(3), e0249112. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249112>
- Uwayo, M. (2019). A comparison of the effects of sustained silent reading and reciprocal reading on reading motivation for Middle School students with reading delays. [Tesis de doctorado], Western Michigan University. Recuperado de: <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3503>
- Vanguardia (2021). Resultado promedio de las pruebas Saber 11 en 2020 fue estable, según Icfes. 25 de febrero. Recuperado de: <https://www.vanguardia.com/colombia/resultado-promedio-de-las-pruebas-saber-11-en-2020-fue-estable-segun-icfes-XF3447536>
- Vega, L. (2018). Valoración del impacto de cinco propuestas pedagógicas innovadoras realizadas por docentes en el desempeño académico, la motivación y el clima de aula de los estudiantes en su práctica pedagógica. [Tesis de maestría], Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69335>
- Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, S. y Casillas, I. (2017). La deserción en la educación. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 235-239. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/24>
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en educación primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 65-82. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.voi12.264>
- Williams, E. (2014). Breaking the barriers to reading success in Middle and High Schools. *Reading Improvement*, 51(2), 233-236. Recuperado de: <http://essential.metapress.com/link.asp?target=contributionid=276U2214455J2301>