



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

**Estrategias Didácticas para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes
de Sexto año Básico**

**Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de
Profesor/a de Educación General Básica, especialista en Lenguaje y Ciencias
Sociales**

Seminaristas : Yosselin Constanza Astudillo Riquelme
Diego Miguel Muñoz Toloza
Víctor Andrés Neftalí Sanhueza Carrasco

Profesor Guía : Dr. Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas

Comisión : Dr. Cristhian Bernardo Espinoza Navarrete
: Mg. Irma Elena Lagos Herrera

Los Ángeles, 03 de marzo del año 2020.-

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



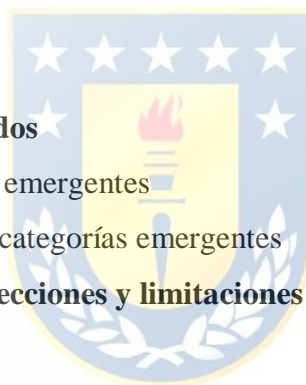
Los Ángeles, 03 de marzo del año 2020.-

Índice

	Página
Agradecimientos	1
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
Capítulo I: Planteamiento del Problema	7
1.1. Justificación del problema	10
1.2. Acerca del tipo preguntas SIMCE	12
1.3. Acerca de las escuelas elegidas	12
1.4. Objeto de estudio	13
1.5. Preguntas de investigación	13
1.6. Objetivo general	14
1.7. Objetivos específicos	14
Capítulo II: Marco referencial	15
2.1. ¿Qué es leer?	15
2.2. ¿Por qué es importante leer?	15
2.3. Lectura y escolaridad	16
2.4. ¿Qué es un buen lector?	17
2.5. ¿Qué es la comprensión lectora?	17
2.6. Modelo de comprensión lectora de construcción – integración	19
2.6.1. Modelo de evaluación de la comprensión de textos de Véliz y Riffo	22
2.6.2. Aprendizaje por interacción social según Vygotsky	22
2.7. Niveles de comprensión lectora	23
2.8. Algunos factores que inciden en la comprensión lectora	24
2.9. Didáctica y estrategias	27
2.9.1. ¿Qué es la didáctica?	27
2.9.2. Didáctica de la lengua y literatura	27
2.9.3. Didáctica de la comprensión lectora	28



2.10. Estrategias de comprensión lectora	28
2.11. Tipología textual	37
2.11.1. Tipos de texto en la enseñanza de la lectura	37
2.11.2. Texto literario	38
2.11.3. Texto no literario	38
Capítulo III: Diseño de investigación	39
3.1. Tipo de investigación	39
3.2. Dimensión temporal de la investigación	39
3.3. Unidad de análisis	39
3.4. Muestra	40
3.5. Técnicas de recolección de información	40
3.6. Técnica de análisis (plan de análisis)	41
3.7. Resultados esperados	42
3.8. Carta gantt	43
Capítulo IV: Análisis de resultados	44
4.1. Cuadro resumen y categorías emergentes	69
4.2. Análisis y discusiones de las categorías emergentes	75
Capítulo V: Conclusiones, proyecciones y limitaciones	80
5.1. Conclusiones	80
5.2. Proyecciones y limitaciones	85
Referencias bibliográficas	86
Anexos	92



Agradecimientos

Al culminar esta etapa agradezco a Dios en primer lugar por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias, y sobre todo felicidad.

A mi hermosa familia, quienes siempre me apoyaron a lo largo de este proceso, me ayudaron a seguir adelante, entregándome su cariño y amor incondicional. Gracias doy a todos ellos/as, por creer en mí, siempre. En especial, a alguien que ya no está conmigo, mi abuela Floridena, sé que ella estaría muy orgullosa de ver hasta dónde he llegado.

A Daniel, mi amado, por estar conmigo a lo largo de todos estos años, apoyándome en cada momento importante de mi vida, sobre todo, en los momentos difíciles. Gracias, por todo el cariño y el inmenso amor entregado hacia mí, junto a tus padres.

A mis amigos/as en general, en especial a Víctor y Diego, por tener la oportunidad de conocerles a lo largo de estos años, y de realizar este trabajo junto a ustedes. Gracias por todas las experiencias que pasamos a lo largo de este camino.

A nuestro profesor guía, Gonzalo Aguayo, por apoyarnos y orientarnos, durante este largo trabajo, por su paciencia, su tiempo, disposición y gran colaboración en este seminario de título.

A todos nuestros compañeros/as y profesores de la Universidad, quienes fueron una parte importante y esencial dentro de nuestra formación como profesionales.

Gracias a todos/as, por ser parte de este gran sueño; ser docentes. Sé, que con la ayuda de Dios podré desempeñarme muy bien.

*“Gustad y ved que es bueno Jehová; dichoso el hombre que confía en Él.”
Salmos 34:8*

Yosselin Constanza Astudillo Riquelme

Primero que todo quiero darle las gracias al que hizo todo esto posible, al que en su inmensa misericordia me capacitó en sabiduría, al que una vez, años atrás, me prometió estudios superiores, al que en los momentos difíciles me dijo que estaba a mi lado, al que sin merecerlo me amó, al que proveyó el sustento económico a mis padres para poder brindarme educación superior, al que un día tomó mi mano y prometió no soltarla jamás, a Él es quien primeramente doy gracias; a mi buen y soberano Dios.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi familia, la cual estuvo de alguna u otra forma siempre presente, apoyándome, alentándome, aconsejándome, y siendo ese pilar cuando el camino se volvía áspero. Mamá, te amo, muchas gracias, te ha tocado una vida muy complicada, pero nuestro Señor te ha sustentado y vuelto esa alegría, eres un ejemplo a seguir, y que muchas cosas de ti quiero replicar cuando tenga mi propia familia. Papá, te amo, muchas gracias, gracias porque tu consejo siempre ha estado ahí, porque sin importar el frío, calor, la hora, ahí estaba el autito esperándome cuando llegaba a Laja, y, al igual que mi madre, hay muchas cosas que quiero replicar de ti, cuando me toque formar un hogar. Ahora bien, el año que recién pasó, Dios me trajo la más hermosa y linda bendición, llegó a mi vida, mi amada, Marcela, quien ha sido un pilar fundamental, aguantándome, comprendiéndome, y, queriéndome, tanto en mi proceso de práctica como en las extensas jornadas de tesis, siempre con palabras de apoyo, y con gestos hacía mí que hacían que ya estuviera con nuevas fuerzas otra vez, ¡Le quiero mucho!. Agradezco a Dios, por tantas hermosas bendiciones, y porque espero siempre agradecerle y engrandecer su santo y divino nombre.

Junto con lo ya mencionado, quiero darles las gracias a Yosselin y Víctor, mis amigos y compañeros de Universidad, quienes han sido un apoyo fundamental en esta etapa. Gracias por lo compartido, y porque, Dios hizo que nos conociéramos, y sé, que esta amistad, seguirá.

También agradecer a nuestro profesor guía, Gonzalo Aguayo, por su disposición, ayuda, gestión, y consejos. Gracias por todo profesor, porque desde el primer momento, usted se mostró dispuesto a ayudarnos, y a guiarnos en este proceso de seminario de título.

Por último, quiero dar las gracias a esa personita que se me fue hace 9 años atrás, mi hermanito mayor, Rodrigo, mi referente, mi profesor particular de matemáticas, sé lo orgulloso que estás al saber que estoy terminando una etapa, la cual, yo estoy terminando por los dos. Y sí, fue largo el camino, pero se llegó, y puedo decir que, soy profesor. Dios te llevó antes, y después de largos años entendí el porqué, solo espero, algún día, poder volver a darte un abrazo, y decirte, ¡Sí, lo logré, a pesar de mis faltas, pude ser fiel hasta el final, como tú me dijiste, y aquí estoy!. Un abrazo y beso al cielo.

Este agradecimiento inició dándole gracias a Dios y terminará dándole gracias a Él:

“Más buscad primeramente el reino de Dios y su justicia, y todas estas cosas os serán añadidas”. Mateo 6:33

Diego Miguel Muñoz Toloza

Miro hacia atrás en el tiempo y me doy cuenta de lo trascendente que es estar escribiendo mis agradecimientos, cosa que veía muy lejana cuando comenzó mi etapa de estudios superiores y que hoy es una realidad que provoca emociones de todo tipo. Mencionando lo anterior me siento en confianza para agradecer como se debe.

Aunque debería de hacerlo más a menudo y con tanto entusiasmo como ahora, doy gracias a Jesús. Creo que como es tanto lo que se puede decir de él y de cómo me ha ayudado en todo momento, es lo mínimo dedicarle un párrafo. En un principio, muchas cosas me costaron en el proceso de estudios y muchas veces tuve ganas de no seguir. Ahora veo como se me presentaron ciertas luces de que él quería que siguiera en mi camino a convertirme en un profesor. Son detalles que sólo él podría haber tenido conmigo. Me impulsó. Me dio ánimo. Me hizo sentir que todo en mi vida no era casualidad y que como él dijo: “Los pasos del justo son ordenados por Dios”. Eso me confortó y tranquilizó en múltiples ocasiones. Por lo anterior y por hacerme un hombre feliz, le doy gracias.

Ahora quiero mencionar en mis agradecimientos a mi bella mamá. Creo que el mundo no es digno de una mujer como ella. Su paciencia, sus retos, su sabiduría, su capacidad de mostrarme en los momentos en que me he sentido débil, su inquebrantable carácter sin dejar de ser tan humana. – Madre, si me alcanza el ingenio luego de pensar tanto en la tesis, te inventaré a la brevedad una canción.

Es preciso destacar y agradecer tan poéticamente como se pueda, a mi papá. Mi ejemplo a seguir en todo. Admiro su capacidad de querer siempre lo mejor para sus hijos. -Aunque es muy cierto lo que dije, pienso que considerando todo lo que usted es, la frase “querer siempre lo mejor para sus hijos” no te hace justicia, usted se merece las mejores frases-. Me siento orgulloso que digan que me parezco a él, en su personalidad, sus gestos, su corazón.

Destaco a mis hermanos por estar siempre. A Sadrac, por enseñarme la generosidad incondicional y a amar la justicia. A Moisés, por enseñarme que ser disciplinado aplica en todo aspecto de la vida y no solo respecto al trabajo. A Ezequiel, por enseñarme lo que es ser honesto con lo que piensas y con lo que te apasiona. A Efraín, por enseñarme mi primera canción en guitarra y que se puede ser humilde y sumiso sin dejar que te pasen a llevar. Hago mención especial a Eze que pronto se nos casa, de seguro la cama quedará para mí.

Lo siento, me alargué. Cómo me hubiera gustado poder dedicar más líneas para mis amigas y amigos de la Iglesia, mi familia. A quienes amo desde que tengo uso de memoria, y a quienes recuerdo cuando los comencé a amar. - Me he comprado sombrero para quitármelo ante ustedes-.

Por último, agradezco a mis amigos y compañeros que hice durante este proceso. A Coni, por ser tan paciente y amable. A Diego, por ser apañador, y también por ser paciente. – Ante ustedes, también me quito el sombrero-. Y, por último, agradezco a todos los profesores que fueron parte de este proceso de estudio superior, pero hago mi mención especial por el profesor Gonzalo, quien nos tuvo paciencia y nos guio en la tesis. Le agradezco que se haya mostrado como una persona confiable.

Sin más que agregar, espero que quien lea esta tesis sepa que lo quiero mucho.

Víctor Andrés Nefthalí Sanhueza Carrasco

Resumen

Esta investigación -de carácter cualitativa, exploratoria,4 indagativa y transversal- identifica y describe algunas estrategias didácticas asociadas a la comprensión lectora, en el nivel de 6° básico en dos establecimientos educativos municipales chilenos de las comunas de Laja y Nacimiento, sobre la base de los resultados del SIMCE, y entrevistas a tres docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El objetivo del estudio consistió en analizar las estrategias didácticas de la comprensión de lectura en relación a su eficiencia (según puntajes obtenidos), para luego determinar cuáles de ellas resultan eficaces. El estudio arrojó como resultado que las docentes perciben falta de preparación en sus estrategias didácticas, aunque son capaces de distinguir cuáles de ellas son las más adecuadas en sus prácticas pedagógicas y que, en general, el SIMCE es un instrumento poco pertinente para desarrollar una buena comprensión lectora, pues predomina un solo tipo de pregunta de carácter textual, además de escasa inferencia y desarrollo de pensamiento crítico. En suma, esta investigación concluye que las estrategias que sí resultaron efectivas deben orientarse en pos de un mejoramiento y desarrollo de la comprensión lectora de manera continua, y no enfocarse solo en obtener buenos resultados que priorizan un puntaje específico de una prueba estandarizada cuestionada, pues esto no asegura que exista una adecuada comprensión. Contrario a ello, las políticas educativas de buena parte de los establecimientos giran en torno a lograr mejores puntajes en dicho instrumento, lo que otorga beneficios a las entidades, pero precariza el correcto desarrollo de esta habilidad.

Palabras clave: Educación, percepción docente, enseñanza básica, comprensión lectora, estrategias didácticas.

Abstract

This qualitative, exploratory, inquiring and transversal investigation identifies and describes some didactic strategies associated to reading comprehension in sixth level in two Chilean state primary schools of Laja and Nacimiento cities, based on the results of the SIMCE test and interviews to three educators of Language and Communication subject. The aim of the study consisted of analyzing the didactic strategies of reading comprehension in relation to their efficiency (according to obtained scores), so to determine which of the strategies are effective. The study yielded as result that the teachers perceive lack of preparation in their didactic strategies, although they are capable of distinguishing which of them are more suitable in their pedagogical practices and that, in general, SIMCE test is an inappropriate instrument to develop a good reading comprehension, since it prevails just one kind of textual question, in addition to little inference and development of critical thinking. In summary, this investigation concludes that the strategies that did result as effective must be oriented towards the enhancement and development of reading comprehension continuously, and not to be focused just on obtaining good results that prioritize an specific score of a questioned standardized test, since it does not ensure the existence of an appropriate comprehension. On the other hand, educational policies of a good part of schools aim to reach higher score in this assessing instrument, what provides with benefits to the institutions, but undermines the correct development of this ability.

Keywords: Education, teacher perception, primary education, reading comprehension, didactic strategies.

Introducción

La comprensión lectora es clave dentro del proceso de formación de los estudiantes desde edades tempranas. De esta manera, es posible asegurar el desarrollo pleno y continuo de cada estudiante con esta habilidad que es transversal en todas las materias y disciplinas humanas. Muchas de las dificultades pedagógicas del sistema actual tienen que ver netamente con la poca atención que se le presta como un fenómeno troncal de la educación, pues la responsabilidad de su praxis suele endilgársele solo al docente de la asignatura de Lenguaje.

Y dentro de esa misma línea, cabe preguntarse si cada docente de dicha asignatura trabaja de manera adecuada con los preceptos básicos de esta habilidad, de manera de proporcionar la base teórico/práctica que permita acceder al conocimiento de todos los ámbitos. La presente investigación tiene como principal propósito, precisamente, identificar y describir estrategias didácticas eficientes para el mejoramiento de la CL, en base a entrevistas realizadas a docentes de segundo ciclo básico; en específico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en niños y niñas de sexto año básico en dos establecimientos chilenos de las ciudades de Laja y Nacimiento.

Es preciso señalar que el correcto uso de una estrategia didáctica en el aula conlleva, además, el fortalecimiento de relaciones interpersonales, generando una mejor comprensión de textos, ya que se provoca un ambiente de clase lúdico y placentero. En ese marco, se intenta establecer de qué manera las docentes entienden el fenómeno de la comprensión de lectura, cómo lo trabajan en el aula, qué implicancias tienen en ella la prueba estandarizada SIMCE, qué políticas posee cada establecimiento en los cuales trabajan respecto del trabajo a desarrollar esta habilidad y, por último, qué estrategias utilizan para desarrollarla de forma pertinente.

El proyecto de investigación consta de cinco capítulos. En el primero, se hace el planteamiento del problema planteado; en el segundo, se presenta el marco referencial, con hincapié en el uso correcto de estrategias de lectura; en el tercero, se expone el diseño metodológico cualitativo y experimental; en el cuarto, se incluye el análisis de resultados; en el quinto, se presentan las conclusiones, proyecciones y limitaciones de un estudio acotado como el presente. Luego, se incluyen las referencias bibliográficas, donde resaltan autores como Kintsch, Van Dijk, Solé, Condemarín y otros y, finalmente, los anexos.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación 2016 y 2018 en Chile, revelan en la última década, el estancamiento y el bajo rendimiento que alcanzan los/as estudiantes de Enseñanza Básica en Lenguaje, específicamente en el área de comprensión lectora¹. Según resultados SIMCE² del año 2016, los/as alumno/as de sexto año básico obtuvieron 249 puntos a nivel Nacional en el eje de lectura. En comparación con el año 2018, en el que obtuvieron 250 puntos. En ambos casos se puede observar que existe una mínima brecha de diferencia en cuanto al avance de la CL³, lo que demuestra que algo no se está haciendo bien, y que pueden ser múltiples las causas que estén ocasionando dicha situación.

Ahora bien, los resultados, que se mencionaron con anterioridad en comprensión lectora, se relacionarían con ciertas causas que inciden en el desarrollo de esta. Se han propuesto algunas como; *a) los procesos cognitivos; se consideran allí generalmente la decodificación e inferencias* (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012); *b) nivel de vulnerabilidad, relacionado con la amplitud del vocabulario* (Ouellette & Beers, 2010), *conocimientos previos* (Kendeou, Rapp & Van den Broek, 2003) *y la exposición temprana a libros* (Davidse, DeJong, Bus, Huijnregts & Swaab, 2011; Mol, Bus, & de Jong, 2009; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008); *c) el tipo de dependencia educativa; y, por último, d) la eficiencia de las estrategias didácticas por parte del docente*. Además de las causas ya mencionadas, existen otras que también pueden estar presentes. Estas son, *e) el avance y el impacto de la tecnología dentro de la sociedad* (Carr, 2017)., *f) el planteamiento del discurso audiovisual sobre el escrito, g) la tecnificación de la enseñanza y, h) la estandarización de la prueba SIMCE, que se aplica a nivel país*.

¹ En el estudio se considera solo 6to básico, por eso no se incluye el año 2017.

² Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, desde ahora en adelante SIMCE.

³ Comprensión lectora, en adelante CL.

Por otro lado, según el análisis curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE⁴, los resultados en comprensión lectora se asocian más a la responsabilidad del docente y a sus estrategias didácticas (OREALC/UNESCO Santiago, 2013). La labor del docente, en cuanto al uso de estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora, se ha presentado como una actividad poco organizada, más bien pasiva y sin objetivos claros (Rosas & Jiménez, 2009).

Chile participó en la Evaluación del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes en el año 2015 y obtuvo un promedio de 459 puntos en la escala de lectura. Este promedio es, a la fecha, el más alto alcanzado por los/as alumnos/as en Chile en esta escala. Aun así, con dichos resultados, los/as estudiantes chilenos se ubican bajo la media de la OCDE⁵. Según indica esta última, el 5% de los profesionales en Chile presenta un alto nivel en este ámbito (CL), mientras que el promedio de los países más desarrollados arroja un 21% (expertos dicen que el problema se origina en la infancia).⁶ Desde el año 2016 se sabe que en Chile el 1% de las personas adultas que tiene educación media completa entiende lo que lee, frente al 7% promedio de la OCDE. Más preocupante aún es que solo el 5% de los adultos con educación superior tiene un alto nivel de comprensión lectora, mientras que el promedio de ese grupo de países es de 21%.

Un estudio cualitativo basado en investigación - acción, realizado en 6° y 8° año básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Osorno, Chile, da cuenta que, en las planificaciones, las actividades de comprensión no consideraban el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sino que solo se reducían a un control de preguntas del texto escolar. Además, evidenció que en cuanto al concepto de "aprendizaje", las profesoras tenían nociones poco precisas. Sobre "comprensión de textos" las docentes no supieron dar una respuesta consistente o que fuese parecida a la definición del Ministerio de Educación (Fuentes, 2009).

⁴El estudio evaluó el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y, para sexto grado el área de Ciencias Naturales (el estudio fue realizado para América Latina y el Caribe).

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Encargada de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

⁶Datos de la revista educativa "Education at a Glance" (OCDE), del año 2017.

Otro estudio realizado en España evidenció que se manifestaron diferencias positivas en cuanto a la comprensión de textos por parte de un grupo experimental, mientras que el grupo de control quedó en desventaja en cuanto a habilidades de comprensión. El estudio sugiere que la realidad muestra que la enseñanza de la comprensión lectora es a menudo descuidada en las aulas, ya que ocupa poco tiempo del horario escolar (Pascual; Goikoetxea & Corral; Ferrero & Pereda 2013). Esta realidad educativa se extrapola con lo que se vive actualmente en las aulas de Chile.

Cabe señalar que el correcto uso de una estrategia didáctica en el aula, conlleva, además, el fortalecimiento de relaciones interpersonales, generando una mejor comprensión de textos, ya que se provoca un ambiente de clase lúdico y placentero (Farrach, 2016).

Por tanto, considerando las ideas planteadas anteriormente, lo que se busca a través de esta investigación, es identificar y describir estrategias didácticas eficientes para el mejoramiento de la CL.



1.1. Justificación del Problema

El lenguaje es el vehículo del conocimiento, la herramienta que utilizan los humanos para comunicarse con sus pares y entorno. Es esencial para el desarrollo integral de las personas que conforman una sociedad. Considerando tal importancia, los establecimientos educacionales por medio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación buscan desarrollar y mejorar las competencias relacionadas al área del lenguaje durante la etapa escolar.

La comprensión lectora, habilidad determinante dentro de las competencias de lectura, al ser un fenómeno complejo por naturaleza, requiere un tratamiento precavido y controlado en pos de los estudiantes. Además, es una de las habilidades más utilizadas dentro de las evaluaciones que propone el currículum nacional y otras evaluaciones estandarizadas como, evaluación SIMCE y Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Teniendo en cuenta los bajos resultados obtenidos en las pruebas SIMCE (2018) y PISA (2015)⁷, se evidencia que existe un claro déficit en el área de competencia lectora en estudiantes de Enseñanza Básica a lo largo del territorio nacional. Cabe destacar que mediante sencillo análisis de la evaluación SIMCE demuestra que lo que se evalúa no apunta a todas las habilidades propias de comprender un texto.

Lo anterior, manifiesta que una evaluación estandarizada del fenómeno diagnostica algunas falencias, pero no refleja completamente el complejo tratamiento del proceso, ni mucho menos representa el objetivo final que tiene la lectura. Antes bien, considerando el diagnóstico de la evaluación, es preciso una mirada a las prácticas pedagógicas. Estas últimas, dado a algunas observaciones, se enfocan netamente a que los estudiantes obtengan resultados óptimos en esta evaluación estandarizada, y no en desarrollar ampliamente la comprensión lectora.

Por otra parte, un estudio realizado en nuestro país, Chile (2019), acerca de los perfiles lectores que presentan profesores pertenecientes a la región de la Araucanía da cuenta que el estudiantado de pedagogía presenta carencias en el área de CL. Pone, por ejemplo, la prueba de comunicación escrita de INICIA 2012, que evalúa a alumnos que egresan de Pedagogía, 59% logró un nivel adecuado y un 41% no lo alcanzó. Esta brecha se

⁷ Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, en adelante PISA.

profundiza en la región de la Araucanía, donde el 70% obtuvo un nivel insuficiente. En efecto, se ha constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas de formación inicial docente es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículum escolar; es decir, que no solo las pruebas estandarizadas muestran falencias en relación al desarrollo de la CL, sino que los mismos docentes señalan que requieren aprender más sobre la enseñanza de la lectura y escritura para poder efectuarla.

Sumado a ello, en relación con el perfil lector del profesorado, dentro de este estudio (Errázuriz et al., 2019) se señala que los docentes en general son lectores poco frecuentes e inmaduros, que no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, acuden poco a las bibliotecas y hacen un uso instrumental de esta actividad. Se comprobó que el profesorado que disfruta de la lectura en su vida puede proyectar y recrear estas experiencias con sus estudiantes en el aula a diferencia de quienes solo asocian la lectura con la necesidad de preparar clases y no profundizan netamente en ella.

Lo anterior puede repercutir a través del tiempo en que las actitudes de lectura por parte de los estudiantes se estanquen o simplemente disminuyan, influyendo claramente en su desempeño lector. Así lo señala (Fuentes et al., 2019), en un estudio que llevó a cabo en estudiantes de 4to a 6to básico pertenecientes a nuestro país (Chile). En el cual se evidenció que más del 50% no entiende lo que lee, y solo un 20% alcanza un nivel de comprensión más profunda. Esto también se ha manifestado en otros países de América Latina. Así lo refleja un estudio realizado por Caracas, B. y Ornelas, M. (2019) en el Estado de México. Este reveló las carencias en términos de lectoescritura que experimentaron algunos estudiantes que cursaban el último año de primaria, en base a resultados de prueba PISA, donde se evidenció que dista del promedio de los países pertenecientes a la OCDE.

Por todo esto, se cree que es de gran importancia fomentar el hábito lector en las escuelas, puesto que se asume como una intervención sistemática que comprende las prácticas pedagógicas que irán a favor de la lectura, los momentos para su realización, la creación de un ambiente adecuado y las formas de evaluarla e integrarla a la gestión pedagógica.

En suma, se considera fundamental dejar por escrito, estrategias didácticas que han tenido resultados satisfactorios en la habilidad de CL, que ayuden al mejoramiento y/o potenciación de esta competencia en el trayecto de escolaridad básica.

1.2. Acerca del tipo preguntas SIMCE en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

Como bien se sabe, el SIMCE en nuestro país es el sistema de medición al cual se someten todas/os las escuelas y colegios de Chile. El objetivo de este es evaluar los logros de contenidos y habilidades en diferentes áreas del aprendizaje de acuerdo al currículum nacional.

En el área de la CL, de acuerdo a un análisis sobre el tipo de preguntas que se emplearon en un ensayo de esta evaluación, se obtuvo que:

- a) La evaluación consta de treinta preguntas, de las cuales veintisiete son de selección múltiple, y las restantes corresponden a preguntas de desarrollo.
- b) Veintidós de las preguntas son de localización de información explícita, que empiezan enunciando, “Según el texto [...]”, o, “En el texto [...]” y, ocho preguntas son de localización implícita, las cuales requieren realizar inferencias. Algunas inician de la siguiente manera, “¿A qué se refiere el autor del texto al utilizar la siguiente expresión [...]?”, o, “¿Por qué el autor ejemplifica expresión con dicha palabra [...]?” entre otras (Fuente de datos, SIMCE)⁸.
- c) La evaluación se desarrolla en base a seis textos, de los cuales cuatro eran de tipo no literario; un afiche, un texto informativo, una receta y una noticia. Y otros dos eran de tipo literario; un poema y un cuento anecdótico.

1.3. Acerca de las escuelas elegidas para la investigación

Las escuelas elegidas para la investigación corresponden a dos establecimientos municipales utilizados por los autores como centros de práctica en el primer semestre del año 2019. Ubicados en las comunas de Nacimiento y Laja. La institución perteneciente a la primera comuna nombrada, obtuvo resultados sobre la media nacional⁹ (251)¹⁰, a diferencia de la segunda, en la que los resultados fueron insuficientes (237)¹¹. Es por ello que se escogieron, ya que se busca realizar una comparación entre ambas para determinar el porqué de los resultados, y qué factores y/o causas pudieron tener relevancia en estos.

⁸ Preguntas extraídas de modelo de evaluación SIMCE correspondiente al año 2018, aplicado al nivel de 6to básico (algunos ejemplos de preguntas están anexadas al final de este trabajo investigativo).

⁹ <https://www.mineduc.cl/2019/05/16/resultados-simce-2018/>

¹⁰ <https://www.simce.cl/ficha2018/6basico.php#resultadosSimce6>

¹¹ <https://www.simce.cl/ficha2018/6basico.php#resultadosSimce6>

1.4. Objeto de estudio

Estrategias didácticas eficientes relacionadas al mejoramiento del área de comprensión lectora.

1.5. Preguntas de investigación

1.- ¿Qué tipos de estrategias didácticas empleadas por el docente en el área de la comprensión de lectura se utilizan en la actualidad en dos establecimientos municipales de las comunas de Nacimiento y Laja?

2.- ¿Cuáles de estas estrategias didácticas obtienen buenos resultados en la prueba estandarizada SIMCE, en la habilidad de comprensión lectora, en dos escuelas municipales de las comunas de Nacimiento y Laja?

3.- ¿Qué estrategias didácticas relacionadas con la comprensión de lectura no resultan eficientes en dos establecimientos de carácter municipal en las comunas de Nacimiento y Laja?



1.6. Objetivo general

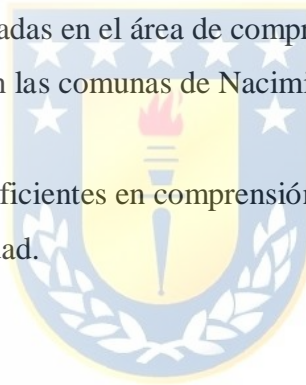
Analizar estrategias didácticas utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora que resultan eficientes en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

1.7. Objetivos específicos

1- Identificar y describir estrategias didácticas utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora que resultan eficientes y no eficientes en base a resultados de pruebas SIMCE.

2- Comparar estrategias didácticas utilizadas en el área de comprensión lectora en dos establecimientos de carácter municipal en las comunas de Nacimiento y Laja.

3- Determinar las estrategias didácticas eficientes en comprensión lectora que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de esta habilidad.



Capítulo II: Marco referencial

2.1. ¿Qué es leer?

Según Solé (1998) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para), los objetivos que guíen su lectura. Otros autores como Colomer, T. y Camps, A. (1996) afirman que leer es un proceso mecánico de decodificación, es un acto de razonamiento; construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de una información que proporciona el texto y los conocimientos del lector. Bigas (2008), por su parte, manifiesta que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito, consensuando, al igual que los autores anteriores, en que leer es parte de un proceso. Finalmente, Jolibert (1999) agrega que leer es una actividad humana más entre otras actividades humanas posibles, y que, además, conviene examinar antes de hablar demasiado al respecto, pero que indiscutiblemente, es un proceso de interrelación que involucra tanto a un lector y a un texto.

2.2. ¿Por qué es importante leer?

Para Condemarín (2006) leer es la principal fuente del enriquecimiento del lenguaje, y hay que tomarlo de manera seria, ya que las palabras que los niños y los jóvenes interiorizan no solo son el <<corazón>> de su competencia lingüística, sino que constituyen la fuente de la cual fluye y fluirá su futura expresión y comprensión del mundo. La autora explica la importancia que tiene la lectura en los estudiantes, afirmando que, a partir de esta, los individuos amplían sus procesos de pensamiento, expanden su memoria y construyen sus propios saberes, lo que permite al mismo tiempo activar su imaginación creadora. Otro aspecto importante que menciona, hace referencia a la lectura como un factor determinante del fracaso o éxito escolar, puesto que al leer el individuo aumenta sus competencias léxicas, gramaticales, ortográficas; se enriquece y estimula intelectualmente lo cual repercute en el desarrollo del aprendizaje.

Solé (1998) afirma que leer es importante para aprender y ampliar los conocimientos que tiene cada individuo, ya que le permite obtener información precisa de un texto e información de carácter general que posteriormente utilizarán en su vida diaria. También añade que leer por placer es de suma importancia, debido a que involucra la experiencia emocional de cada persona por la lectura. Es primordial que los individuos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. Esto los llevará adquirir una lectura crítica y a comunicarse utilizando una serie de recursos y aspectos formales.

2.3. Lectura y escolaridad

Uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar hoy en día es conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente. Es lógico que sea así, ya que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas; por el contrario, provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Ahora bien, en Chile tomando como punto de partida el año 1982, se observa que la tasa de analfabetismo ha disminuido desde un 8,9 % a un 3,4 % según la medición más reciente (Banco Mundial 2017), índices que son relativamente bajos en comparación con el promedio a nivel global (14,7 % al año 2010, según el Banco Mundial).

En la actualidad, se podría pensar que, al tener un sistema educativo accesible para todos los ciudadanos, no hay espacio para hablar de situaciones de analfabetismo. Sin embargo, según lo que afirma Bigas (2008), en el Estado español, (como para tomar un punto de referencia y comparación), hay más de 1.300.000 personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir. Cabe destacar que tal estudio no es del todo antiguo, puesto que ha transcurrido poco más de una década de tal investigación. Lo anterior, deja entrever que el estancamiento y bajos resultados en el ámbito de la lectoescritura está siendo transversal, ya que, los resultados anteriores corresponden a un país desarrollado.

Cassany (2006) habla del “analfabetismo funcional”, que implica tener una alfabetización básica, pero que hace incapaz al individuo de tener pensamiento crítico, amplitud de mente, solo ser funcional al sistema económico con mínimas competencias. En este sentido, es pertinente mencionar que el 44,3% de los chilenos presenta analfabetismo funcional, según estudio realizado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile y la Corporación de

Capacitación para la Construcción (2013)¹². Lo dicho realmente es preocupante, puesto que es una cifra bastante alta. Esto refleja que, en algún aspecto, como país, en términos educativos, se está errando. (en el pie de página se anexó link de tal estudio y en bibliografía se anexó).

2.4. ¿Qué es un buen lector?

Saber leer no es solo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, si no que fundamentalmente se trata de comprender aquello que se lee, por ello, Solé (1992) afirma que un buen lector debe ser capaz de interpretar lo que aporta el texto y, además, de reconstruir el significado global del mismo; esto implica identificar la idea principal, que quiere comunicarnos el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etc. En resumen, ser un buen lector implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que él que lee elabora un significado del texto que contempla el mismo que le dio el autor.



2.5. ¿Qué es la comprensión lectora?

Peronard (2007) define a la comprensión como el resultado de una relación constante entre el lector y el texto, tomando en primer lugar los conocimientos que se manejan de la temática y estrategias que permitirán la construcción de un significado coherente, tomando como condicionante el nivel de dificultad del texto.

Para un observador ingenuo, la acción de comprender un texto puede resultar una actividad llena de misterio, casi mágica; donde un ser humano logra hacer suyo algún conocimiento a partir de unos signos plasmados en un papel. En el camino hacia una definición del fenómeno, la comprensión de lectura fue entendida como la extracción del significado transmitido por el texto. En este sentido, se puede afirmar que el significado se encontraba en el texto y el rol del lector se restringía a encontrarlo. En la actualidad, muchas personas siguen creyendo que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada (Cassany, 2006).

Pero, la visión sobre la comprensión lectora fue evolucionando. Se considera, en distintos grados, al lector como el agente principal y activo dentro del proceso de lectura. Por ejemplo, Sanz (2003) plantea que la comprensión de textos consiste en la representación mental

¹² <http://educacion2020.cl/documentos/estudio-de-competencias-basicas-de-la-poblacion-adulta-2013/>

que el lector realiza a partir de la lectura. Con esto, si después de la lectura el sujeto es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido del texto, se puede hablar de comprensión. Díaz (1997), por otro lado, expresa que es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto y prácticas culturales- letradas determinadas.

Con lo anterior, se podría considerar, - lo que genera consenso entre teóricos -, a la comprensión de lectura como un proceso cognitivo complejo, que ocurre en nuestro cerebro. Una mirada psicológica a este proceso acercaría a un mejor entendimiento de la comprensión lectora. Para De Vega (1990), un texto se comprende cuando el sistema cognitivo, identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos y construye representaciones fonológicas de la palabra. Pero lo principal es que construye significados a las frases e integra estos para elaborar un sentido global del texto, y durante el mismo proceso, de manera simultánea, va infiriendo otros significados, basándose en un determinado conocimiento del mundo.

En una línea similar, Parodi (1999) propone que existe consenso en que la comprensión lectora puede ser entendida como un complejo macroproceso cognoscitivo que depende a su vez, de varios microprocesos que se ordenan en una jerarquía de complejidad. Se puede incluir en estos, la decodificación, percepción y el acceso léxico, entre otros.

Cabe destacar que, si alguien puede comprender cualquier forma de material escrito, no se está meramente extrayendo, deduciendo o copiando el significado de un texto, se está construyendo. En esta mirada del proceso de comprensión como una construcción, el autor explica que el poder comprender se debe a un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura, y que este esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que le atribuye un significado a lo que está escrito en una página (Parodi, 1999).

Al observar el proceso como una construcción, Díaz (2010) añade que se elabora a partir de la información que el autor propone en el texto, pero se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones e inferencias que el lector adiciona de forma activa múltiples procesos cognitivos, de los cuales no es consciente, porque además son muy veloces. De Vega (2003) agrega que lo anterior ocurre, ya que dicha acción se lleva a cabo casi al mismo tiempo en que el lector desplaza su vista por las palabras.

2.6. Modelo de comprensión lectora de construcción – integración de Kintsch

De acuerdo con Van Dijk & Kintsch (1983), la comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. Ambas estructuras están compuestas por proposiciones. Como parte de la microestructura se debe elaborar una base de texto en que se focalizan las relaciones entre proposiciones elaboradas a partir de las oraciones adyacentes. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares; para ello, el lector debe generar una representación semántica global del contenido del texto o macroestructura textual, en la cual se refleja el sentido general del discurso.

El modelo de construcción – integración de Kintsch da cuenta del proceso de comprensión, como una estructura libre, cuyo procesamiento es ascendente, de abajo–arriba, siendo altamente sensible al contexto y muy flexible para adaptarse a los cambios del mismo. Se caracteriza principalmente por conjugar e integrar la información entregada por la estructura de superficie y la estructura del texto base que proporciona el texto, con los conocimientos de mundo del lector, sus experiencias previas y su bagaje cultural, permitiéndole construir el modelo de situación, es decir, la representación mental de la situación referida en el texto, la cual es clave para la comprensión y el recuerdo del mismo.

Durante la fase de construcción, los procesos de menor nivel permiten estructurar el texto en unidades significativas llamadas proposiciones. Cada proposición es representada por un nodo, el cual activa a otros para luego propagar la información alrededor de una red de coherencia que incluye distintos tipos de ideas, tales como (a) asociaciones inmediatas a las ideas del texto, (b) inferencias que contribuyen a la coherencia del texto y (c) generalizaciones del texto (Kintsch, 1998, cit. en Campos, 2018: pág. 13).

En esta fase, se ponen en juego ciertas reglas de construcción que permiten crear una red de proposiciones. Estas reglas son: (a) reglas para la construcción de proposiciones, (b) reglas para interconectar las proposiciones en una red, (c) reglas para la activación de conocimiento y (d) reglas para construir inferencias. Con la ayuda de estas reglas, las proposiciones han sido unidas en una red motivada y consistente (Kintsch, 1998).

Luego, en la fase de integración se produce un proceso de representación mental bien estructurada, un todo coherente y ordenado, que describe la situación evocada por el texto, considerando el conocimiento previo del lector, es decir, el modelo de situación.

El modelo de situación constituye la situación descrita en el texto. Este se construye cuando la representación semántica del texto (texto base) se une al conocimiento previo del lector. Esta construcción es un paso fundamental en la comprensión, pues permite modificar las estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria del lector y aplicar la información a nuevas situaciones.

Algunas consideraciones relevantes que el modelo de construcción-integración aporta son:

En primer lugar, concibe el proceso de comprensión como un procesamiento ascendente que conjuga e integra la información entregada por el texto con los conocimientos y experiencias previas del lector. Esto implica que las características e información entregada por la estructura de superficie y la estructura de texto base son esenciales para construir el modelo de situación que revela la comprensión del texto al unirse con el bagaje cultural del lector.

Además, entender este proceso asociado a la generación de representaciones del texto, implica que al procesarlo y generar la representación de superficie y texto base, índices asociados a la complejidad sintáctica, léxica y semántica, tendrían incidencia en el proceso de comprensión. Por ejemplo, si se considera que durante la fase de construcción el texto se estructura en proposiciones, y que luego esta red se integra en una representación, es esperable que la densidad proposicional de un texto influya en la comprensión, pues a mayor densidad más recursos cognitivos se utilizaran para procesar el texto y elaborar la representación del texto base. Esto se explica por el hecho de que se activarían muchos más nodos para establecer una red de proposiciones que permita establecer una representación coherente. Esto también sucedería al elaborar la estructura de superficie, donde índices de complejidad sintáctica como la longitud de la oración, de la cláusula o el índice de subordinación; e índices de complejidad léxica como la densidad, diversidad y frecuencia léxica afectarían dicha elaboración.

En segundo lugar, considerar que la comprensión que sucede en ciclos de procesamiento es fundamental, pues si este proceso se construye secuencialmente, mientras más complejo sea sintáctica o semánticamente, más recursos cognitivos deberá utilizar el lector para mantener activos más nodos de la red en construcción cuando se elaboran las representaciones que permiten comprender el texto.

Por último, otro aspecto importante a considerar es que este modelo otorga importancia a la interacción que se producen entre el texto y el lector cuando este último construye el producto de la comprensión, es decir, el modelo de situación.

A partir del modelo se puede mencionar que tiene que ver con el conocimiento previo que el lector tiene del tema, de sucesos vividos, etc., son muy importantes en la comprensión, y para obtenerla exitosamente el modelo presenta en primer lugar la fase de construcción se relacionan las ideas del texto que tiene el lector, en segundo lugar la fase de integración que es donde se ordenan las ideas que tiene el lector en su mente de manera coherente y ordenadas, utilizando lo que se conoce anteriormente del tema, esto también es llamado modelo de situación, que es donde el lector comprende la temática del texto y lo relaciona con lo que maneja del tema, y a partir del complemento entre ambas se construye un nuevo conocimiento.



2.6.1. Modelo de evaluación de la comprensión de textos de Véliz y Riffo

El objetivo del modelo es evaluar el rendimiento del lector y tiene que ver como se comprende el texto y la relación que hay entre lector, texto y contexto (Campos, 2018).

Para evaluar la comprensión lectora hay varios aspectos que deben estar presentes para que se desarrolle, Veliz y Riffo (1992, 1993) señalan cómo evaluar la comprensión de textos, de acuerdo al modelo de Van Dijk y Kintsch, en donde se encuentra: (a) nivel de procesamiento textual, (b) carácter explícito e implícito de la información y c), tipo de discurso.

Cabe destacar que estos últimos modelos descritos anteriormente son los más adecuados para entender el fenómeno de la CL, de acuerdo a lo que se requiere dentro de la sala de clases, pues apuntan a describir de mejor manera cuán compleja es y todos los factores que en ella inciden.

2.6.2. Aprendizaje por interacción social según Vygotsky

Para Vygotsky (1995), el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.
3. El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. Por ejemplo, el niño cuya madre propicie el aprendizaje del nombre de los objetos va a pensar de una forma distinta a la de aquél cuya madre exprese órdenes escuetas y no platique con su hijo. El primer niño no solo va a tener un vocabulario más extenso sino que va a pensar con otras categorías y va a usar el lenguaje de una forma distinta.

Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño. Investigadores rusos han descubierto que los niños criados en orfanatos no tienen el nivel de habilidades de planeación y autorregulación que los niños criados en una familia. Investigadores estadounidenses han descubierto, a su vez, que la escuela, una de las muchas estructuras sociales al margen de la familia, influye directamente en los procesos cognitivos considerados como indicadores del coeficiente intelectual.

2.7. Niveles de comprensión lectora

En el estudio de la comprensión lectora eficiente, son aceptados por los investigadores, tres niveles de representación del discurso. Estos son: el primer nivel; de la forma superficial o código superficial. El segundo nivel; el texto - base. Y el tercer nivel; el modelo de situación (De Vega, 1999).

a) Primer nivel: Forma superficial, se establece en este nivel que el lector elabora, como indica el nombre, una representación superficial del texto. Corresponde a la percepción del aspecto de este, incluye la identificación de las palabras, el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. Se evidencia la sensibilidad del lector a la superficialidad del texto, cuando este realiza pausas en los finales de cláusulas y frases, separándolas cognitivamente.

b) Segundo nivel: Texto-base, el lector genera una representación del significado de las frases o de las proposiciones. Lo importante en este nivel es que, el lector representa semánticamente la proposición recogiendo los predicados y argumentos de esta sin la necesidad de recurrir a la forma superficial del texto para ser expresadas.

c) Tercer nivel: Modelo de situación, se presupone que en este nivel que, el lector construye una representación de la situación planteada en el texto a partir de la experiencia directa con el mundo. Sus conocimientos previos y la información del texto. Los modelos de situación elaborados por el lector a partir del texto, incluyen indicadores de: tiempo, espacio, y causa, que son análogos a los que utilizamos para descifrar situaciones reales. Por último, los modelos de situación son la base de la interpretación del texto y contemplan todo el conocimiento que se deja implícito en este.

2.8. Algunos factores que inciden en la comprensión lectora

Sumado a los modelos explicativos que se han planteado anteriormente, varios autores teorizan acerca de las variables presentes en este proceso, observando cada uno de acuerdo a su perspectiva. Con el fin de consensuar lo dicho por investigadores en esta materia, se propondrá una clasificación algunos de los factores que inciden en la comprensión lectora.

Sanz (2003) explica que en el proceso que se estudia intervienen factores de diversa índole, entregando dos grandes categorías de variables; a) las internas, propias del sujeto lector y; b) las externas al sujeto lector, las cuales, no siendo parte del procesamiento cognoscitivo, también inciden en la comprensión lectora. A través de estas dos categorías se desarrollarán las subcategorías propuestas por variados autores.

a) **Factores internos:** Se propone dentro de esta categoría dos subtipos u órdenes.

a.1. Factores Internos de Primer Tipo: Estos están directamente relacionados con las habilidades cognitivas del lector o los microprocesos planteados por Parodi y otros.

a.1.1. Decodificación: De Vega (1990) señala que, aunque el producto final de la comprensión sea una representación sobre el significado final del texto, el lector debe realizar operaciones finas “modestas”, que son responsables de la percepción y el reconocimiento de palabras. Parodi (2003) sugiere que la decodificación es un proceso relativamente mecánico, que el lector puede llevar a cabo aplicando reglas de codificación de letras, palabras y/o puntuación, etc.

a.1.2. Dominio del vocabulario: Con respecto al acceso léxico, Mendoza (2003) nos indica que el bagaje de palabras que posea el lector va a condicionar su comprensión lectora y velocidad.

a.1.3. Memoria operativa: Se plantea que la memoria operativa desempeña un papel importante en varios niveles de procesamiento del lenguaje, tales como: la codificación de palabras, la selección de su significado, la integración de unas palabras con otras, el análisis sintáctico, la construcción de una representación proposicional, entre otros. Por lo que, si no hay buenas capacidades de memoria operativa, se espera que exista una diferencia en la comprensión. Todo dado a la función primordial de la memoria operativa; retención y procesamiento (De Vega, 1999).

a.2. Factores internos de segundo tipo: Estos factores hacen alusión a las cuestiones propias del lector propuestos por Solé (1992).

a.2.1. Conocimientos previos: Dado a la interacción con personas a lo largo de la vida, se construyen representaciones acerca de la realidad. Tales representaciones se conocen como conocimientos previos, los cuales son activados a la hora de una lectura comprensiva.

a.2.2. Objetivos de la lectura: Corresponde al saber por qué hacemos algo. El saber por qué estamos leyendo un libro o un texto, es lo que permite atribuirle sentido a la acción. Los objetivos que se propone el lector son cruciales para determinar las estrategias responsables de la comprensión como también el control que se tenga de ella.

a.2.3. Motivación hacia la lectura: La autora señala que la actividad de la lectura debe resultar motivadora, que conecte con los intereses del lector. Con esto se asegura que tenga sentido para este último, el implicarse en la actividad constructiva de elaborar una interpretación.

b) **Factores externos:** Se proponen dentro de esta categoría dos subtipos u órdenes

b.1. Factores externos de primera orden: En esta subcategoría se reconoce al texto mismo como una variable durante el proceso de comprensión de lectura. Se consideran también los aspectos de la lecturabilidad.

b.1.1. Tipo de texto: Considerar el tipo de texto propuesto en la tarea de lectura es de gran relevancia. Evidentemente un texto poético, uno narrativo o uno expositivo, no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias lectoras diferentes en los sujetos (Sanz, 2003).

b.1.2. Estructura textual: Un texto bien construido, constituye una variable determinante dentro del proceso de comprensión. Entre las cualidades de un texto bien construido se encuentran:

Coherencia: Es la propiedad interna del texto, permite que los contenidos estén dispuestos en la manera que el lector pueda entender con claridad. El tema bien definido y delimitado. Las ideas no se oponen entre sí.

Cohesión: Propiedad externa del texto, permite que las oraciones estén bien conectadas entre sí. Se logra gracias a procedimientos lingüísticos que relacionan la información que aportan las oraciones. Con esto, el lector sigue con fluidez y facilidad la secuencia de las ideas.

Gramaticalidad: Propiedad relacionada a la construcción de la oración, sea simple o compuesta. Un texto es gramaticalmente correcto cuando las oraciones están construidas con el uso apropiado de cada palabra; respetando el orden de los elementos de la oración y, con la corrección morfológica de acuerdo a los tiempos de la oración compuesta.

Adecuación: Es la propiedad del texto que se relaciona al contexto concreto de comunicación. Dentro del marco de la lectura se aconseja que el texto debe ser adecuado al tema, al destinatario y a la situación de comunicación específica.

b.1.3. Vocabulario: Estudios aclaran que, dentro del marco de la comprensión, las palabras usadas en el texto que son de uso más frecuente y que no suelen ser muy largas, se perciben más rápida y fácilmente que aquellas poco usadas y polisémicas.

b.1.4. Aspectos tipográficos: Para una mejor comprensión se ha sugerido que las líneas no estén demasiado apretadas, que no sean excesivamente cortas ni largas. También se recomienda no abusar de las letras en cursiva ni de las mayúsculas (Sanz, 2003). Es conveniente para una mejor comprensión en los alumnos que la letra impresa en materiales vivos, como: carteles, etiquetas, libros, periódicos, revistas, etc.

b.2. Factores externos de segunda orden: En esta subcategoría se consideran dos tipos de variables que no forman parte directa del proceso cognitivo, pero que condicionan el fenómeno.

b.2.1. Nivel socioeconómico: Existen diversos estudios y reportes comparativos, tanto nacionales como internacionales, que ponen en evidencia que existe relación entre el contexto social, específicamente el nivel socioeconómico, y el logro de los aprendizajes escolares (Villalta, 2011). Existe una relación directa entre nivel socioeconómico y el nivel de lectura, a mayor nivel socioeconómico hay más posibilidades de ser buenos lectores.

Las familias de este nivel cuentan con ciertas características que los hace más susceptibles de ser lectores, por su condición social casi todos los miembros concluyen su educación en comparación con los miembros de las familias de nivel socioeconómico bajo en donde los padres apenas saben leer y escribir. Una de esas características, según Poulain (2011) es que pueden tener acceso a los materiales de lectura, la solvencia económica les permite adquirir mayor cantidad de textos que los individuos de bajo nivel socioeconómico, pero además pueden acceder a todo tipo de formatos (libros, periódicos, revistas, cómics), es decir no solo influye la cantidad sino la variedad de textos.

b.2.2. Práctica pedagógica: El profesor y sus estrategias didácticas son consideradas variables, ya que este es el responsable de la planificación, organización y evaluación de las distintas actividades que se desarrollan en el aula y de crear las condiciones favorables para posibilitar el aprendizaje. El docente debe manejar algunos supuestos teóricos sobre las estrategias que utiliza el lector en la comprensión, además de un entrenamiento metacognitivo, ya que es preciso que haya experimentado previamente estas estrategias de forma personal.

2.9. Didáctica y estrategias:

2.9.1. ¿Qué es la didáctica?

La Real Academia Española (RAE) en su tercera acepción, define didáctica como un concepto que tiene por finalidad fundamental enseñar o instruir, en suma, es el arte de enseñar. Definición similar y que detalla en profundidad Fernández (1985), quien ve a la didáctica como aquella rama de la pedagogía que facilita el análisis y diseño de las estrategias y/o planes destinados a crear las bases de cada teoría para que el aprendizaje en los/as estudiantes sea más efectivo y así, puedan desarrollar la habilidad para poder comprender diversos tipos de textos. Esto conllevará a que se amplíen sus competencias comunicativas al momento de extraer información de distinta índole, y así, alcanzar un sentido de crítica frente a las diferentes situaciones durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

En palabras simples, la didáctica en términos educativos, tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza.

2.9.2. Didáctica de la lengua y literatura

La Didáctica de la lengua y literatura (DLL)¹³ se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos (el habla coloquial, la lengua oral formal, el lenguaje escrito, etc.); así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria (Citado en Mendoza, 2003, p. 5).

¹³ Didáctica de la lengua y literatura, en adelante DLL.

2.9.3. Didáctica de la comprensión lectora

Los contenidos del área de DLL se concretan, en parte, en la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas. Ahora bien, la DLL también se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área de la CL, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con el diseño de aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica (Mendoza, 2003).

2.10. Estrategias de comprensión lectora

Al enfrentarse un lector competente a la tarea de comprender un texto, utiliza muchas estrategias, generalmente no conscientes. Estas estrategias se aplican de forma automática debido a los años de aprendizaje y utilización de la lectura, además, juegan un papel fundamental en la comprensión (Sanz, 2003).

Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de una serie de estrategias para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de sus propios métodos de lectura. Esto es lo que todo buen lector debiera tener al momento de comprender algún texto.

Para complementar lo anterior, Condemarín (2006) señala en su apartado de “estrategias de comprensión lectora”, cuatro clasificaciones de estas que todo lector debería utilizar, o por lo menos, alguna de ellas, estas son, estrategias de decodificación, estrategias basadas en la integración interhemisférica, estrategias psicolingüísticas y estrategias metacognitivas.

Se plantearán las estrategias expuestas por Isabel Solé, quien organiza su exposición de acuerdo al momento en que se aplican las estrategias de lectura. Comenzando por las que tienen lugar antes de la lectura, luego por las que se trabajan durante y después de la lectura. La autora comenta que, si bien ella realiza una distinción para organizar las estrategias, sigue siendo esta un poco artificiosa, pues algunas estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura.

a. Antes de la lectura: Se examina sobre lo que se puede hacer previo a la lectura para que los alumnos puedan desarrollar de mejor manera su comprensión:

a.1. Ideas generales: Lo fundamental de estas estrategias es entender para qué se enseñan, lo que conduce a un uso racional, a que los alumnos las vean como medios más que como fines. La lectura debe resultar una actividad voluntaria y placentera, para ello debe estar presente la motivación para la lectura y los objetivos de la lectura claramente definidos.

a.2. Activar el conocimiento previo:

a.2.1. *Dar información general sobre lo que se va a leer.* El maestro no debe indicarles completamente la temática a los alumnos, sino que darles a conocer información no tan específica de modo que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa. Se considera en esta estrategia, informar a los estudiantes sobre el tipo de texto, porque también es un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para situarse ante la lectura.

a.2.2. *Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto.* El maestro hace ver a los niños y niñas que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, subtítulos, subrayados, palabras clave y expresiones clave, etc., son aspectos que les ayudarán a saber de qué se trata el texto.

a.2.3. *Animar los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.* El objetivo de esta estrategia es sustituir la explicación del profesor por la de los alumnos. Esto permitirá que expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos. El profesor debe ir reconduciendo las informaciones y centrarlas alrededor del tema. Se advierte que, si el docente no conduce la actividad acertadamente, puede desviarse la temática o aspectos principales de la lectura. Por último, es esencial que el profesor realice una breve discusión (lluvia de ideas) sobre lo que los estudiantes conocen previamente del tema. Esto ayudará a que se entienda de mejor manera el texto (corregido).

a.3. Establecer predicciones sobre el texto: Para establecer predicciones hay que basarse en los mismos aspectos del texto, mencionados anteriormente: la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Se destaca que los alumnos se arriesgan a formular predicciones abiertamente. El docente debe dejar claro en el contexto del aula, que se corran riesgos por realizar las predicciones, los niños y niñas no serán sancionados por atreverse. El maestro debe tener presente que las predicciones que hacen los alumnos nunca son absurdas, ya que se están formulando expectativas que bien podrían cumplirse.

Cuando el maestro induce a los alumnos a leer, indicaría que *con la lectura van a descubrir si es cierto todo lo que han dicho*. Esto último es muy importante, porque el docente apunta directamente a darles un objetivo claro de la lectura, y transforma la actividad en significativa. También los niños aprenden que sus aportaciones son necesarias para la lectura. Esta estrategia es útil en todo tipo de textos, siempre y cuando el docente clarifique los aspectos a considerar para la predicción.

a.4. Generar preguntas sobre el texto: Esta estrategia sitúa al alumno a responsabilizarse en su proceso de lectura, y no se limita a preguntas que se le plantean sobre un texto, sino que también puede interrogar e interrogarse a sí mismo. Cuando los alumnos se plantean preguntas sobre el texto, no solo hacen uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, también se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca del tema.

El docente puede sugerir preguntas sobre el texto que guarden estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él, es decir, incentivar a preguntarse sobre las propias predicciones del alumno. Se plantea que incluso la propia superestructura del texto y su organización proporcionan pistas para qué tipo de preguntas podrían desarrollar los alumnos.

Por ejemplo, en base a un texto narrativo, se pueden aplicar preguntas de acuerdo a las predicciones, tales como: *¿Dónde ocurre esta historia? ¿En qué época tiene lugar la historia? etc.*

b. Durante la lectura: Se desarrollan las estrategias que tienen lugar durante la lectura, donde también radica el grueso de la lectura misma y del esfuerzo del lector.

b.1 Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida: Consiste en que, *el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar a los demás en ellas*. El objetivo es que los estudiantes estén implicados en un proceso activo de control de la comprensión. Para las instancias de lectura compartida, se han planteado estrategias, tales como:

-Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.

-Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.

-Aclarar posibles dudas acerca del texto.

-Resumir ideas del texto.

También se han señalado otras estrategias para la lectura compartida, como *“evaluar y hacer nuevas predicciones”* y *“relacionar la nueva información con el conocimiento previo”*.

La autora también plantea un modelo del profesor y una asunción de responsabilidades por parte de los alumnos sobre cuatro estrategias como base para una lectura eficaz: Se inicia con una lectura del profesor y los alumnos en silencio. Luego de la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de las cuatro estrategias básicas, estas son:

-Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.

-Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.

-Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.

-Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Cuando se habla de resumir, se refiere principalmente a recapitular, es decir exponer brevemente lo leído. Así, se refiere a clarificar dudas, comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto. Por último, la predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que tratará en el texto, en base a interpretaciones que se construyen sobre lo que ya se ha leído y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias de quien lee.

Se acota que puede ser útil alterar el orden de la secuencia (preguntar, clarificar, recapitular, predecir). También, que una manera de que más participantes puedan implicarse en la actividad, consiste en que los estudiantes formulen a su vez preguntas para ser respondidas por todos tras la lectura, como también que planteen sus dudas y conclusiones en parejas. Lo

importante siempre es, que el lector vaya asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso de lectura.

b.2. Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente: Consiste en que cuando los alumnos lean solos, en clase, en la biblioteca o en su hogar, independiente del objetivo de la lectura (leer por placer, o bien, para realizar una tarea por la que sea necesario leer), puedan aplicar las estrategias que aprendieron. El docente tiene el objetivo de promover la lectura independiente por placer.

Se le puede proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida en clases, como las que se mencionaron anteriormente en el punto b.1. Por ejemplo, si se quiere que el alumno realice predicciones sobre lo que está leyendo, se pueden insertar a lo largo del texto preguntas que le hagan predecir que va a ocurrir a continuación. Se muestra a continuación un ejemplo donde en un cuento corto llamado “La vieja y los ladrones”, a la mitad de su extensión se añade el siguiente texto:

“- ¿Qué piensas que se le ocurrió hacer a la vieja para echar a los ladrones? Lee bien el texto antes de responder y date cuenta de dónde vive, de que se encontraba sola y de que se trata de una persona anciana. Escribe tu respuesta, acaba la lectura y comprueba si has adivinado”.

Si se quiere trabajar con el control de la comprensión puede proporcionarse a los estudiantes, textos que contengan errores o inconsistencias y pedirles que las encuentren, y en algunas oportunidades, ver si detectan inconsistencias, sin pedirles que las encuentren. También se puede lograr un control de la comprensión durante la lectura, si se entregan textos con lagunas, donde falten palabras que puedan ser inferidas por el lector.

Para trabajar la recapitulación o resumen en determinados fragmentos de la lectura, pueden darse algunas ayudas en el texto, y que el alumno pueda ir utilizándolas como modelo para su propia producción individual, a medida que va adquiriendo progresivamente más responsabilidad en la lectura. Un tipo de ayuda, se presenta en un pequeño texto llamado “El gigante Siete Hombres”, donde luego del primer párrafo, aparece la siguiente ayuda:

“-Siete Hombres era un gigante muy grande que comía hombres”.

Este tipo de estrategias para que el alumno las aplique de manera independiente, como puede verse, requieren que los materiales sean “textos preparados”. Se aconseja que mientras más autónoma se vaya desarrollando la lectura, menos preparación tenga esta (prácticamente) “lectura guiada”.

b.3. Los errores y lagunas de comprensión: Detectar lagunas y errores en el proceso de comprensión es solo un primer paso. Pero, para tener una lectura eficaz, se necesita saber qué se puede hacer una vez identificado el obstáculo, para lo cual hay que tomar decisiones importantes en el curso de la lectura. Cuando no se identifica lo que no se comprende, requiere que inicialmente el profesor ejerza el control que el estudiante no ha interiorizado, señalándole su error primero y proporcionándole después una manera de compensarlo.

Es de mucha importancia el tema de los errores, puesto que nos informan de lo que comprende el lector, si sabe o no sabe lo que comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene delante. Cabe preguntarse cuál es la respuesta que recibe el lector ante su error.

Una estrategia utilizada es pedir que los alumnos subrayen las palabras que no entendieron. Se ha puesto en manifiesto que los alumnos comienzan subrayando determinadas palabras y, que, en ocasiones, posteriormente y sin la intervención del profesor, los alumnos borran el subrayado porque la lectura les había permitido desarrollar un significado coherente para alguna de las palabras.

Se debe enseñar que cuando la lectura se interrumpe, el lector se desconecta o pierde el ritmo, y necesita concentrarse nuevamente. Por lo que es clave enseñar las estrategias que cortan la lectura solo cuando sea necesario. Se les debe enseñar *que, aunque no sepan en primera instancia lo que significan algunas palabras, van a conocer su significado mientras leen.*

También, otra estrategia puede ser, *que se atrevan con alguna interpretación para lo que no se comprenda y ver si esa interpretación funciona o si es necesario descartarla.* Si esta estrategia resulta difícil, entonces se les enseña que es necesario releer el contexto previo (la frase o fragmento anterior) con la finalidad de encontrar índices que permitan atribuir significado a lo que no se comprende.

Para aprender a utilizar el contexto para identificar una palabra desconocida, se plantea las siguientes acciones: *Primeramente, el docente explica qué significa el usar el contexto, muestra su forma de proceder para deducir el significado de una palabra a través de este recurso u dirige una situación para que el alumno practique el procedimiento.*

Cuando las estrategias anteriormente mencionadas no ofrecen resultados óptimos, se entiende que ese fragmento o palabra problemático es crucial para su comprensión. *Luego, llega el momento en que se debe acudir a una fuente externa, que puede ser el profesor, un compañero o el diccionario*, el cual pueda permitirles salir de la duda. Esta acción se ubica en último lugar ya que es la estrategia que interrumpe mayormente el ritmo de la lectura.

c. Después de la lectura:

c.1. Identificación de la Idea principal: La autora hace énfasis en que es preferible enseñar qué es el tema antes de enseñar que es la idea principal. La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. Esta idea principal se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas y entrega distinta y mayor información que el tema. Así pues, existe una estrecha relación entre lo que se considera principal y la comprensión global del texto.

El lector puede acceder a las ideas principales, ya sea globalmente o tomando cada párrafo, aplicando una serie de reglas, las cuales son:

- Reglas de omisión o supresión: conducen a eliminar información trivial o redundante.
- Reglas de situación: a través de ellas se integran conjuntos de hechos o conceptos supraordenados.
- Reglas de selección: las cuales llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita.
- Reglas de elaboración: con las que se construye o genera una idea principal.

Cabe necesario destacar que enunciar las reglas e informar de ellas a los alumnos, es un primer paso, puesto que no es suficiente para que ellos las utilicen. Se requiere que aprendan de cómo procede el profesor para generar una idea principal. Por lo cual el docente debe hacer una demostración de modelos, con el cual los niños tendrán la oportunidad de acercarse al proceso de hallar la idea principal, lo cual, hasta ese punto, puede parecerles oculto o mágico.

La autora señala varias acciones por las cuales los docentes pueden establecer la idea principal de un texto y explicar porqué se considera que eso es lo importante:

a) Primeramente, el docente explica en qué consiste la idea principal de un texto, cuál es su utilidad al encontrarla y generarla para su aprendizaje. Se sugiere que ejemplifique con un texto ya conocido, la identificación del tema e idea principal que trasmite el autor.

b) Posteriormente, debe de recordarse porqué se leerá ese texto en concreto. Esto remite a volver a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos.

c) Señalar el tema (de qué trata el texto que van a leer) y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa o si va a proporcionar una

información parcial para ellos. Este paso contribuye a centrar la atención en lo que se busca, puede conducir a omitir determinados párrafos del texto en cuestión, etc. Si el texto contiene indicadores o marcas que puedan ser útiles, es el momento de indicarlas y de explicar por qué se indican.

d) A medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y porqué (en relación con lo que se pretende para la lectura), así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si puede, sería de gran utilidad que los alumnos vieran como hace para organizar información en concepto supraordinados. Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla a sus alumnos, y de trabajar con ellos la razón por la cual esa frase contiene la idea principal. Todo el proceso puede facilitarse si los alumnos pueden ir leyendo el texto en silencio mientras el profesor muestra su procedimiento. La autora reafirma que es mucho más productivo en términos de aprendizaje la lectura en silencio que la lectura que se realiza en voz alta. Esto lo reafirma un estudio realizado a 33 estudiantes de primaria en el país de Colombia, donde se concluyó que los niveles de comprensión lectora pueden mejorar con la intervención de la lectura en voz alta solamente en su nivel literal (nivel de complejidad menor), mientras que cuando se pasa a otro nivel de lectura más complejo, como el de inferencia textual, tal estrategia no presenta efectividad (Lastre - M; Chimá & Padilla 2018).

e) Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso discutido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal -es decir, si no se encuentra formulada tal cual en el texto- será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración. Puede formularla de distintas formas, para que vean que no se trata de una regla infalible, sino una estrategia útil. Puede incluso, una vez que se ha discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. De este modo, los alumnos constatarían la importancia de sus propósitos cuando traten de establecer lo que es principal.

Por último, cabe destacar que se está en presencia nuevamente de una tarea compartida, que se puede realizar durante la lectura o después de ella. Donde es fundamental que se exista un traspaso de competencia y control de la actividad del profesor hacia el alumno.

c.2. Elaboración de resumen: Está estrechamente vinculada con otras estrategias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar las ideas principales. Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos u proposiciones por otros que los engloben o integran. Además, el resumen debe conservar un significado genuino del texto que procede.

Se indica que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

La autora señala por último que, un aspecto fundamental, y al que debería de dársele más importancia, es la lectura y revisión que el autor debe hacerle a su propio resumen, y utilizarlo como medio para ayudar a ser consciente todo el proceso.

c.3. Formular y responder preguntas: Enseñar a formular y responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. Puesto que, el lector capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá hacer que sea más eficaz. La autora señala que es perfectamente posible no comprender un texto y, sin embargo, responder preguntas que se refieran a él, esto dado a los distintos tipos de preguntas que suelen emplearse. A continuación, una clasificación de los tipos de preguntas para clarificar el punto anterior:

- Preguntas de respuesta literal, son las que cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Preguntas piensa y busca, son las que cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relaciones diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal, son las que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo, y exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Con respecto al primer tipo de preguntas, son preguntas que, en situaciones habituales de lectura, no se realizan, porque no se suele pedir a alguien que lee, que relate el contenido que lee. Por otro lado, los otros dos tipos de preguntas, requiere que los niños relacionen informaciones del texto, que efectúen inferencias y, que emitan juicio u opinión, que aporten con sus conocimientos previos al contenido del texto.

Se sugiere, por tanto, que el docente ofrezca un modelo experto de “formulación de preguntas” a los estudiantes, de modo que tengan una base para aprender a autointerrogarse. Lo cual es clave en cuestión de mantenerse despierto durante la lectura poder evaluar hasta qué punto se han cumplido los objetivos y propósitos que guiaron la lectura.

2.11. Tipología textual

2.11.1. Tipos de textos en la enseñanza de la lectura

Según plantea Álvarez (2001), existe una gran variedad de textos, todos ellos diferentes por el canal empleado para su transmisión, las variedades de lengua utilizadas, la intención comunicativa, la extensión, etc. Cada uno de ellos (los textos), se presentan siempre en una comunidad lingüística establecida, dentro de una situación comunicativa, la cual se lleva a cabo mediante una variedad o registro particular de la lengua.

Mendoza (2003) complementa lo anterior señalando que desde hace muchos años atrás se está intentando poner un cierto orden mediante clasificaciones. Se han propuesto bastantes, y en un tiempo breve, existirán muchas más. De todas las clasificaciones existentes, Mendoza se queda con la que considera la más fundamental y mejor, la clasificación de Werlich¹⁴. En la que destacan cinco tipos de texto: a) descriptivo, b) narrativo, c) expositivo, d) argumentativo, y, e) instructivo.

Por otra parte, el autor citado anteriormente señala que existen criterios para clasificar los tipos de textos, y, en este escrito nos centraremos en uno. Este hace referencia a la “intención estética”. De acuerdo a este criterio tendremos textos de carácter literario y no literario.

¹⁴ Werlich, E. (1975): *Typologie der Texte*, Munich: Frink.

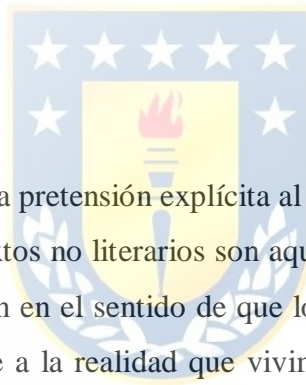
2.11.2. Texto literario

Se definen como textos que cuentan con una intención explícita de crear un texto literalmente bello. Mendoza (2003) complementa la definición anterior diciendo que estos tipos de textos tiene una función estética, es decir, artística constituyen una manifestación de la actividad humana debido que el autor expresa una visión personal por medio de recursos lingüísticos.

La autora también agrega que estos textos pretenden crear belleza a partir del lenguaje, donde el mensaje tiene mayor importancia que el contenido del texto, se utiliza un vocabulario selecto y una serie de recursos lingüísticos tales como las figuras literarias.

2.11.3. Texto no literario

Estos tipos de textos no tienen una pretensión explícita al momento de leerlos. Señala también Díaz (2010) que los tipos de textos no literarios son aquellos donde sus principales características son que carecen de ficción en el sentido de que lo expuesto no es fruto de la imaginación del autor, sino que obedece a la realidad que vivimos y que poseen un fuerte predominio de la función representativa del lenguaje debido a la entrega de información que caracteriza a estos textos.



Capítulo III: Diseño de investigación

3.1. Tipo de investigación

El tema a investigar en el siguiente escrito se relaciona con las prácticas docentes en la utilización de estrategias didácticas que desarrollan la habilidad de comprensión lectora. Dicha investigación tiene como finalidad analizar estrategias didácticas eficientes para el mejoramiento de la CL, en estudiantes de 6° año básico, en base a los resultados de la prueba estandarizada SIMCE, y entrevistas a docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de dos establecimientos educacionales, pertenecientes a las comunas de Laja y Nacimiento. La metodología a utilizar en esta investigación será de carácter cualitativa, debido a que por su propia esencia exploratoria y de comprensión de fenómenos o procesos, permite dar a nuestro análisis un carácter indagativo; que pregunte, que explore y registre con una mirada fija a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora (Vieytes, 2004).

3.2. Dimensión Temporal de la Investigación

La investigación que se realizará está dentro de los parámetros de lo que compete a un estudio transversal, ya que, como lo señala Hernández (2014), los diseños de investigación transeccional o transversal, recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.3. Unidad de Análisis

La unidad de análisis corresponde a “qué o quiénes”, es decir, en los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio que estarán involucrados en el proceso (Hernández et al, 2014, p. 172 - 183). Para esta investigación, la unidad de análisis será el cuerpo docente (Lenguaje y Comunicación, segundo ciclo básico), de un par de establecimientos educativos municipales ubicados en las comunas de Laja y Nacimiento, y tres sextos básicos, pertenecientes a las instituciones antes mencionadas. Su variable será; las estrategias didácticas utilizadas para enseñar la habilidad de comprensión de lectura.

3.4. Muestra

El presente estudio considerará la participación de dos escuelas municipales de la provincia del Biobío: Laja y Nacimiento, respectivamente. De estas instituciones se seleccionaron dos cursos específicos, en este caso, tres 6° básicos, los cuales son parte de un muestreo intencional. Se buscó y eligió un establecimiento que cuente con un puntaje sobre la media nacional en la prueba SIMCE y otro rendimiento bajo la media, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente, en el área de comprensión lectora. Para ello (previamente), se hizo una revisión de los puntajes SIMCE de cada escuela (en la habilidad de comprensión lectora), comenzando desde el año 2016 hasta la actualidad.

El tipo de muestreo que se utilizó tendrá las características de uno “no probabilístico”, ya que la única condición que se requiere es cumplir con la cuota del número requerido de sujetos o unidades de observación. En este, se desconoce la probabilidad de selección (Salinas, 2004).

3.5. Técnicas de recolección de información:

Según Vieytes (2004), para el enfoque cualitativo, la recolección de datos resulta imprescindible, puesto que dentro de esta se busca obtener datos que posteriormente se convertirán en información que dará cuenta de personas, situaciones o procesos en profundidad en las propias formas de expresión de cada uno, en este caso relacionados al área que se está investigando. En la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos (resultados prueba estandarizada SIMCE, y entrevistas).

Particularmente, en esta investigación, se trabajó (en primera instancia), con la fuente de datos denominada SIMCE, con el fin de recopilar información relevante. Además de lo mencionado, también estará presente la entrevista, como último instrumento de recolección de datos. Esta, se le aplicará a los docentes de Lenguaje y Comunicación de cada 6° año básico, con el fin de obtener información acerca de sus prácticas docentes, y las estrategias didácticas que emplean dentro del aula, específicamente las relacionadas al área de la comprensión de lectura.

3.6. Técnica de Análisis (plan de análisis)

En esta investigación que será de tipo cualitativa, lo que corresponde al concepto de análisis de datos será un proceso que consistirá en dar un sentido a la numerosa información que se recogerá en el escenario. Esto requerirá que el investigador organice los datos de manera que la información resulte manejable, y eso, a su vez, se conseguirá buscando aquellas unidades de análisis que sean relevantes. El investigador deberá descubrir lo verdaderamente importante: el significado que se esconde tras la información proporcionada por los datos (Rodríguez & Valldeoriola, 2007).

Considerando lo anterior, se utilizará el análisis de contenido como técnica de análisis para esta investigación. Este se ha definido en muy diversas formas, así Pérez (2014) indica que es un método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática y objetiva con el fin de medir variables. Trata de analizar y estudiar con detalle el contenido de una comunicación (escrita, oral, visual). Por otra parte, la autora afirma que es un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es uno de los pocos campos comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel importante original y creativo.

Ahora bien, a través de la información que arrojen los datos, primeramente, se buscará identificar y describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes de dos establecimientos educativos municipales de Laja y Nacimiento, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el área de comprensión lectora. Esto tendrá por objetivo, llevar a cabo una comparación entre prácticas, y determinar qué estrategias asociadas al desarrollo de la comprensión de lectura han sido efectivas y cuáles no, en base a resultados SIMCE.

3.7. Resultados esperados

A través de esta investigación, se pretende identificar y describir estrategias didácticas eficientes para el mejoramiento de la CL, en base a entrevistas realizadas a docentes de segundo ciclo básico; específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con esto, se espera que los estudiantes tengan las herramientas adecuadas para enfrentarse a la lectura. Con todo lo analizado en este escrito se pudo llegar a la conclusión que la CL, es una habilidad que los estudiantes chilenos no logran dominar en profundidad, y que con el correr de los años, no ha habido un incremento, sino más bien, los resultados se asocian a que no existe mayor mejoría en dicha área. Esto se puede deber a diversos factores, y en este proyecto, se quiere profundizar en uno de ellos, el cual, según lo observado, no presenta las adecuaciones óptimas para abordar la habilidad en cuestión.

Ahora bien, las estrategias didácticas que se presentan tienen un carácter innovador, el cual toma referencias de teóricos que versan sobre el correcto uso de estas dentro del aula. Fundamentados en esto, se quiere adecuarlas a la realidad educativa chilena, la cual hoy por hoy, es muy demandante por los diversos estilos de aprendizaje que se encuentran en los estudiantes.

Con las herramientas entregadas, se espera que las estrategias didácticas planteadas en este escrito, sean un aporte tanto para los estudiantes en formación, como para los docentes en ejercicio. Cabe destacar que para quienes reciban esta ayuda, no se tiene el enfoque puesto en mejorar los resultados SIMCE (que valorizan las entidades educativas), sino que el enfoque está en, lo que creemos que realmente es relevante, que los estudiantes chilenos se formen como personas que acepten, comprendan y valoren la asombrosa tarea de la lectura.

En síntesis, lo que se quiere entregar, es dejar por escrito, estrategias didácticas que han tenido resultados satisfactorios en la habilidad de CL.

3.8. Carta Gantt

	Proyecto: Diseño de Estrategias Didácticas para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Sexto Básico.	O C T U B R E	O C T U B R E	O C T U B R E	O C T U B R E	N O V I E M B R E	N O V I E M B R E	N O V I E M B R E	D I C I E M B R E	D I C I E M B R E	D I C I E M B R E	D I C I E M B R E	E N E R O	E N E R O	E N E R O		
	Fecha de inicio: Tercera semana de octubre 2019.	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	S E M A N A	
	Fecha de término: Cuarta semana de enero 2020.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Actividades	Responsables	Duración															
Defensa Proyecto	Alumnos Seminaristas	Una semana						X									
Intervención en Establecimientos Educativos (observación de clases y entrevistas)	Alumnos seminaristas	Tres semanas						X	X	X							
Análisis de resultados	Alumnos Seminaristas	Una semana								X							
Propuesta	Alumnos Seminaristas	Una semana									X						
Diseño de propuesta	Alumnos Seminaristas	Una semana										X					
Escritura del cuerpo	Alumnos Seminaristas	Dos semanas											X	X	X		
Defensa final de Seminario de Título	Alumnos Seminaristas	Una semana														X	

Capítulo IV: Análisis de las Entrevistas Semiestructuradas

Entrevista Semiestructurada Docente A

“Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora”

Descripción: El siguiente instrumento fue elaborado por tres alumnos seminaristas de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con el fin de optar a su título profesional. Consta de diez preguntas dirigidas a docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico), de tres cursos de dos escuelas municipales de las comunas de Laja y Nacimiento.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico) con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

Datos del entrevistado (a)

Definición 1: Antecedentes personales de las entrevistadas e inicio en ejercicio docente

Sexo: **Femenino**

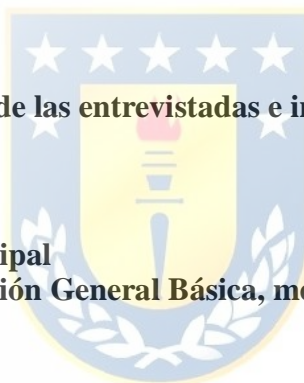
Establecimiento: **Escuela 1 (Laja)**

Dependencia del establecimiento: **Municipal**

Título profesional: **Profesora de Educación General Básica, mención en Lenguaje y Comunicación**

Años de docencia: **9 años**

Fecha aplicación entrevista: **12.12.2019**



1. ¿Qué le motivó al momento de elegir estudiar la carrera de Pedagogía?

R: Cuando estaba en los últimos cursos de escolaridad, me convencí que quería ser profesora, y siempre le decía a mi entorno, yo seré profesora por vocación.

2. ¿Después de ya llevar unos años en ejercicio docente, se encuentra satisfecha en términos profesionales?, o, ¿piensa realizar algún tipo de capacitación?

R: Sí, me gusta lo que hago, y en el lugar donde estoy. Sin embargo, no descarto realizar en un futuro cercano realizar algún tipo de capacitación para poder postular a otro cargo de índole directivo, pero, obviamente, siempre vinculado con el ámbito educativo.

Definición 2: Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE

Definición 2.1: Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad

3. Con sus propias palabras, ¿Cómo definiría comprensión lectora?

R: La definiría como un proceso complejo, que ocurre en el cerebro. Dentro de esta existen otros procesos, tales como la decodificación, percepción, vocabulario, etc.

4. ¿Qué le parece a usted que se mida la comprensión lectora?

R: Me parece excelente, ya que es una habilidad que cuesta desarrollar en los estudiantes, y, por ende, lo encuentro esencial, en especial en los primeros niveles del segundo ciclo.

5. ¿Considera usted que la prueba SIMCE logra medir óptimamente las habilidades relacionadas a la comprensión lectora?

R: Del todo no, ya que considero que hay aspectos (como la inferencia textual), que no encuentro que sean del todo abordables.

Definición 2.2: Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias que surtan

6. Según su criterio, ¿qué factores (económicos, sociales, etc.) de la enseñanza escolar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación influyen en los resultados de los y las escolares en la prueba SIMCE?

R: Sin duda los factores, como el económico, influye demasiado, ya que no se tiene acceso a libros, por ejemplo, y por ende su nivel de vocabulario es inferior.

7. ¿Qué debilidades y fortalezas ve usted en el SIMCE como instrumento de medición?

R: Como la mencioné en una pregunta anterior, la debilidad que encuentro es la baja apreciación de las inferencias textuales, se aborda poco. Como fortaleza considero que las preguntas de desarrollo siempre son bien asertivas.

8. ¿Qué opina de las preguntas e ítems del SIMCE en 6° básico?, ¿Le haría alguna modificación a esta evaluación en el área de comprensión lectora? ¿agregaría o quitaría algún ítem?

R: Encuentro que la mayoría de los ítems están “bien”, y bueno, quitaría preguntas explícitas “copiar y pegar”, como les llamo yo, hay demasiadas que apuntan a eso.

9. ¿Incluye preguntas tipo Simce en las evaluaciones que realiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

R: Sí, algunas preguntas que tienen que ver con que los estudiantes desarrollen sus ideas. Las aplico sobre todo en las evaluaciones de textos.

Definición 3: Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora

Definición 2.3: Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula

10. ¿Cree que es importante la utilización de estrategias para potenciar la habilidad de comprensión lectora?, ¿Por qué?

R: Sin duda, es esencial, ya que, a través de ellas, uno puede abordar la habilidad de comprensión lectora de mejor manera.

11. ¿Qué estrategias o acciones que usted aplica, le han dado mejor resultado para desarrollar la comprensión lectora? ¿Podría detallar y/o ejemplificar brevemente?

R: La que a mí me ha entregado mejores resultados, ha sido la de ir subrayado lo más importante del texto, y que con distinto color destaquen y simbolicen cada uno de ellas. Para así, hacerse una idea de lo que tratará el texto.

12. ¿Aplicó algunas donde no evidenció los resultados buscados?, ¿Por qué cree usted que ocurrió esta situación?

R: Sí, en mi primer año de ejercicio, ponía el texto en el pizarrón, y dejaba que los estudiantes respondieran preguntas, pésima “estrategia”, si es que se le puede llamar estrategia.

13. ¿Qué tipo de preguntas incluye usted en las evaluaciones de CL de 2° ciclo básico?

R: Preguntas que potencien principalmente lo implícito de un texto, que no sea mirar el texto y responder una pregunta textual.

14. ¿En qué criterios se basa para decidir qué estrategias de enseñanza utiliza en aula para desarrollar una mejor comprensión lectora en sus alumnos?

R: Me baso en los resultados académicos y también en lo que ellos mismos me comentan, se acercan, y me dicen, tía, ahora me queda claro qué es lo implícito de un texto.

15. ¿Qué dificultades se le han presentado al llevar a cabo sus estrategias para enseñar la comprensión lectora?

R: Al principio muchas, ya que los estudiantes no tenían la menor idea de lo que trataba la habilidad de comprensión lectora, por ende, fue un desafío.

Definición 2.4: Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase

16. Dentro de sus planificaciones de clase, ¿ha podido incluir las estrategias que para usted han tenido buenos resultados?, ¿De qué manera?

R: Sí, he podido, aunque en los últimos años, la escuela se rige con el plan que ofrece la fundación CMPC, y ocupamos las planificaciones que vienen insertas ahí.

17. ¿Las estrategias que usted ha aplicado y presentado en sus planificaciones, en cierto punto, han sido condicionadas por alguna normativa estandarizada que propone el establecimiento?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera?

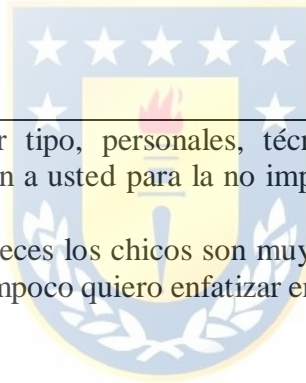
R: No sé si condicionadas, pero como dije anteriormente, la escuela hace algunos años trabaja con la fundación CMPC, y tenemos que utilizar las planificaciones que vienen ahí. Personalmente, en ocasiones no las encuentro del todo asertivas, pero se me da la libertad, para hacer algún cambio.

18. ¿Se generan instancias en el establecimiento donde comparten estrategias, planes de mejora y resultados en el área de comprensión lectora?

R: Honestamente no, a veces mencionamos lo que aplicamos, pero nada más. Aparte, como es una escuela pequeña, solo hay un profesor por asignatura. Yo soy la única docente de Lenguaje del Establecimiento.

19. ¿Qué impedimentos (de cualquier tipo, personales, técnicos, tiempo, número de estudiantes por sala, etc.) se le presentan a usted para la no implementación de estrategias didácticas en su clase?

R: Principalmente, el factor tiempo, a veces los chicos son muy lentos, y hay que estar en una sola actividad toda la clase. Pero, tampoco quiero enfatizar en ello, no es algo que ocurra a menudo.



Entrevista Semiestructurada Docente B
“Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora”

Descripción: El siguiente instrumento fue elaborado por tres alumnos seminaristas de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con el fin de optar a su título profesional. Consta de diez preguntas dirigidas a docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico), de tres cursos de dos escuelas municipales de las comunas de Laja y Nacimiento.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico) con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

Datos del entrevistado (a)

Definición 1: Antecedentes personales de las entrevistadas e inicio en ejercicio docente

Sexo: **Femenino**

Establecimiento: **Escuela 2 (Nacimiento)**

Dependencia del establecimiento: **Municipal**

Título profesional: **Educación General Básica, mención en primer ciclo**

Años de docencia: **1 año y 5 meses**

Fecha aplicación entrevista: **16-12-2019**



1. ¿Qué le motivó al momento de elegir estudiar la carrera de Pedagogía?

R: La vocación que desde un principio tuve para enseñar. Eso lo quise plasmar en mi profesión.

2. ¿Después de ya llevar unos años en ejercicio docente, se encuentra satisfecha en términos profesionales?, o, ¿piensa realizar algún tipo de capacitación?

R: Me encuentro realizada con mi profesión, muy a gusto. Además, en el lugar donde me desempeño, me siento muy cómoda.

Definición 2: Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE

Definición 2.1: Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad

3. Con sus propias palabras, ¿Cómo definiría comprensión lectora?

R: Habilidad de extraer información explícita e implícita a partir de la lectura.

4. ¿Qué le parece a usted que se mida la comprensión lectora?

R: Es importante, ya que la lectura es a nivel transversal y forma parte importante en los diferentes ámbitos.

5. ¿Considera usted que la prueba SIMCE logra medir óptimamente las habilidades relacionadas a la comprensión lectora?

R: Sí, sin embargo, los textos utilizados no están acorde a los intereses de los estudiantes, por lo tanto, hay una mayor desmotivación al momento de leer.

Definición 2.2: Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias que surtan

6. Según su criterio, ¿qué factores (económicos, sociales, etc.) de la enseñanza escolar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación influyen en los resultados de los y las escolares en la prueba SIMCE?

R: En general todos influyen, ya que son fundamentales para el equilibrio de los aprendizajes y que se logren de manera correcta.

7. ¿Qué debilidades y fortalezas ve usted en el SIMCE como instrumento de medición?

R: Mide conocimiento más que desarrollo de habilidades.

8. ¿Qué opina de las preguntas e ítems del SIMCE en 6° básico?, ¿Le haría alguna modificación a esta evaluación en el área de comprensión lectora? ¿agregaría o quitaría algún ítem?

R: Si se evalúa comprensión existen preguntas para ello que serán necesarias, pero también es necesario incorporar otras para saber cómo llegó el estudiante a esa comprensión, qué análisis realizó.

9. ¿Incluye preguntas tipo Simce en las evaluaciones que realiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

R: Sí, pero para llegar a este tipo de preguntas hay un proceso y se incluyen para orientar al estudiante a la prueba en sí.

Definición 3: Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora

Definición 2.3: Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula

10. ¿Cree que es importante la utilización de estrategias para potenciar la habilidad de comprensión lectora?, ¿Por qué?

R: Sí, pero deben ser constantes, ya que si no son así pierden sus objetivos y no se logra el desarrollo de la habilidad.

11. ¿Qué estrategias o acciones que usted aplica, le han dado mejor resultado para desarrollar la comprensión lectora? ¿Podría detallar y/o ejemplificar brevemente?

R: Durante la lectura se solicita volver al texto las veces que sea necesario, localizar información, buscar pistas donde encontrar las respuestas y subrayar lo más importante. También se practica lectura en voz alta.

12. ¿Aplicó algunas donde no evidenció los resultados buscados?, ¿Por qué cree usted que ocurrió esta situación?

R: Suele suceder, pero se debe a que los alumnos y docentes de otras asignaturas no aplican estas estrategias, por lo tanto, no se vuelve un ejercicio permanente.

13. ¿Qué tipo de preguntas incluye usted en las evaluaciones de CL de 2° ciclo básico?

R: Información explícita, implícita y de opinión.

14. ¿En qué criterios se basa para decidir qué estrategias de enseñanza utiliza en aula para desarrollar una mejor comprensión lectora en sus alumnos?

R: Se basa principalmente en lo que la escuela quiere lograr, ya que hay una revisión constante y retroalimentación para mejorar esta habilidad.

15. ¿Qué dificultades se le han presentado al llevar a cabo sus estrategias para enseñar la comprensión lectora?

R: El tiempo y la poca experiencia, ya que se trabaja con un apoyo (libreo estrategias) por nivel y cuesta más en el segundo ciclo cuando no es permanente y se pierde su interés.

Definición 2.4: Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase

16. Dentro de sus planificaciones de clase, ¿ha podido incluir las estrategias que para usted han tenido buenos resultados?, ¿De qué manera?

R: Por lo general sí, ya que existe un taller de comprensión lectora (Stars), por lo tanto, se ven reflejadas en ella aquellas estrategias que se organizan de forma mensual y que se deben trabajar.

17. ¿Las estrategias que usted ha aplicado y presentado en sus planificaciones, en cierto punto, han sido condicionadas por alguna normativa estandarizada que propone el establecimiento?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera?

R: Sí, ya que se genera un plan enfocado en aquellas habilidades o contenidos a mejorar o reforzar. En la escuela este plan es el dominio lector, este se trabaja todos los días durante los 15 minutos de la mañana y dentro de ello se incorporan preguntas enfocadas a la comprensión.

18. ¿Se generan instancia en el establecimiento donde comparten estrategias, planes de mejora y resultados en el área de comprensión lectora?

R: Constantemente y capacitaciones para mejorar análisis de resultados.

19. ¿Qué impedimentos (de cualquier tipo, personales, técnicos, tiempo, número de estudiantes por sala, etc.) se le presentan a usted para la no implementación de estrategias didácticas en su clase?

R: El tiempo más que nada, ya que eso dificulta el implementar estrategias didácticas para la clase

Entrevista Semiestructurada Docente C
“Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora”

Descripción: El siguiente instrumento fue elaborado por tres alumnos seminaristas de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con el fin de optar a su título profesional. Consta de diez preguntas dirigidas a docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico), de tres cursos de dos escuelas municipales de las comunas de Laja y Nacimiento.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico) con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

Datos del entrevistado (a)

Definición 1: Antecedentes personales de las entrevistadas e inicio en ejercicio docente

Sexo: **Femenino**

Establecimiento: **Escuela 2 (Nacimiento)**

Dependencia del establecimiento: **Municipal**

Título profesional: **Educación General Básica, mención en Lenguaje y Comunicación**

Años de docencia: **5 años**

Fecha aplicación entrevista: **17-12-2019**



1. ¿Qué le motivó al momento de elegir estudiar la carrera de Pedagogía?

R: Siempre me llamó la atención enseñar. Y cuando fue creciendo en los cursos, me di cuenta que tenía la habilidad y vocación para realizarlo. Es por eso que opté por la carrera de Pedagogía.

2. ¿Después de ya llevar unos años en ejercicio docente, se encuentra satisfecha en términos profesionales?, o, ¿piensa realizar algún tipo de capacitación?

R: Sí, después de llevar ya unos años en ejercicio docente, puedo decir que me encuentro muy cómoda y satisfecha con mi profesión.

Definición 2: Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE

Definición 2.1: Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad

3. Con sus propias palabras, ¿Cómo definiría comprensión lectora?

R: Es el proceso por el cual lector y texto interactúan para formar un significado (además del contexto).

4. ¿Qué le parece a usted que se mida la comprensión lectora?

R: Me parece que es correcto medir, aunque se debe considerar el instrumento a utilizar para dicha acción.

5. ¿Considera usted que la prueba SIMCE logra medir óptimamente las habilidades relacionadas a la comprensión lectora?

R: Considero que el instrumento se basa en la generalidad, por lo que deja de lado el universo de estudiantes en el aula, por otro lado, el contexto de grupos dentro del país.

Definición 2.2: Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias que surtan

6. Según su criterio, ¿qué factores (económicos, sociales, etc.) de la enseñanza escolar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación influyen en los resultados de los y las escolares en la prueba SIMCE?

R: Los factores que influyen tienen que ver con el contexto y el grado de conocimiento de los estudiantes, es decir, conocer el acervo cultural de cada uno, ya que frente a una misma pregunta el conjunto de estudiantes podría responder de formas diversas.

7. ¿Qué debilidades y fortalezas ve usted en el SIMCE como instrumento de medición?

R: -Las debilidades están básicamente en la estandarización, ya que todos los niños se enfrentan a una misma evaluación sin considerar la diversidad del aula y contextos.

-Fortaleza: Conocer el impacto de algunas estrategias en las habilidades evaluadas.

8. ¿Qué opina de las preguntas e ítems del SIMCE en 6° básico?, ¿Le haría alguna modificación a esta evaluación en el área de comprensión lectora? ¿Agregaría o quitaría algún ítem?

R: En cuanto a los ensayos, (instrumentos al que nosotros como docentes accedemos) que las preguntas den cuenta del proceso que usó el niño para obtener la respuesta.

9. ¿Incluye preguntas tipo Simce en las evaluaciones que realiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

R: Las evaluaciones según reglamento interno deben tener variedad de ítems, dado lo anterior, a pesar de que se incluyan preguntas de selección, no forman parte de la totalidad del instrumento.

Definición 3: Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora

Definición 3.1: Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula

10. ¿Cree que es importante la utilización de estrategias para potenciar la habilidad de comprensión lectora?, ¿Por qué?

R: Es importante, ya que facilitan la interacción de los estudiantes con el texto, supliendo hasta cierto punto los vacíos proporcionados por su acervo cultural.

11. ¿Qué estrategias o acciones que usted aplica, le han dado mejor resultado para desarrollar la comprensión lectora? ¿Podría detallar y/o ejemplificar brevemente?

R: Aquellas estrategias que son más fáciles y no requieren de un proceso complejo o de varias acciones asociadas (buscar, subrayar, etc.).

12. ¿Aplicó algunas donde no evidenció los resultados buscados?, ¿Por qué cree usted que ocurrió esta situación?

R: -Aquellas en las cuales deben volver al texto, releer o traer aparejadas diversas acciones para obtener la respuesta.

-Los niños se desconcentran o simplemente no desean realizar el proceso.

13. ¿Qué tipo de preguntas incluye usted en las evaluaciones de CL de 2° ciclo básico?

R: Las preguntas de extracción de información explícita, implícita y de reflexión.

14. ¿En qué criterios se basa para decidir qué estrategias de enseñanza utiliza en aula para desarrollar una mejor comprensión lectora en sus alumnos?

R: La escuela cuenta con un plan LEC, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Las doce estrategias vienen seleccionadas previamente y en base a ellas se trabaja.

15. ¿Qué dificultades se le han presentado al llevar a cabo sus estrategias para enseñar la comprensión lectora?

R: Algunos de los problemas son: -El tiempo disponible para desarrollar la habilidad (45 minutos) 1 vez a la semana.

-El tipo de material con el que cuenta, ya que no se puede subrayar.

-La disposición de los estudiantes para hacerse conscientes del proceso.

Definición 3.2: Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase

16. Dentro de sus planificaciones de clase, ¿ha podido incluir las estrategias que para usted han tenido buenos resultados?, ¿De qué manera?

R: El taller de comprensión lectora cuenta con una planificación que apoya la asignatura. Las estrategias que tienen mejor resultado son aquellas más cercanas y que para ellos resultan más fáciles, por lo que se inicia con ellas y luego intencionadamente se van agregando las que requieren mayores destrezas.

17. ¿Las estrategias que usted ha aplicado y presentado en sus planificaciones, en cierto punto, han sido condicionadas por alguna normativa estandarizada que propone el establecimiento?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera?

R: Las estrategias son seleccionadas para apoyar el plan JEC, que a su vez tributa al PME. Dado lo anterior se desea articular cada uno de los planes internos para cumplir con el objetivo de desarrollar habilidades en los niños (as) propuestos en el programa de estudio.

18. ¿Se generan instancia en el establecimiento donde comparten estrategias, planes de mejora y resultados en el área de comprensión lectora?

R: Existen instancias, pero deberían ser mucho más frecuentes, para instruir y orientar aquellos que recién ingresamos al sistema.

19. ¿Qué impedimentos (de cualquier tipo, personales, técnicos, tiempo, número de estudiantes por sala, etc.) se le presentan a usted para la no implementación de estrategias didácticas en su clase?

R: -En primer lugar, el tiempo es uno de los factores importantes, gran parte de él es ocupado en labores administrativas que van en desmedro de lo pedagógico.
-Conocer más estrategias didácticas que vuelvan interesante la asignatura.

Para lograr realizar el análisis de los datos presentes en las entrevistas realizadas, se procede a utilizar la técnica de análisis de contenido, la cual se suele implementar en el análisis sistemático de documentos escritos. A partir de este análisis se busca realizar un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación (Pérez, 2014).

Antes de iniciar este análisis es preciso señalar que las entrevistadas serán representadas de la siguiente forma: Profesora A, docente que se desempeña en una escuela municipal de la comuna de Laja, establecimiento que recibe un apoyo técnico pedagógico de la fundación CMPC, en cuanto al material docente que viene en un libro elaborado por dicha fundación, que incluye las planificaciones clase a clase y, otro para los estudiantes con actividades de todas las materias. Por otra parte, las profesoras B y C, docentes que realizan su labor pedagógica en una misma escuela municipal de la comuna de Nacimiento, el cual no recibe apoyo por parte de alguna fundación, sino que trabajan con material proporcionado por el MINEDUC.

Tema 1: Antecedentes personales de las entrevistadas e inicio en ejercicio docente

De acuerdo a los datos obtenidos de la entrevista realizada a cada una de las docentes, se puede establecer que las tres profesoras llevan relativamente poco tiempo ejerciendo su labor pedagógica, ya que ninguna de ellas supera los 10 años de profesión. Cabe destacar que las docentes A y C, son especialistas en el área de la lectoescritura, a diferencia de la profesora B, la cual no tiene una especialidad en dicha área. Lo anterior, se ve reflejado en el conocimiento que posee cada una en cuanto a estrategias didácticas en el área de CL, donde las respuestas entregadas por las docentes A y C, fueron más completas en cuanto a conocimiento de dicha habilidad, por el contrario, a las respuestas que proporcionó la profesora B, las cuales eran incompletas y dejaban entrever un desconocimiento en el área en cuestión.

Otro punto en común es que las tres profesoras forman parte del sistema educativo municipal, del cual han formado parte desde el primer año de ejercicio docente. Todas ellas, al momento de elegir qué carrera estudiar optaron por pedagogía, debido a la vocación que sentían por esta, y no por otro factor.

Actualmente, las tres profesoras se encuentran satisfechas en términos laborales en el lugar que se desempeñan. Sin embargo, la docente A no descarta en un tiempo próximo realizar algún tipo de capacitación para poder postular a otro cargo de índole directivo, pero, siempre vinculado al ámbito de la educación.

Tema 2: Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE

Subtema 1. Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad

Dos de las docentes (A y B) convergen en que la CL es un proceso complejo en el cual intervienen otros procesos. Y, así lo expresan en sus respuestas:

Respuesta docente A: “La definiría como un proceso complejo, que ocurre en el cerebro. Dentro de esta existen otros procesos, tales como la decodificación, percepción, vocabulario, etc.”

Respuesta docente B: “Habilidad de extraer información explícita e implícita a partir de la lectura.”

Véliz y Riffo (1992, 1993) señalan que para evaluar la comprensión lectora hay varios aspectos que deben estar presentes para que se desarrolle. Argumentan que es un proceso complejo, en el cual se necesita un monitoreo constante. Aportan cómo evaluar la comprensión de lectura, de acuerdo al modelo de Van Dijk y Kintsch, en donde se encuentra: (a) el nivel de procesamiento textual (b) carácter explícito e implícito de la información y (c) tipo de discurso.

Se logra percibir entre sus definiciones, un enfoque mecánico en donde el lector solo “funciona” como un extractor de información textual, da cuenta de ello al considerar como procesos principales a; la decodificación, percepción y el acceso léxico. Los cuales, según los autores consultados, forman parte de un orden inferior. Lo anterior corresponde a una mirada conductista del proceso que se estudia, es decir, busca un aprendizaje mecánico, que tenga una respuesta única, y no interpretativa del texto en sí.

Ahora bien, la respuesta de la docente (C), frente a la misma pregunta fue la siguiente:

Respuesta docente C: Es el proceso por el cual lector y texto interactúan para formar un significado (además del contexto).

Se puede apreciar en su respuesta que considera al lector como un ente activo dentro del proceso, donde él construye un significado en base a la información presente en el texto y a su propio conocimiento.

En suma, se puede inferir en que las respuestas mencionadas por las entrevistadas (A y B) ven el proceso de CL desde una perspectiva más conductual, ya que apuntan solo a lo mecánico, y no involucran al estudiante como una parte esencial dentro de este proceso. Sin embargo, la docente C entrega una respuesta que apunta mucho más al constructivismo, debido a que involucra al estudiante como un agente activo en el proceso de la comprensión lectora, y, tal como lo menciona Sanz (2003), dicha corriente (constructivista) postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática.

Por otra parte, a pesar de que las docentes B y C convergen en un mismo establecimiento y realizan trabajo colaborativo juntas, estas en sus respuestas presentan corrientes pedagógicas distintas.

Las tres docentes concuerdan en que les parece correcto y pertinente que se mida la comprensión lectora, ya que la consideran una habilidad esencial que las personas deben adquirir. También hicieron hincapié en el hecho que la CL es una habilidad transversal, pues en todo ámbito del contexto escolar está presente. Esto es una realidad, debido a que, en la mayoría de las asignaturas presentes en el currículum escolar, de alguna u otra manera esta habilidad está inserta.

Un análisis realizado por los autores de este trabajo investigativo a los planes y programas de estudio que proporciona el MINEDUC para 6to básico, evidenció que la habilidad de comprensión lectora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación está presente en todas las unidades, pero la cantidad de objetivos que apuntan a estrategias que ayuden a tal habilidad, es relativamente baja, puesto que existen solo dos objetivos que abordan directamente al trabajo de estrategias en aula. Estos se repiten en las unidades propuestas por el Ministerio. Dichos objetivos son:

OA 02: “Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; releer lo que no fue comprendido; formular preguntas sobre lo leído y responderlas; organizar la información en esquemas o mapas conceptuales; resumir.”¹⁵

¹⁵ Objetivo de aprendizaje extraído de los planes y programas de estudio que proporciona el MINEDUC para la educación básica.

*OA 04: “Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión: identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia; explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven; describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato; relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta; interpretando el lenguaje figurado presente en el texto; expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto; llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto; comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno”.*¹⁶

Haciendo una comparación entre lo arrojado por las entrevistas, y lo que proponen los planes y programas del MINEDUC de 6to básico, en cuanto a estrategias de comprensión lectora; se pudo evidenciar lo siguiente. Las tres profesoras en sus clases aplican muy poco de lo que propone el Ministerio de educación con respecto a estas. De las mencionadas, ellas (A, B y C), solo mencionan, “[...] formular preguntas y releer [...]” y “[...] expresar opiniones acerca de un texto determinado [...]”. Esto puede interpretarse las docentes no tienen un conocimiento exhaustivo acerca de estrategias de CL, aun teniendo en consideración las que el Ministerio propone.

Por otro lado, en cuanto al MINEDUC, no hay una verdadera preocupación por fomentar y potenciar esta habilidad, ya que además de presentar una baja cantidad de objetivos, solo dos, que apuntan a desarrollarla, presenta una contradicción evidente, puesto que, en breves palabras propone estrategias a desarrollar que luego son medidas por un instrumento (prueba SIMCE), que no las considera en sus ítems, como se puede apreciar en las preguntas ejemplificadas en la justificación de este escrito.

Ahora bien, las tres docentes consideran que la evaluación SIMCE no logra medir óptimamente las habilidades relacionadas a la CL, puesto que se basa principalmente en generalidades, dejando de lado la diversidad de estudiantes. En este mismo sentido, la profesora B, señaló que los textos que están insertos en dicha prueba estandarizada, no están acorde a todos los intereses de los estudiantes, lo que provoca desmotivación al momento de leer y poco interés en desarrollar las estrategias implementadas por las docentes en este ámbito. Por último, las tres profesoras reflexionaron respecto a que las habilidades relacionadas a la CL, como la

¹⁶ Objetivo de aprendizaje extraído de los planes y programas de estudio que proporciona el MINEDUC para la educación básica.

inferencia textual, no son abordables óptimamente dentro de este instrumento, ya que la mayoría de las preguntas insertas en esta evaluación apuntan a lo explícito según el análisis realizado por los autores de este proyecto de investigación.

Subtema 2. Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias propuestas

Las docentes afirman que son variados los factores que influyen en los resultados que obtienen los estudiantes en la prueba SIMCE. Se menciona la importancia del contexto social en que se hallan inmersos los estudiantes; un aspecto central aquí es el ámbito económico, el cual afecta en el acceso a libros por parte de los alumnos, lo que los deja en una situación de desventaja en comparación a aquellos que sí tuvieron acceso, aspecto que se evidencia en este tipo de evaluaciones.

Ahora bien, lo que podría generar cierto grado de discusión es considerar primordialmente un factor determinante de buenos o malos resultados, el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes. La discusión radica en que, si es correcto afirmar que cuando existen mejores condiciones económicas y culturales, por consiguiente, existirán mejores resultados en mediciones de la comprensión lectora. Para reafirmar lo anterior, se dará como evidencia los resultados más recientes con respecto a la lectura en la evaluación PISA 2018¹⁷, a los que anteriormente ya se ha referido este proyecto, dichos resultados proporcionan, información de suma importancia. El fenómeno consiste en que los países de mayor ingreso per cápita, han ido disminuyendo sus resultados de comprensión. Lo cual, podría generar la pregunta evidente, si estos países que gozan de las mayores comodidades y a sus estudiantes les son dados todo tipo de oportunidad, ¿Será el contexto sociocultural, el principal factor determinante de los bajos resultados?. La respuesta sigue estando en discusión.

En suma, a lo ya mencionado, un factor que en la última década ha tomado un rol fundamental, y que en parte puede responder la pregunta enunciada en el párrafo anterior, es que, tanto en países desarrollados como en vías de serlo, el uso constante de la tecnología ha

¹⁷Datos de la revista educativa “Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2019”, del año 2019.

repercutido de alguna u otra forma en la habilidad de lectoescritura. Los estudiantes contemporáneos de enseñanza básica y media están acostumbrados a que en redes sociales el proceso semántico se realice en función de una imagen con significados poco profundos, donde lo que se lee no guarda coherencia con lo que en segundos se está leyendo (Carr, 2017).

Por otro lado, y, dejando de lado los factores que pueden incidir en los bajos resultados, que se hacían referencia en las líneas previas, es pertinente analizar la prueba estandarizada (SIMCE), que este proyecto de investigación ha tomado como fuente de información. Se pudo corroborar, a través de un análisis elaborado por los autores de este trabajo investigativo, que esta evaluación queda en deuda con respecto al desarrollo de las inferencias textuales por parte de los estudiantes, ya que menos de la mitad de las preguntas que allí se formulan (solo 8 de 30, es decir, el 26,6% del total), apuntan a este ítem. Con respecto a ello, las tres docentes concluyeron en que al evaluar la habilidad de CL en dicha prueba hay preguntas que son necesarias, pero que es importante también incorporar otras que den cuenta del proceso que usó el niño para obtener la respuesta, y, eliminar preguntas explícitas que solo conllevan a copiar y pegar información:

Respuesta docente A: “Encuentro que la mayoría de los ítems están “bien”, y bueno, quitaría preguntas explícitas “copiar y pegar”, como les llamo yo, hay demasiadas que apuntan a eso.”

Respuesta docente B: “Sí, pero para llegar a este tipo de preguntas hay un proceso y se incluyen para orientar al estudiante a la prueba en sí.”

Respuesta docente C: “Las evaluaciones según reglamento interno deben tener variedad de ítems, dado lo anterior, a pesar de que se incluyan preguntas de selección, no forman parte de la totalidad del instrumento.”

Llama la atención que, de las tres docentes, solo una (A) califique de buena manera a los ítems que están presentes en la evaluación SIMCE. Otro punto a mencionar es que la docente que categorizó de tal manera las preguntas que allí vienen formuladas, se desempeña en el establecimiento donde se obtuvieron los resultados más bajos. Lo cual no deja de ser confuso, ya que tal vez existe otro factor que incide en los bajos resultados, como por ejemplo el “apadrinamiento” que recibe la escuela por parte de la fundación CMPC, el cual se explicó en párrafos anteriores.

Cabe destacar que las opiniones de las tres profesoras sobre dicha prueba están en base a ensayos de esta, los cuales les son entregados en sus respectivos establecimientos. Esto, da cuenta que dichas docentes entrevistadas están bastante “familiarizadas” con dicha evaluación,

y que, por ende, sus opiniones (en este ámbito), a pesar de que llevan poco tiempo en ejercicio docente, pueden tener mayor grado de validez.

Al tener mayor conocimiento de los ítems que comprende esta evaluación, se les consultó a las tres docentes con respecto a las fortalezas que consideran que tiene la evaluación SIMCE. Sin embargo, no todas las docentes mencionaron acerca de ello, quienes lo hicieron (A y C) solo se refirieron a aspectos mínimos tales como, que las preguntas de desarrollo eran asertivas y que, de alguna u otra forma dentro de dicha prueba, se podía conocer el impacto de algunas de las estrategias enseñadas a los estudiantes. La profesora A, perteneciente al establecimiento ubicado en la comuna de Laja, enunció lo siguiente:

Respuesta docente A: “Sí, algunas preguntas que tienen que ver con que los estudiantes desarrollen sus ideas. Las aplico sobre todo en las evaluaciones de textos.”

En suma, ambas docentes (A y C) convergen en que una de las fortalezas que trae consigo la evaluación SIMCE, tiene que ver con las preguntas de desarrollo, a pesar (y por paradójico que se lea), de que dicha prueba no cuente con más de dos preguntas referentes a este ítem.

Por otra parte, también se les consultó a las tres docentes acerca de las debilidades que ellas apreciaban en la prueba SIMCE. Sus respuestas fueron:

Respuesta docente A: “[...] la debilidad que encuentro es la baja apreciación de las inferencias textuales, se aborda poco [...]”

Respuesta docente B: “Mide conocimiento más que desarrollo de habilidades”

Respuesta docente C: “Las debilidades están básicamente en la estandarización, ya que todos los niños se enfrentan a una misma evaluación sin considerar la diversidad del aula y contextos.”

Según las profesoras (A, B y C), las principales debilidades radican en la estandarización de esta evaluación, ya que el universo de estudiantes se enfrenta a una misma prueba, sin considerar la diversidad del aula y sus contextos. Ahora bien, otra debilidad que se mencionó fue que la evaluación presenta una tendencia a medir más conocimientos que al desarrollo de habilidades. Si se toma en cuenta lo anterior, se evidencia claramente que existe poca consideración a preguntas que tienen relación con las inferencias textuales, las cuales pueden considerarse centrales para saber si un texto fue realmente comprendido.

Tema 3: Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora

Subtema 3. Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula

Las tres docentes (A, B y C) afirman que sí es importante la utilización de estrategias para potenciar la habilidad comprensión lectora. Una de ellas (B) sugiere que la implementación de estas estrategias debe ser constante para lograr el desarrollo de dicha habilidad. Lo anterior apunta a que, para este desarrollo y mejoramiento de la comprensión lectora, el trabajo con las estrategias ha de ser metódico y/o pragmático. No obstante, la profesora (C), que se desempeña en el mismo establecimiento que la docente anteriormente mencionada, añade que, si bien las estrategias son importantes y, facilitan la interacción de los estudiantes con el texto, deja entrever que solo suplen hasta cierto punto los vacíos que pueden traer consigo los estudiantes, en términos del contexto sociocultural del que provienen.

En cuanto a las estrategias que mencionan las profesoras como aquellas que les dieron resultados óptimos, el subrayar la información más importante es aquella que las tres entrevistadas (A, B, y C) mencionaron como la que ha tenido mayor éxito a la hora de comprender un texto. Dentro de esta misma estrategia, la docente A sostiene que, enseña a los estudiantes a utilizar distintos colores para destacar y añadir algún tipo de símbolo a la información más relevante, con el propósito de que los alumnos puedan generarse una idea global de su contenido.

Es necesario retomar lo que guarda relación con la estrategia del subrayado, para ahondar de mejor manera las respuestas de las profesoras entrevistadas. En primer lugar, las docentes no profundizan ni explican en qué momento de la lectura es aplicada esta estrategia, ni tampoco las otras. El hecho que no lo hagan, puede ser perjudicial para poder entender el verdadero objetivo de la actividad de subrayado. Si se considera oportuno revisar lo que planteó Solé en su exposición de estrategias, se observa que considera central el poder determinar los momentos de “Antes - Durante y - Después de la lectura”, para apuntar al objetivo mismo de esta. Y, en segundo lugar, la autora menciona la estrategia del subrayado en el momento correspondiente a, “Durante la lectura”, pero solo cuando expone la importancia de que los niños identifiquen la palabra o frase que está dificultando su comprensión, y una vez terminada la lectura, puedan volver al texto y darle significado de acuerdo al contexto. Como se pudo observar, las docentes solo mencionaron superficialmente la manera en que aplicaban la estrategia del subrayado.

Además del subrayado, surgieron otras estrategias que les dieron resultados óptimos a las entrevistadas. Una de ellas, fue la mencionada por las docentes B y C, la cual consiste en buscar pistas en el texto. Esto lleva a pensar que dichas profesoras al desempeñarse en el mismo establecimiento, han evidenciado en los distintos cursos en los cuales realizan sus clases, que tal estrategia es una de las más destacadas y útiles.

No obstante, un caso particular ocurre con la docente B, quien menciona otras estrategias de comprensión lectora que a ella le proporcionaron buenos resultados. Estas son, localizar información y leer en voz alta. Esta última da lugar a ser cuestionada, ya que apunta a practicar lo fónico más que potenciar la CL. Solé (2011) afirma que tal estrategia busca que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida, y no necesariamente se manifiesta con esto, que hubo algún grado de comprensión. En síntesis, es una estrategia que da mejor resultado antes de comenzar a leer comprensivamente.

Recapitulando, las tres docentes entrevistadas (A, B y C) concordaron que la utilización de estrategias en la habilidad de comprensión lectora es necesaria, y fundamental en tal proceso. Sin embargo, cada una de ellas según su definición, por “estrategia eficaz”, fueron agregando ciertas opiniones que tienen que ver con la realidad educativa que viven día a día. Esto tiene mucho sentido, debido a que la óptima aplicación de estrategias didácticas dentro del aula dependerá de diversos factores, clima del aula, contexto sociocultural, nivel de escolaridad de los padres, características de un grupo curso, estilos de aprendizaje de cada estudiante, etc., y no siempre tendrá iguales resultados en otras entidades educativas, aunque estas sean similares en muchos aspectos, tales como su tipo de dependencia.

Por otro lado, en relación con las estrategias que no evidenciaron buenos resultados, cabe destacar que no hubo un consenso único entre las tres docentes entrevistadas, en este ámbito, ya que según lo que mencionaron, sus experiencias de aplicación (de estrategias) fueron diferentes en cuanto al contexto en el que se desenvuelven. Por ejemplo, la docente C señaló que no evidenció buenos resultados al utilizar la estrategia de “volver y releer el texto para responder preguntas”, ella agregó lo siguiente:

Respuesta docente C: “Los niños se desconcentran o simplemente no desean realizar el proceso”

Lo anterior puede expresar que existe una postura en la docente C donde si bien, reconoce el grado de implicancia que tiene la estrategia, no se cuestiona si el problema podría

radicar en su didáctica o su forma de enseñar la estrategia, sino que, considera que esta es la que desencadena la desconcentración y desinterés en la actividad de lectura.

Otro caso lo presenta la docente A quien declara que en sus inicios como profesora presentaba el texto en el pizarrón y realizaba preguntas, lo cual actualmente considera que era “una pésima estrategia”, ya que al realizar esto los alumnos/as prácticamente estaban copiando y pegando información, y no desarrollaban un proceso de nivel superior en CL.

Relacionado a esto, se les consultó a las tres docentes de las causas del porqué ellas creían que no se evidenciaba un progreso continuo de buenos resultados en lo que respecta a la utilización de estas estrategias. Llama la atención que solo una de ellas (B) revela una posible causa:

Respuesta docente B: “[...] se debe a que los alumnos y docentes de otras asignaturas no aplican estas estrategias, por lo tanto, no se vuelve un ejercicio permanente.”

Tomando en cuenta la respuesta entregada por la docente, se puede considerar que esta causa repercute de alguna u otra manera en el desarrollo de dicha habilidad. Junto con ello, también deja entrever que no en todas las asignaturas se le considera como algo transversal y de suma importancia, lo cual se ha podido evidenciar por los autores de este trabajo de investigación en sus diversas prácticas pedagógicas.

En relación a los criterios en que se basan las profesoras para decidir qué estrategias de enseñanza utilizan en aula para desarrollar una mejor comprensión lectora, dos entrevistadas (B y C) manifiestan por igual, que se basan en lo que la escuela pretende lograr como institución. Se explica que el colegio desarrolla un plan denominado LEC (lector) por el cual se enfoca la enseñanza hacia la comprensión lectora. En este plan, orientado al desarrollo de habilidades de CL, las docentes encargadas (B y C) reciben por parte de la escuela doce estrategias previamente seleccionadas, las cuales se ejercitan en un taller denominado “Stars”. Este, a su vez, va enlazado con la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En base a estas estrategias, se realiza el trabajo en aula con los estudiantes. Todo ello deja entrever que el trabajo realizado en este caso está, en cierta manera, condicionado por las metas u objetivos propuestos por el establecimiento.

En lo concerniente a la docente (A), quien se desempeña en el otro establecimiento educacional, afirma que los criterios en que se basa para implementar sus estrategias de CL, son los números o resultados académicos, para seleccionar si una estrategia debería ser modificada o intercambiada. Asimismo, prefiere la proximidad con sus alumnos y ver en sus

comentarios si las estrategias de comprensión lectora están trayendo buenos resultados en cuanto al proceso consciente de la habilidad. No obstante, a pesar de que la docente exprese que aplica con cierto grado libertad las estrategias que considera oportunas, aun así, en algún punto su autonomía se ve afectada por el convenio que tiene el establecimiento con la fundación CMPC, el cual, de alguna u otra manera, condiciona su práctica docente.

Junto con ello, la no existencia de algún taller en apoyo a la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el establecimiento donde se desempeña la docente A (a diferencia del caso de las docentes B y C), también puede ser un factor que repercutió en el bajo desempeño a nivel de puntaje SIMCE, tanto comunal como nacional. Lo medular de la presencia del taller en el establecimiento de B y C es que potencia el tratamiento de las estrategias de comprensión lectora como un fin en específico y no como un método para adquirir mejores resultados en evaluaciones estandarizadas.

Todas las docentes (A, B y C) han presentado dificultades a la hora de llevar a cabo sus estrategias para enseñar la comprensión lectora. Una primera respuesta (docente A) remarca que se hizo complicado aplicar estrategias en los inicios de su ejercicio docente, lo cual considera un auténtico desafío el desarrollar la habilidad en alumnos que, previamente no manejaban ningún tipo de estrategia para comprender textos. Por otro lado, las docentes B y C apuntan específicamente a algunas dificultades como por ejemplo, el tiempo con el que se dispone para trabajar explícitamente la comprensión lectora es reducido. Una docente (C) detalla que les son destinados cuarenta y cinco minutos, y solo una vez a la semana para potenciar la comprensión; con este tiempo a disposición, se vuelve perjudicial el desarrollo de cualquier tipo de habilidad existente.

Las docente C añade otra dificultad, la cual tiene que ver con el tipo de material didáctico que se cuenta para poder realizar las acciones necesarias dentro del aula en términos de estrategias de comprensión lectora, puesto que la escuela le facilita solamente un libro en el cual las actividades y estrategias que vienen allí, son sugeridas por los planes y programas del Ministerio de Educación. En este, no se puede subrayar, ni realizar enmendaduras, ya que, son hojas muy frágiles. Todo ello, de alguna u otra forma limita la labor de la docente. Lo anterior es preocupante, debido que, es esencial que un docente tenga los materiales pertinentes y/o adecuados para llevar una óptima clase a cabo. Es una realidad que como futuros docentes inquieta, debido a que en la actualidad todas las escuelas, ya sean municipales o subvencionadas deberían contar con el material didáctico adecuado para el ejercicio docente dentro de las aulas. Por último, las tres docentes (A, B y C) concuerdan que lo conductual y motivacional en los alumnos dificulta que sean lectores conscientes de los procesos que ocurren en su cerebro a la

hora de la lectura. De acuerdo a lo anterior, se puede inferir que al parecer existe poca motivación por parte de las profesoras hacia los estudiantes durante el proceso de lectura, ya que en sus respuestas no mencionaron en ningún instante el hecho de motivar a sus alumnos hacia el proceso lector. Esto puede desencadenar en que los estudiantes dentro de la sala de clases presenten una conducta disruptiva y no participativa, lo que conllevaría a no terminar las actividades relacionadas a la CL que propone la docente.

Subtema 4. Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase

En cuanto a sus planificaciones, las tres profesoras (A, B y C) afirman que sí han podido incluir dentro de ellas las estrategias que les han dado buenos resultados, a pesar que se rijan por planificaciones que la escuela les imparte.

Un ejemplo de ello se puede evidenciar en la respuesta de la docente (A), ya que, ella por normativa del establecimiento donde trabaja, sus planificaciones se tienen que regir por un plan lector determinado por el establecimiento y/o fundación CMPC. Pero, a pesar de esto, la docente menciona que no tiene mayores problemas en poder realizar algún tipo de modificación. Ahora bien, la docente (C) menciona que en sus planificaciones están condicionadas en cierta manera para apoyar al plan JEC¹⁸ que tributa con el PME¹⁹. No obstante, el establecimiento en el cual se desempeñan no les proporciona mayores dificultades si es que estas quisieran modificar alguna actividad o momento de la clase.

Por otra parte, con respecto a las instancias de trabajo colaborativo, que se realiza entre docentes de un área en común, dos de las profesoras (B y C) afirman que en el establecimiento en el cual trabajan (teniendo en consideración que es el mismo) sí se generan instancias en las cuales comparten estrategias, planes de mejora y resultados en el área de comprensión lectora, pero aun así mencionan que deberían ser mucho más frecuentes, para instruir y orientar a aquellos que recién ingresan al sistema. Por el contrario, la profesora A afirma que en su escuela no se generan estas instancias, pues es una escuela pequeña y no se le presta mayor atención a esto. Junto con ello, agrega que es la única profesora de Lenguaje en su establecimiento.

¹⁸JEC: Jornada Escolar Completa, programa implementado por el MINEDUC, con el fin de reestructurar el uso del tiempo en las escuelas para ponerlos al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y formación de los estudiantes (ambas escuelas de este estudio están insertas en tal programa).

¹⁹PME: Plan de Mejoramiento Educativo, instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistemática e integrada los objetivos y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes.

Con lo anterior, se puede inferir que existe una gran negligencia por parte de los establecimientos en lo que respecta a las capacitaciones y/o jornadas pedagógicas que deberían tener como docentes de área crucial en el currículum. Esto repercute en los bajos resultados que se obtienen tanto a nivel interno (ranking escuelas) como comunal (puntaje SIMCE).



4.1. Cuadro resumen y categorías emergentes

Para recopilar información de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico) con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora (en término de los resultados de pruebas SIMCE), se han realizado tres entrevistas semiestructuradas. Estas constan de 19 preguntas agrupadas en distintas Definiciones que guiaron la entrevista. A partir de las anteriores, surgen las categorías iniciales y/o preliminares, como lo expresa el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Categorías iniciales y/o preliminares

Definiciones	Categorías iniciales y/o preliminares
1. Antecedentes personales de las entrevistadas.	Experiencia pedagógica.
2. Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE.	Comprensión Lectora.
2.1. Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad.	
2.2. Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias que surtan.	
3. Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora.	Eficiencia de estrategias didácticas.
3.1. Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula.	
3.2. Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase.	

A continuación, se presenta el cuadro en el cual se da a conocer el vaciado de las tres entrevistas realizadas a tres docentes pertenecientes al sistema educativo municipal en las comunas de Laja y Nacimiento.

Cuadro 2: Conceptos y categorías emergentes

Categoría inicial	Conceptos	Categorías emergentes
Experiencia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación - Habilidad para enseñar - Satisfacción profesional - Comodidad laboral - Realización personal - Cargo administrativo a futuro 	Satisfacción laboral
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso complejo - Habilidad - Extraer - Información explícita e implícita - Decodificación - Percepción - Vocabulario - Interacción lector y texto - Significado - Contexto 	Habilidad básica
	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad esencial - Habilidad importante - Segundo ciclo - Habilidad interdisciplinaria - Pertinente medir - Considerar el instrumento de medición 	Habilidad transversal

Evaluación SIMCE	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos no abordados - Baja inferencia textual - No acorde a los intereses - Desarrollo dificultoso - Desmotivación al leer - Generalidad del instrumento - Excluye el contexto de grupos 	Medición CL incompleta
	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados SIMCE - Contexto - Acceso a libros - Vocabulario inferior - Grado de conocimiento - Equilibrio del aprendizaje - Acervo cultural 	Factores de resultados
	<ul style="list-style-type: none"> - Bajas inferencias textuales - Mide conocimientos - No mide desarrollo de habilidades - Estandarización - No considera diversidad del aula y contexto 	Evaluación inapropiada
	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de desarrollo asertivas - Impacto de las estrategias 	Instrumento deficiente

	<ul style="list-style-type: none"> - Demasiadas preguntas explícitas - Copiar y pegar - No se mide análisis - Necesidad de incorporar otras preguntas 	Preguntas inapropiadas
	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de preguntas de desarrollo - Evaluaciones de texto - Preguntas de selección - Variedad de ítems 	Preguntas pertinentes
Eficiencia de estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Esencial - Abordar CL - Deben ser constantes - No perder los objetivos - Importante - Facilitan la interacción (estudiantes – texto) - Suplen vacíos del acervo cultural 	Estrategias fundamentales
	<ul style="list-style-type: none"> - Subrayado - Destacar con color - Hacerse una idea del texto - Volver al texto - Localizar información - Buscar pistas - Subrayar lo más importante - Acciones no complejas 	Estrategias eficientes

	<ul style="list-style-type: none"> - Poner el texto en el pizarrón - Responder preguntas - Pésima estrategia - No aplicación de estrategias - Ejercicio no permanente - Volver al texto - Releer - Desconcentración - No realizan el proceso - Lectura en voz alta 	Estrategias ineficientes
	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar lo implícito - No mirar el texto y responder - No preguntas textuales - Preguntas de opinión - Reflexión - Pregunta explícita e implícita 	Preguntas consideradas
	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados académicos - Comentarios de los estudiantes - Objetivos de la escuela - Revisión constante - Retroalimentación - Plan LEC - Dos estrategias previamente seleccionadas 	Condicionamiento de estrategias
	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de la habilidad CL - Tiempo disponible - Poca experiencia - Ejercicio no permanente - Poco interés de estudiantes 	Dificultades en la implementación

	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de material - Disposición de los estudiantes 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Planificaciones de fundación CMPC - Taller de comprensión lectora - Organización de estrategias mensuales - Jerarquización de estrategias - Planificación del taller - Apoyo a la asignatura 	Condicionamiento de estrategias
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de planificaciones fundación CMPC - No del todo asertivas - Libertad de modificación - Condicionamiento de estrategias aplicadas - Enfoque en plan lector - Apoyo al plan JEC - Programa de estudio 	Condicionamiento en planificaciones
	<ul style="list-style-type: none"> - Nula instancia para compartir estrategias - Un docente por asignatura - Capacitaciones constantes - Deberían ser más frecuentes - Instruir - Orientar a recién egresados 	Escasas capacitaciones
	<ul style="list-style-type: none"> - Factor tiempo - Estudiantes muy “lentos” 	Factores en aula

	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en implementación de estrategias - Conocer más estrategias - Labores administrativas en desmedro de lo pedagógico 	
--	--	--



4.2. Análisis y discusiones de las categorías emergentes

El cuadro anterior tiene como propósito agrupar las categorías emergentes que se relacionaron con los instrumentos aplicados, entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar se encuentra la categoría emergente, “Satisfacción laboral”. Las tres profesoras (A, B y C) reconocen que desde un principio sintieron una gran vocación para estudiar la carrera de pedagogía. Lo anterior se ve reflejado en que se sientan realizadas profesionalmente y cómodas en el ejercicio docente diario. Además, agregan que se encuentran satisfechas en términos laborales en los establecimientos que se desempeñan. Sin embargo, una de las profesoras (docente A) no descarta en un tiempo próximo realizar algún tipo de capacitación para poder postular a otro cargo de índole directivo, pero, siempre vinculado al ámbito de la educación.

En segundo lugar, surge la categoría “Habilidad básica”, la cual tiene relación con las nociones que maneja cada docente entrevistada en cuanto a la habilidad de CL. Se entiende que

este tipo de conocimiento básico sobre una definición de la CL, no quiere decir conocimiento simple, más bien, el fundamental que se requiere para, posteriormente, poder trabajar la habilidad. Si se considera lo anterior, los conceptos recogidos, tales como “proceso complejo”, “habilidad”, “intervención entre lector y texto”, “decodificación” y “percepción”, denotan que las docentes tienen conocimientos que, según autores citados, como Solé (2011) forman parte de los conceptos bases de la CL.

Junto con ello, surge la tercera categoría, “Habilidad transversal”. Esta define la CL como una habilidad de gran relevancia que según las tres profesoras entrevistadas es pertinente medir. También se consideran conceptos tales como “esencial”, “importante”, “segundo ciclo” y se destaca particularmente una respuesta correspondiente a la profesora C, quien afirma que es necesario considerar el instrumento a utilizar para medir dicha habilidad.

Ligado a lo anterior y perteneciente a la categoría inicial “Comprensión lectora”, emerge como cuarta categoría “Medición CL incompleta”. En esta, los conceptos apuntan a que, si bien, es importante medir la habilidad de comprensión, el instrumento a utilizar es de igual importancia. Concerniente a esto, las docentes consideraron el SIMCE es un sistema de medición inapropiado. Lo anterior se clarifica al observar los conceptos recogidos de las entrevistas a las docentes, tales como: “generalidad del instrumento”, esto significa que la evaluación no considera los diferentes estilos de aprendizajes e intereses de los estudiantes. Otro concepto similar recogido es “baja inferencia textual”, se refiere a que evaluación no mide un aspecto fundamental de la comprensión lectora, las inferencias. Lo anterior es un déficit clave en la medición, puesto que se entiende que un buen nivel de comprensión se refleja en el nivel de inferencias realizadas en torno a un texto.

Posteriormente emergen las categorías “Evaluación inapropiada” e “Instrumento deficiente”, estas se desprenden de la categoría preliminar “Evaluación SIMCE”. Las tres docentes entrevistadas consideran que la prueba estandarizada presenta una tendencia a medir más conocimientos (tipos de texto, vocabulario, figuras literarias, formas gramaticales, etc.) que el desarrollo de habilidades. Otro aspecto que las tres profesoras señalan, es el hecho de que existe poca consideración a preguntas que tienen relación con las inferencias textuales, las cuales pueden considerarse centrales para saber si un texto fue realmente comprendido. Con todo lo anterior, se puede inferir que tal evaluación es un instrumento deficiente e inapropiado para medir una habilidad como la CL.

Junto con lo anterior, surgen las categorías “Preguntas inapropiadas” y “Preguntas pertinentes”. Esta emergió de la categoría inicial “Evaluación SIMCE”. Las tres profesoras entrevistadas consideran que la evaluación estandarizada contiene demasiadas preguntas

explícitas. Agregan que es de carácter necesario incorporar otras preguntas, específicamente en las que el estudiante pueda desarrollar la capacidad inferir respuestas, de acuerdo a su propia interpretación. Ahora bien, con respecto a las preguntas tipo SIMCE que ellas consideran en sus evaluaciones, cabe destacar que solo les dan énfasis a las preguntas de desarrollo, las cuales, incluyen en pruebas de lectura mensual.

Una mención especial se efectuará sobre dos de las categorías emergentes de mayor relevancia, puesto que surgieron de dos categorías iniciales distintas, esta es “factores de resultados” y “factores en aula”. En primera instancia, surgió “factores de resultados” de la categoría inicial “Evaluación SIMCE”, en la cual las docentes aluden a las variables que inciden en el rendimiento de los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE, entre los cuales se mencionan conceptos como “el grado de conocimiento”, “acervo cultural”, “acceso a libros” y, “vocabulario inferior”. En segundo lugar, la categoría emergente “factores en aula”, destila de la última categoría preliminar, denominada “Eficiencia de estrategias didácticas”, en la cual las docentes se abocan a mencionar los factores como “falta de tiempo”, “labores administrativas en desmedro de lo pedagógico” y “conocer más estrategias”. Con estos conceptos mencionados de las entrevistas, se explican algunas de las variables presentes a la hora de planificar la implementación de estrategias de comprensión eficientes dentro del aula.

A continuación, surge la categoría emergente “Fundamental”, la que se desprende de la categoría inicial “Eficiencia de estrategias didácticas”. En esta nueva categoría las tres docentes entrevistadas consideran en sus respuestas que la utilización de estrategias para potenciar la CL en el aula es esencial. También, dentro de sus respuestas surgen conceptos tales como “deben ser constantes” y “no perder los objetivos”, lo cual da indicios de la forma en la cual las estrategias deben ser implementadas. Por otra parte, se consideran otras razones por las que se les consideran como fundamentales y es que al utilizar estrategias se facilita la interacción del estudiante con el texto y su implementación suple, en cierto punto, los vacíos que pueda presentar por su acervo cultural.

Ahora bien, otras categorías relevantes que han emergido son, por una parte, “Condicionamiento de estrategias” y “Condicionamiento de planificaciones”, los que emergen de la categoría inicial “eficiencia de estrategias didácticas”. Las tres docentes entrevistadas señalaron que hasta cierto punto son condicionadas por los objetivos y prácticas que tiene cada establecimiento educacional en los cuales se desempeñan. En el caso de la profesora A, esta recibe planificaciones proporcionadas por la fundación CMPC. A su vez, las docentes B y C, trabajan con un libro que les facilita el establecimiento, el cual contiene las estrategias que ellas han de utilizar. A pesar de ello, las tres profesoras procuran incorporar preguntas que ellas

consideran adecuadas para potenciar la habilidad de CI, tales como, preguntas de opinión, y de reflexión, en donde se evite darle énfasis a lo explícito. En base a estos conceptos surge la categoría emergente “Preguntas consideradas”.

Posteriormente, han emergido categorías tales como “Estrategias eficientes” y “Estrategias ineficientes”, que surgieron de la categoría inicial “Eficiencia de estrategias didácticas”, en las cuales las tres docentes entrevistadas mencionan aquellas estrategias que les han dado resultados óptimos y, también, aquellas que no. Entre las que mencionan como “estrategias eficientes”, están: el subrayar con color las partes importantes del texto, buscar pistas y localizar información, todas ellas relacionadas especialmente con desarrollar las inferencias textuales. Por otro lado, con respecto a las estrategias que consideran como “no ineficientes”, no hubo un consenso único entre las tres docentes entrevistadas, ya que según lo que mencionaron, sus experiencias de aplicación (de estrategias) fueron diferentes en cuanto al contexto en el que se desenvuelve, sin embargo, se destacan: lectura en voz alta y poner el texto en el pizarrón como estrategias que en sus años de ejercicio docente no les han proporcionado resultados óptimos.

Junto a ello, y siendo parte de la última categoría preliminar, ha surgido una nueva categoría emergente que apunta a las “Dificultades en la implementación” que se les han presentado las tres profesoras entrevistadas al momento de aplicar estrategias de CL en el aula. Dentro de sus respuestas destacan conceptos como “poca experiencia”, “desconocimiento de la habilidad CL”, lo que deja entrever que aún en la práctica docente falta realizar un trabajo más exhaustivo con respecto a esta temática. Sumado a ello se desprenden otros conceptos tales como: “tipo de material”, “poco interés de los estudiantes”, “disposición de los estudiantes” y “ejercicio no permanente”. A través de estos, se puede inferir claramente que la implementación de estrategias didácticas por parte de las docentes no está siendo efectiva y hay múltiples factores o dificultades que están incidiendo en ello. En última instancia, se destaca el “tiempo disponible”, que es una de las dificultades en la cual convergen todas las docentes, argumentando que este juega un rol fundamental dentro del aula y que la mayoría de las veces no es suficiente, además de utilizarse para labores administrativas que van en desmedro de lo pedagógico.

Para concluir, de la categoría inicial “Eficiencia de estrategias didácticas” emergió una última categoría referente a las “escasas capacitaciones” que reciben las docentes entrevistadas. Dentro de esta, se desprenden dos casos: Por una parte, se encuentra la docente A, quien es la única docente de Lenguaje y Comunicación en el establecimiento educacional en el que trabaja, por lo cual no tiene instancias para compartir estrategias con otros docentes, sumado a ello, el

establecimiento tampoco se las proporciona. Por otra parte, las docentes B y C quienes se desempeñan en un mismo establecimiento educacional, mencionan que en sus casos reciben capacitaciones constantes, pero, aún así, estas deberían ser mucho más frecuentes, ya que la inconstancia de estas repercute a la hora de conocer y, aplicar estrategias en el área de la CL.

En suma, de acuerdo al estudio realizado es posible plantear que la comprensión lectora es una habilidad que en la última década ha tomado mayor relevancia, debido a los preocupantes índices de sus mediciones. Según el último informe PISA, países desarrollados y en vías de serlo están presentando un estancamiento en dicha habilidad. Chile no está ajeno a esta realidad, puesto que se encuentra bajo la media de todo el listado de países que conforman la OCDE. Lo anterior no deja de ser alarmante, y surge la pregunta, ¿se están tomando medidas para revertir tal situación?, la respuesta aún no está definida. A través de este trabajo de investigación se pudo percatar que, si bien se intenta trabajar y potenciar la comprensión lectora en los establecimientos, no se están obteniendo resultados esperados.

Lo anterior, y en base a lo que se pudo indagar, pueden ser diversos los factores que están influyendo para que tal situación esté ocurriendo, pero, según los autores de este escrito, el factor que tiene un grado mayor de relevancia, es el poco conocimiento con respecto a las estrategias didácticas que tienen los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para desarrollar de manera eficiente la habilidad de comprensión lectora.

Capítulo V: Conclusiones, proyecciones y limitaciones

5.1. Conclusiones

Para finalizar esta investigación se dará respuesta al objetivo general planteado en esta investigación, el cual fue: **Analizar estrategias didácticas utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora que resultan eficientes en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.** Para dar respuesta a este objetivo se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes correspondientes a establecimientos municipales (ubicados en las comunas de Laja y Nacimiento), donde se obtuvieron las siguientes conclusiones:

De acuerdo a los datos analizados obtenidos a través de la entrevista realizada a tres docentes chilenas que convergen en el sistema educativo municipal, se permitió conocer con mayor precisión las percepciones que tienen estas sobre la implementación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora, y, cuáles son las que ellas consideran eficientes para aplicar en la sala de clases.

En relación a los antecedentes personales de las tres docentes entrevistadas, se puede concluir que un factor relevante es la cantidad de años que un/a profesor/a lleva en ejercicio dentro del aula, ya que existía un mayor desconocimiento en lo que respecta a estrategias didácticas de comprensión lectora en la docente (B) que llevaba menos tiempo ejerciendo. No obstante, las docentes restantes (A y C) tampoco tenían un vasto conocimiento acerca de estas, pero sí, por la experiencia en aula, se desenvolvían de mejor manera. Lo anterior es preocupante, debido a que todos los/as profesores/as deberían en su formación universitaria adquirir conocimientos básicos acerca del concepto de estrategia didáctica, y cómo aplicarlas en sus estudiantes.

En base a las respuestas de las tres docentes acerca de la comprensión lectora en la prueba estandarizada SIMCE, se evidenció a partir de sus respuestas que las profesoras presentan corrientes pedagógicas distintas, una más orientada al conductismo, y otras con matices más constructivistas, y que estas inciden en la realización de sus clases. También, a través del análisis previo que se le realizó a las entrevistas, se pudo inferir que el establecimiento donde se desempeñan laboralmente influye de alguna u otra manera en la estructura de sus clases, y las estrategias didácticas que aplican en la habilidad de comprensión lectora, ya que condicionan la manera de enseñar de las docentes llegando a un punto en el cual solo se preocupan en preparar a los alumnos para rendir la prueba SIMCE. Junto con lo mencionado,

dicha evaluación ocupa un rol esencial en los establecimientos que acogen a estas docentes, debido a que existe una preparación constante para la realización de esta. Ahora bien, lo anterior no significa que por tener una preparación constante sea sinónimo de preparación efectiva, ya que los dos establecimientos consultados no obtuvieron resultados sobresalientes en dicha prueba.

La comprensión lectora es una habilidad transversal dentro del currículum escolar, por tanto, es considerada como un proceso importante de potenciar y medir. Es por ello, y como señala Solé (2011), los/as docentes tienen un “rol” fundamental a la hora de implementar estrategias didácticas eficientes que ayuden al desarrollo y mejoramiento de dicha habilidad.

A pesar de que las docentes consideran que la CL es fundamental, y debe ser medida, sus respuestas convergen en que la evaluación estandarizada SIMCE no es el instrumento apropiado para hacerlo. Lo anterior es una realidad, ya que, mediante un análisis construido por los autores de esta investigación, se pudo evidenciar que gran cantidad de las preguntas formuladas en dicha prueba apuntan netamente a lo explícito, dejando de lado preguntas de orden superior, tales como inferencias textuales. Esto se relaciona con las respuestas entregadas por las docentes cuando mencionan que la evaluación SIMCE mide mayor cantidad de conocimientos (tipos de textos, formas gramaticales, sinónimos y antónimos, figuras literarias, entre otros), que habilidades. Por otra parte, se concluye que uno de los aspectos por los cuales dicha evaluación está “al debe”, es por excluir el contexto de grupo, ya que se basa en la generalidad y no considera la diversidad del estudiantado y, por lo tanto, tampoco los intereses de los que conforman una sala de clases.

De acuerdo a lo planteado por Vygotsky (1995), la interacción social influye de manera esencial en el aprendizaje e integración del proceso lector, más que las actitudes u otros factores. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura. Para el autor es esencial que la interacción social esté presente en los primeros niveles de escolaridad, y que el acompañamiento social que hacen los docentes será fundamental, especialmente, en los niveles de pre-escolar y educación escolar, todo ello conllevará a que el aprendizaje pueda ser mucho más significativo en los alumnos/as.

Ahora bien, Kintsch (1998) plantea que el proceso de lectura es más bien de manera individual, en donde todo dependerá de los conocimientos previos que tenga el lector antes de enfrentarse a un texto, como sus sucesos vividos, bagaje léxico, etc. Todo esto según el autor, influirá en que alcance un nivel exitoso de comprensión.

Se puede deducir que, sumadas ambas formas de aprendizaje, tanto lo planteado por Vygotsky como Kintsch, se podrían obtener estrategias que mejoren la habilidad de comprensión lectora, y con ello potenciar la interacción social como el proceso lector en los estudiantes.

En lo que respecta a los posibles factores que determinan los resultados de la evaluación SIMCE, se pueden mencionar diversos de ellos. Ahora bien, según las respuestas dadas por las tres docentes entrevistadas se pueden destacar dos factores que para ellas presentan un grado de repercusión mayor en los estudiantes pertenecientes a los establecimientos en los que desempeñan su labor docente. Estos son, factor económico y social. Lo anterior, se extrapola con la realidad nacional, ya que, son diversos los establecimientos educacionales que presentan un nivel socioeconómico bajo, y, por ende, se infiere que los factores mencionados por las docentes, también están presentes ahí.

Si bien, lo mencionado anteriormente son factores que están presente en la actualidad educacional es importante llevar a análisis otro factor que como autores de este trabajo investigativo se pudo dar cuenta. Dicho factor se relaciona al contexto sociocultural de nuestro país. La prueba PISA del año 2018 arrojó que los estudiantes pertenecientes a establecimientos de un nivel socioeconómico alto han presentado un estancamiento en sus resultados en pruebas estandarizadas. Esto revela que el poco interés hacia la lectura en un porcentaje significativo afecta a todos los alumnos del país sin importar estrato social. Lo anterior de alguna u otra forma se relaciona con el impacto de la tecnología en la sociedad actual, debido que independiente el capital cultural que tenga alguna familia no se está leyendo lo suficiente, o por lo menos no de la manera adecuada.

Por otro lado, en relación al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora por parte de las docentes entrevistadas, se pudo evidenciar que todas ellas aseveran que sí es importante la utilización de estas para potenciar la habilidad de comprensión lectora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Mendoza (2003) afirma que el objetivo que toda estrategia debe tener es, que se logren suplir las necesidades que los estudiantes presentan al momento de leer, considerando el acervo cultural de cada uno de ellos.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias que mencionan las profesoras que les han dado resultados óptimos, y que consideran eficientes en base a resultados en la evaluación estandarizada SIMCE, ellas mencionaron, el buscar pistas en el texto y volver cuantas veces sea necesario a este para poder encontrar las respuestas. También destacaron el subrayar la información más importante de un texto, de acuerdo a sus respuestas esta estrategia es la que ha tenido mayor éxito a la hora de comprender un texto. Dentro de tal estrategia, se les enseña

a los estudiantes a utilizar distintos colores para destacar y añadir algún tipo de símbolo a la información más importante con el propósito de que los alumnos puedan generarse una idea global de su contenido.

No obstante, según lo analizado, se pudo evidenciar que no todas las estrategias que se utilizan dentro de la sala de clases en la habilidad de CL resultan eficientes. Una causa del porqué algunas estrategias de CL no evidencian los resultados esperados es el hecho de que en otras asignaturas no se aplican o consideran y estas no se vuelven un ejercicio permanente o continuo. Esta situación desfavorece el desarrollo de dicho proceso lector, y deja entrever que no en todas las asignaturas se le considera como algo transversal de suma importancia, sino que estas a menudo son poco trabajadas y netamente puestas en práctica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Se puede percibir que las tres docentes entrevistadas no consideran los aspectos fundamentales de la habilidad de CL tal y como se declaran en los planes y programas propuestos por el MINEDUC, sino que, existe poca diligencia a desarrollar la habilidad en sí, y, en gran parte, solo se enfocan en preparar a los estudiantes para el instrumento de medición SIMCE.

Cabe destacar que en el establecimiento que se implementaba un taller que iba en apoyo de las estrategias de comprensión lectora, obtuvo resultados sobre la media nacional en la evaluación SIMCE, a diferencia del otro establecimiento consultado, el cual no contaba con taller de apoyo, y obtuvo resultados bajo la media.

Una dificultad que también repercute en la aplicación de estrategias didácticas en CL por parte de las docentes es el factor tiempo. Las profesoras consultadas, a pesar de que los establecimientos distribuyen gran cantidad de horas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, estas no las distribuyen de manera efectiva. Una causa del porqué existe esta mala distribución según lo analizado, es la falta de interés en los alumnos, y su alto nivel disruptivo en las clases. Esto trae consigo momentos que son prácticamente “no aprovechados”, dentro de la sala de clases.

Por otra parte, con respecto a la autonomía de las docentes en utilizar estrategias de CL en sus planificaciones, se puede mencionar que no existe del todo, ya que ellas utilizan planificaciones impartidas por los establecimientos educacionales, lo que conlleva a no poder realizar un trabajo tan “propio”. A pesar que estos les permiten realizar ciertas modificaciones en cuanto a las estrategias a utilizar, las profesoras no pueden trabajar con amplia libertad. Este hecho puede limitar el desarrollo de la habilidad de CL y por tanto incide en los resultados de los estudiantes.

Sanz (2003) menciona que es esencial que en un establecimiento educacional se generen instancias en las cuales los docentes pares de un área en particular (en este caso en el área de comprensión lectora), puedan compartir estrategias, planes de mejora y los resultados que van obteniendo. No obstante, y, según lo analizado, son pocas las instancias en que se lleva a cabo lo mencionado. Sin duda, deberían ser mucho más frecuentes, para instruir y orientar a aquellos que recién ingresan al sistema.

Se puede concluir a través de este estudio que no existe un amplio conocimiento acerca de estrategias didácticas eficientes que puedan ser utilizadas en el área de comprensión lectora por parte de las docentes entrevistadas, las cuales mencionaron que tampoco se les entregan instancias para que ellas adquieran las herramientas para desenvolverse óptimamente con el desarrollo de esta habilidad, por parte de los establecimientos. Lo anterior no deja de ser preocupante, puesto que es esencial que dicha habilidad sea adquirida y desarrollada por los estudiantes de manera óptima, específicamente en los niveles de educación básica.



5.2. Proyecciones y limitaciones

El estudio realizado presenta las siguientes limitaciones, de acuerdo a su carácter cualitativo. Lo primero es que, debido a que la muestra es una población reducida, genera que sea difícil encontrar relaciones y generalizaciones significativas a partir de los datos, puesto que, las pruebas estadísticas normalmente requieren un tamaño de muestra más grande. En este caso, con el análisis a las entrevistas a tres docentes de Lenguaje y Comunicación, no se puede establecer que el análisis aplicaría una realidad a nivel país sobre el fenómeno. Lo segundo, hace referencia a que el estudio se realizó en un momento determinado y no sigue las posibles transformaciones del objeto de estudio.

En relación a lo planteado en el párrafo anterior, se considera oportuno que se lleven a efecto nuevos estudios que contemplen un número mayor de población de muestra, para analizar, en lo posible, a nivel país la enseñanza de estrategias de comprensión lectora por parte de los docentes chilenos. Junto con lo anterior, sería relevante ampliar el número de unidades de análisis, de modo que también existan registros de cuestionarios a alumnos, planificaciones y observaciones a clases en aula.

Por último, a través de posibles nuevos estudios se puede dar paso a la elaboración de propuestas de diseños de estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de la habilidad de CL en los estudiantes que cursan los niveles de escolaridad básica.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*.

Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Bigas, M. & Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Bravo, D. & Contreras, D. (2013). *Estudio de competencias Básicas de la población adulta*. Chile: Editorial Universidad de Chile.

Campos, D. (2018). *Lectorabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares*. Chile: Universidad de Concepción.

Caracas, B. & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, (Vol. 41), 8-27.

Extraído el 18 de enero de 2020 desde

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008&lang=es

Carr, N. (2017). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? superficiales*. España: Editorial Taurus.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama S.A. Obtenido el 03 de septiembre de 2018 de la base de datos de la UNESCO.

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Editorial Celeste.

Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Chile: Editorial Planeta S.A.

Condemarín, M. (2006). *Lectura correctiva y remedial*. Chile: Editorial Andrés Bello.

Cuetos, F., De Vega, M., Domínguez, A. & Estévez, A. (1999). Diferencias Individuales en Lectura y Comprensión. *Psicolingüística del Español*, (Vol.84), 651-682.

Extraído el 24 de octubre de 2019 desde

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997043>

Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading & Writing*, 24, 395-412.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M. & Alonso - Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

De Vega, M., León, I. & Díaz, J. (1999). Procesamiento del Discurso. *Psicolingüística del Español*, (Vol. 84), 271-306.

Extraído el 24 de octubre de 2019 desde

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=99702>



Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104, 515-528.

Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A. & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 41, 28-46.

Extraído el 17 de enero de 2020 desde

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200028&lang=es

Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Ciencias de la Educación*, 5-19.

Extraído el 02 de septiembre de 2019 desde

<http://repositorio.unan.edu.ni/6262/6/285-1028-1-PB.pdf>

Fernández, J. (1985). *Didáctica*. España: UNED.

Fresnada, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (Vol.5), 52-58.

Extraído el 20 de septiembre de 2019 desde

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243923005>

Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, (Vol. 31), 23-37.

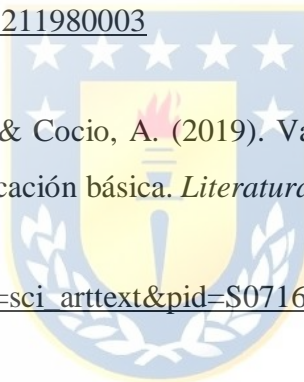
Extraído el 05 de septiembre de 2019 desde

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980003>

Fuentes, L., Errázuriz, M., Davison, O. & Cocio, A. (2019). Validación de una encuesta de actitudes de lectura en estudiantes de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 39, 225-250.

Extraído el 17 de enero de 2020 desde

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000100225&lang=es



Jolibert, J. & Gloton, R. (1999). *El poder de leer*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of decoding and oral language skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.

Kintsch, W. (1998). *Comprensión: un paradigma para la cognición*. Nueva York: Cambridge prensa universitaria.

Hernández, R., Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

Lastre – M, K., Chimá, F., & Padilla, A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Encuentros*, (Vol. 16), 11-22.

Extraído el 18 de enero de 2020 desde

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582018000100011&lang=es

Lerner de Zunino, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, año 6 (Vol. 4).

Extraído el 19 de septiembre de 2019 desde

<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4>

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. España: Prentice Hall.

MINEDUC (2019). *Planes y programas de estudio en educación básica*. Santiago de Chile: Mineduc.

OECD Madrid. (2017). Panorama de la educación 2017: *Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana.

Extraído el 15 de septiembre de 2019 desde <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>.

OECD Madrid. (2019). Panorama de la educación 2019: *Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana.

Extraído el 19 de diciembre de 2019 desde

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci3n%202019.pdf>

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Análisis curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido el 03 de septiembre de 2018 de la base de datos de la UNESCO.

Ouellette, G. & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189-208.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Editorial Universitaria de Valparaíso.

Pascual, G., & Goikoetxea, E., & Corral, S., & Ferrero, M., & Pereda, V; (2013). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria.

Psyche, (Vol. 23), 1-12.

Extraído el 20 de septiembre de 2019 desde

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96730635006>

Pérez, G. (2014). *Investigación cualitativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, (Vol.40), 179-195.

Extraído el 19 de noviembre de 2019 desde

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=So718-09342007000100009>

Poulain, M. (2011). Una Mirada a la Sociología de la Lectura. *Perfiles educativos*, (Vol. 33), 195-204.

Extraído el 23 de octubre de 2019 desde

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a12.pdf>

Rodríguez, D. & Valdeoriola, J. (2007). Metodología de la Investigación. *FUOC*, 5-77.

Extraído el 19 de septiembre de 2019 desde

<http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>

Rosas, M. & Jiménez. P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos*, 409-427.

Extraído el 03 de septiembre de 2019 desde

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000300005

Salinas, A. (2004). Tema 4: Métodos de Muestreo. *Ciencia UANL*, (Vol.VII), 121-123.

Extraído el 19 de septiembre de 2019 desde

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980003>

Sanz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. España: Editorial Serie Amarilla.

Solé, I. (2011). *Didáctica de la lengua catalana y la literatura*. Barcelona: Editorial Graó.

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

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse studies. *Discourse Studies*, (Vol. 8), 159-177.

Véliz, M., & Riffo, B. (1992). Hacia un perfil de la comprensión lectora. *Revista Lingüística Teórica y Aplicación*, (Vol. 30), 273-290.

Véliz, M., & Riffo, B. (1993). Comprensión textual: criterios para su evaluación. *Revista Lingüística Teórica y Aplicación*, (Vol.31), 163-190.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.

Villalta, P., Martinic, V., & Guzmán, D. (2011). Elementos de la Interacción Didáctica en la Sala de Clase que Contribuyen al Aprendizaje en Contexto Social Vulnerable. *RMIE*, (Vol.16), 1137-1158.



ANEXOS





Modelo de Prueba

Comprensión de Lectura

6.^º
Educación
Básica



Ejemplo de texto inserto en ensayo de prueba SIMCE

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 4.

7.º Feria del Libro

CONCURSO LITERARIO "MAMA ICHA"

¡Pon a prueba tu creatividad y gana increíbles premios!

BASES DEL CONCURSO

- Concurso de cuentos cortos.
- Podrán participar niños y niñas de Enseñanza Básica que vivan en la comuna de Talca.
- El tema del concurso es "Talca y el Bicentenario".
- Extensión máxima de 2 páginas.
- El plazo de recepción será hasta el viernes 20 de agosto en la Biblioteca Municipal de la comuna.
- La ceremonia de premiación y publicación de los cuentos seleccionados se realizará el domingo 8 de septiembre a las 18:00 horas en la 7.º Feria del Libro.

PREMIOS

Primer lugar : Un computador

Segundo lugar : Una cámara digital

Tercer lugar : Un celular

Retirar las bases completas en la Biblioteca Municipal o en las siguientes páginas web:

- www.talca.cl
- www.biblioredes.cl/talca



Ejemplos de preguntas de localización de información explícita:

1

¿Cuál es el premio para quien obtenga el primer lugar en el concurso?

- A. Un celular.
- B. Un computador.
- C. Una cámara digital.

2

Según el texto, ¿quiénes pueden participar en este concurso?

- A. Los niños y niñas que sean creativos.
- B. Los niños y niñas que asistan a la 7.ª Feria del Libro.
- C. Los niños y niñas de Enseñanza Básica que vivan en Talca.

3

Según el texto, ¿dónde se reciben los cuentos del concurso?

- A. En la 7.ª Feria del Libro de Talca.
- B. En la Biblioteca Municipal de Talca.
- C. En la página www.biblioredes.cl/talca.

El poder de las frutas

¿Sabías que algunas frutas y verduras que comes también pueden ayudarte a generar electricidad? ¡Pruébalo!

Materiales

- 3 limones.
- 3 pedazos de lámina de cobre.
- 3 tornillos de zinc.
- 4 trozos de cables con pinzas en sus extremos.
- Un cuchillo pequeño.

El tornillo de zinc y los cables se pueden encontrar en las ferreterías.



Procedimiento

1. Presiona el limón hacia abajo con tu mano y hazlo rodar hasta que sientas que el limón se "ablanda". El objetivo de esto es soltar el jugo que está dentro del limón. Este paso es muy importante.



2. Presiona y gira un tornillo hacia adentro de uno de los limones, perforándolo cerca de un extremo.



3. Pídele a un adulto que haga un corte, de 1 cm aproximadamente, cercano al otro extremo del limón.



4. Inserta un pedazo de lámina de cobre dentro del corte para que quede la mitad de ella dentro del limón. Lo creas o no, ¡ahora puedes obtener electricidad de un limón! Esta es una pila de limón que produce electricidad. Lamentablemente, es una pila muy débil. Pero si tienes alguna pila más, puedes juntarlas para hacer una superpila de limones.

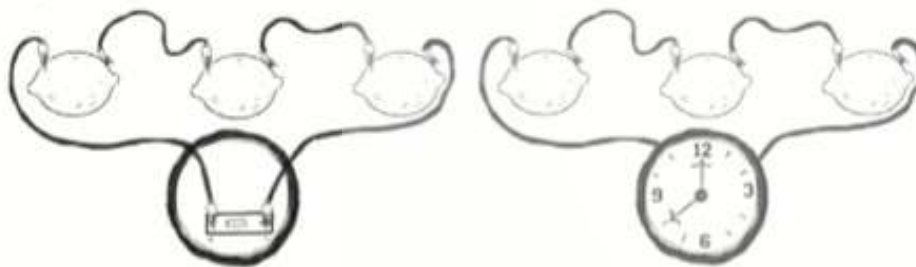


5. Instala los pedazos de lámina de cobre y los tornillos en los otros dos limones, de la misma manera que lo hiciste con el primero.



6. Luego, usando dos cables con pinzas, junta las tres pilas de limón, de manera que el tornillo del primer limón quede unido a través del cable al pedazo de lámina de cobre del segundo limón, y conecta de la misma manera el segundo con el tercero.

¡Has hecho una superpila de limón que funciona! Ahora, con los dos cables que te quedan, puedes conectar las pilas a un reloj o a otro aparato. ¡Felicitaciones!



Fuente: www.planetseed.com, Adaptación.

Ejemplos de preguntas de localización de información explícita:

16

En el experimento, ¿qué cantidad de cables se necesita para hacer una superpila de limón?

- A. 1
- B. 3
- C. 4

17

¿Cuántas superpilas se obtienen al final del experimento?

- A. 1
- B. 2
- C. 3

18

Según el texto, ¿para qué se usa el cuchillo?

- A. Para pelar los cables.
- B. Para poner el tornillo.
- C. Para que se ablande el limón.
- D. Para que se pueda insertar el pedazo de lámina de cobre.



Ejemplo de preguntas intercaladas (12,15) de localización implícita:

11 ¿Qué característica de las estrellas destaca la persona que habla en el poema?

- A. Su temor.
- B. Su timidez.
- C. Su asombro.
- D. Su curiosidad.

12 ¿Para qué la persona que habla en el poema dice que las estrellas son luciérnagas?

- A. Para alabar a las estrellas.
- B. Para asustar a las estrellas.
- C. Para engañar a las estrellas.
- D. Para proteger a las estrellas.

13 Al final del poema, ¿por qué las estrellas deben irse?

- A. Porque se aburrieron.
- B. Porque va a amanecer.
- C. Porque están asustadas.
- D. Porque se acabó la invitación.

14 A partir del poema, ¿qué significa la palabra "tertulia"?

- A. Sueño.
- B. Pregunta.
- C. Recuerdo.
- D. Conversación.

15 ¿A qué se refiere la persona que habla en el poema con la expresión "aguas tendidas"? Explica.



Los Ángeles, 29 de noviembre de 2019.

Validación de entrevista semiestructurada
“Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora”

Estimado/a docente, junto con saludar con afecto, le solicitamos pueda validar la siguiente encuesta semiestructurada “**Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora**” en relación a su contenido y estructura. Este instrumento permitirá cumplir con el objetivo de recopilar información por parte de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico), con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

En cuanto al contenido, se establecieron dos temas las que se detallan a continuación:

- **Comprensión lectora y prueba estandarizada SIMCE.** Esto permitirá identificar qué entienden por comprensión lectora los docentes encuestados, de manera de relacionar su enseñanza con la prueba estandarizada mencionada.
- **Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora.** Esto permitirá observar y analizar las estrategias utilizadas por los docentes en sus clases de Lenguaje y Comunicación.

Agradeciendo su contribución, se despide atte.

Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas
Profesor Guía de Seminario de Tesis



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

INFORMACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO:

El Propósito de este documento es confirmar su participación en el estudio denominado "Estrategias utilizadas por los docentes en el área de comprensión lectora en el 2° ciclo básico" a cargo del Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas, de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. La firma de este documento en dos ejemplares implica el acuerdo en participar voluntariamente.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo conversado durante estas sesiones se grabará (audio) de modo que las/los investigadores a cargo, puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

Los **datos son confidenciales**. Toda la información entregada será usada para propósitos **exclusivamente académicos** y conocida **solo** por las/los investigadores. Su procesamiento será privilegiando el conocimiento compartido en función de los objetivos del proyecto, garantizando en la etapa de publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha participado, o emitido los juicios y opiniones.

La información no publicada solo podrá ser usada para fines de consulta de la investigadora, para otras investigaciones posteriores, manteniendo la confidencialidad establecida y sin hacer pública la información. Asimismo, si estima conveniente, usted podrá dar por concluida en cualquier momento la actividad sin mediar explicación de causa.

Su participación voluntaria contribuirá de manera importante a la comprensión del problema.

**Una copia de esta ficha de consentimiento será entregada al informante, y este podrá pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido.*



He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación en el estudio "Estrategias utilizadas por los docentes en el área de comprensión lectora en el 2° ciclo básico" Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Investigadores: Yosselin Astudillo R., Diego Muñoz T., Víctor Sanhueza C.



SI USTED CONSIDERA INAPROPIADO QUE SU NOMBRE SEA EXPUESTO EN ESTE CONSENTIMIENTO, PUEDE SOLICITAR SU OMISIÓN.



Formato Entrevista Semiestructurada
“Estrategias utilizadas por docentes en el área de comprensión lectora”

Descripción: El siguiente instrumento fue elaborado por tres alumnos seminaristas de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, con el fin de optar a su título profesional. Consta de diez preguntas dirigidas a docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico), de tres cursos de dos escuelas municipales de las comunas de Laja y Nacimiento.

Objetivo de la entrevista: Recopilar información de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (segundo ciclo básico) con respecto al conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área de comprensión lectora en término de los resultados de pruebas SIMCE que se han obtenido.

Datos del entrevistado (a)

Definición 1: Antecedentes personales de las entrevistadas

Sexo:

Establecimiento:

Dependencia del establecimiento:

Título profesional:

Años de docencia:

Fecha aplicación entrevista:



1. ¿Qué le motivó al momento de elegir estudiar la carrera de Pedagogía?

R:

2. ¿Después de ya llevar unos años en ejercicio docente, se encuentra satisfecha en términos profesionales?, o, ¿piensa realizar algún tipo de capacitación?

R:

Definición 2: Comprensión lectora en prueba estandarizada SIMCE

Definición 2.1: Apreciación personal sobre la definición de comprensión lectora y de cómo la prueba SIMCE abarca dicha habilidad

3. Con sus propias palabras, ¿Cómo definiría comprensión lectora?

R:

4. ¿Qué le parece a usted que se mida la comprensión lectora?

R:



5. ¿Considera usted que la prueba SIMCE logra medir óptimamente las habilidades relacionadas a la comprensión lectora?

R:

Definición 2.2: Posibles factores que determinan los resultados de evaluación SIMCE y sugerencias que surtan

6. Según su criterio, ¿qué factores (económicos, sociales, etc.) de la enseñanza escolar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación influyen en los resultados de los y las escolares en la prueba SIMCE?

R:

7. ¿Qué debilidades y fortalezas ve usted en el SIMCE como instrumento de medición?

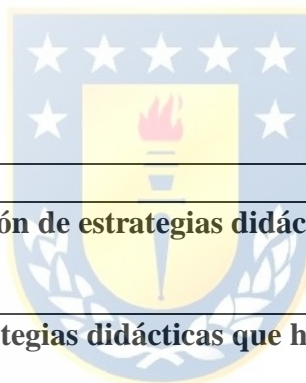
R:

8. ¿Qué opina de las preguntas e ítems del SIMCE en 6° básico?, ¿Le haría alguna modificación a esta evaluación en el área de comprensión lectora? ¿agregaría o quitaría algún ítem?

R:

9. ¿Incluye preguntas tipo Simce en las evaluaciones que realiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación? ¿Por qué?

R:



Definición 3: Conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en la habilidad de comprensión lectora

Definición 2.3: Utilización de las estrategias didácticas que han resultados óptimas dentro del aula

10. ¿Cree que es importante la utilización de estrategias para potenciar la habilidad de comprensión lectora?, ¿Por qué?

R:

11. ¿Qué estrategias o acciones que usted aplica, le han dado mejor resultado para desarrollar la comprensión lectora? ¿Podría detallar y/o ejemplificar brevemente?

R:

12. ¿Aplicó algunas donde no evidenció los resultados buscados?, ¿Por qué cree usted que ocurrió esta situación?

R:

13. ¿Qué tipo de preguntas incluye usted en las evaluaciones de CL de 2° ciclo básico?

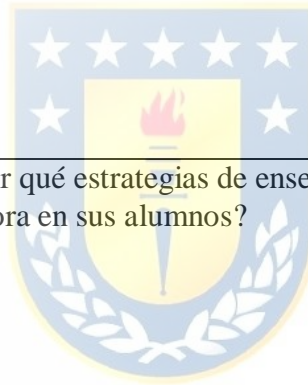
R:

14. ¿En qué criterios se basa para decidir qué estrategias de enseñanza utiliza en aula para desarrollar una mejor comprensión lectora en sus alumnos?

R:

15. ¿Qué dificultades se le han presentado al llevar a cabo sus estrategias para enseñar la comprensión lectora?

R:



Definición 2.4: Presencia de estrategias eficientes en planificaciones de clase

16. Dentro de sus planificaciones de clase, ¿ha podido incluir las estrategias que para usted han tenido buenos resultados?, ¿De qué manera?

R:

17. ¿Las estrategias que usted ha aplicado y presentado en sus planificaciones, en cierto punto, han sido condicionadas por alguna normativa estandarizada que propone el establecimiento?, si su respuesta es sí, ¿De qué manera?

R:



18. ¿Se generan instancias en el establecimiento donde comparten estrategias, planes de mejora y resultados en el área de comprensión lectora?

R:

19. ¿Qué impedimentos (de cualquier tipo, personales, técnicos, tiempo, número de estudiantes por sala, etc.) se le presentan a usted para la no implementación de estrategias didácticas en su clase?

R: