



UNIVERSIDAD DE TALCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“Caracterización de los recursos didácticos utilizados por profesores de lenguaje y
Comunicación de Enseñanza Media de año 2009 para trabajar la comprensión de textos en el
aula”

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Alumnas

María José Muñoz Vega

Constanza Andrea Soto Gómez

Profesor Guía

Carolina Iturra Herrera

TALCA

Diciembre, 2018

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

Agradecimientos

A mis padres, Luis y Fabiola por entregarme valores y brindarme el apoyo necesario para luchar por lo que quiero y crecer como persona día a día.

A mi compañera y amiga María José por su paciencia y dedicación en este largo proceso, que juntas supimos llevar a cabo satisfactoriamente.

A Pablo, por su comprensión, optimismo y ayuda en los momentos más difíciles.

Finalmente, gracias a nuestra profesora guía Carolina Iturra por su apoyo, profesionalismo y entregarnos las herramientas suficientes para terminar esta etapa.

Constanza Soto Gómez

Agradezco principalmente a mi padre Marcelo, por la valentía y comprensión.

A mi madre Rosa por el apoyo y la entrega incondicional.

A Constanza por su perseverancia y sentido de la responsabilidad.

A Carolina por su constante guía a lo largo de este proceso.

María José Muñoz Vega

Resumen

La presente investigación busca caracterizar los recursos didácticos utilizados por profesores de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009 para trabajar la comprensión de textos en el aula. Para ello se seleccionaron 16 guías de aprendizaje, las cuales pertenecen al módulo 2 del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Este estudio es de tipo no experimental y se utiliza un enfoque mixto, el cual integra análisis de tipo cualitativo y cuantitativo.

Los resultados evidencian un bajo cumplimiento de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación de Chile y las prácticas en la sala de clases. Se evidencia que los recursos didácticos utilizados no favorecen el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes.

A modo de sugerencias para futuras investigaciones se realiza una serie de interrogantes que pueden generar cambios en un futuro y un impacto positivo en la enseñanza de la Comprensión de Textos en el aula.

Palabras clave: Recursos didácticos, Lenguaje y comunicación, Enseñanza media, Comprensión de textos.

Índice

Portada.....	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos	2
Resumen	3
I. Introducción	6
II. Marco Teórico	10
2.1 Aprendizaje Escolar	10
2.2 Enseñanza – Aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo	14
2.2.1 Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje	15
2.2.2 Rol del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	17
2.2.3 Rol del recurso didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje	18
2.3.1 ¿Cómo Desarrollar la Comprensión?.....	26
2.3.2 Estrategias organizativas de comprensión	27
2.3.4 Estrategias de comprensión lectora	29
2.3.5 Estrategias de Regulación de Comprensión Lectora	30
2.3.6 Factores que Condicionan la Comprensión	31
2.3.6.1 Condiciones de la tarea	31
2.3.6.2 Condiciones del sujeto	32
2.4 Comprensión de textos en Chile	33
2.5 Comprensión Lectora en el Sistema Educativo Chileno	34
III. Formulación del Problema.....	37
IV. Pregunta de investigación.....	38
V. Objetivos	39
5.1 Objetivo General	39
5.2 Objetivos específicos	39
VI. Metodología	40
6.1 Tipo de Investigación	40
6.2 Diseño de la investigación	40
6.3 Muestra/Participantes.....	41
6.4 Instrumentos	43
6.5 Procedimiento	46
6.6 Criterios Éticos.....	48
6.7 Criterios de calidad de investigación cualitativa.....	49
VII. Resultados	51

VIII. Discusión y Conclusión.....	70
IX. Referencias Bibliográficas	78

I. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por la enseñanza, la que tiene como objetivo transmitir información. Debido a esto se producen cambios continuos, en donde los profesores son los encargados de mediar este proceso entregando distintos conocimientos y habilidades, por otro lado, los estudiantes debieran tomar un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reordenando la información, integrándola en su estructura cognitiva y realizando una síntesis de la información recibida. No obstante, en la actualidad este proceso se basa principalmente en la transmisión del conocimiento, donde los alumnos toman un rol pasivo y el profesor un rol protagónico. Con respecto al aprendizaje podemos decir que este hace referencia a la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades (Alfonso, 2003).

Dentro del entorno educacional se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual engloba la interacción profesor-alumno. Para que este proceso sea apropiado es necesario centrar la didáctica en el sujeto al cual se le entregan los conocimientos, utilizar diversas estrategias, recursos y herramientas que permitan al estudiante un mayor aprendizaje, desarrollar habilidades y adquirir valores que les permitan actuar de forma independiente para así en un futuro puedan resolver favorablemente los problemas que surjan tanto en el plano personal como profesional.

Desde el punto de vista educativo se hace cada vez más importante utilizar herramientas de esta generación en el aula, la cual es entendida como un espacio único donde se lleva a cabo la situación de enseñanza y aprendizaje, para motivar a los alumnos y desarrollar sus habilidades a partir de los estilos y modos que aprende cada uno.

Desde sus inicios la labor pedagógica se ha interesado en encontrar estrategias y recursos para mejorar la enseñanza que se les entrega a los estudiantes, es por esto que los recursos didácticos son considerados herramientas que apoyan la labor pedagógica, ya que

facilita la interacción profesor-alumno y es un potente instrumento para un aprendizaje significativo (González, 2015). Con respecto a los recursos más utilizados en la comprensión lectora, encontramos las guías didácticas que apoyan y guían el proceso de lectura. Es importante mencionar que cada guía creada por el profesor se debe adecuar a los planes y programas de estudio de cada curso (Fundar, 2001).

Según los resultados de los últimos SIMCE en comprensión lectora para segundo año medio, podemos notar una baja calidad con respecto a la comprensión lectora de los estudiantes de este nivel, ya que el puntaje promedio en el año 2010 es de 259, mientras en el año 2014 fue de 254 puntos. Se puede notar que existe un descenso en los niveles de los últimos años, por lo que se deduce que las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores no son las más apropiadas para lograr un aprendizaje en el ámbito de la comprensión de textos (Agencia de calidad de la educación, 2015).

Debido a las cifras anteriormente mencionadas y a que la situación actual de los estudiantes chilenos es preocupante, se hace cada vez más necesario hacer mejoras en los procesos de enseñanza en las competencias de lectura. Es por esto que cabe preguntar ¿Serán adecuadas las estrategias utilizadas por los profesores para lograr una comprensión significativa en los estudiantes?

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. De acuerdo a lo anterior, es necesario que los profesores elaboren y utilicen recursos didácticos que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes (Díaz–Barriga y Hernández, 2002, p. 274).

El uso de estrategias a la hora de leer permite a los lectores enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 2002). Estas destrezas se aplican antes, durante y después de la lectura, además de esto también se puede organizar la información leída a través de resúmenes, síntesis, esquemas, mapas conceptuales con la finalidad de generar un aprendizaje relevante y duradero.

La lectura y comprender lo que se lee es esencial en la vida del estudiante, va más allá de los conocimientos que son adquiridos para rendir bien en una prueba realizada en el establecimiento educacional, también sirve para desenvolverse de forma satisfactoria en la vida diaria, además permite que se desarrolle una sociedad más crítica, que cuestione la información que se le entrega a diario, con capacidad de análisis, que interprete y participe activamente en las distintas actividades de la vida cotidiana (Silva, 2014).

Es por esto que es un objetivo para la educación y para nuestra sociedad lograr avances en cuanto a la lectura y el fin último es que podamos comprender lo que leemos, según Iturra (2015) para lograr esto es necesario que se produzca un trabajo colaborativo entre el profesor y el alumno, enfocado en producir estrategias para mejorar la comprensión de textos.

Diversos estudios evidencian que el placer por la lectura diaria y las actividades relacionadas con la lectura se asocia a una mejor comprensión lectora. En PISA 2009, un 61% de los jóvenes chilenos declaró leer por placer, muy similar al promedio (OCDE). Al analizar resultados de años anteriores, se evidencia que la proporción era más alta (en el año 2000 un 70% de los jóvenes chilenos declaran leer por placer). Con respecto a los estudiantes universitarios y según el informe PISA 2009 (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2013) Chile se encuentra por debajo del promedio de los países pertenecientes a la OCDE, ya que arrojó que el 31% de los estudiantes universitarios no poseen las competencias mínimas para integrarse satisfactoriamente a la sociedad, relacionado a la capacidad de lectura.

En la presente investigación se caracterizan los recursos didácticos utilizados por profesores de Lenguaje y Comunicación, para llevar a cabo el estudio se realiza una revisión de las guías de aprendizaje del subsector de Lenguaje y Comunicación específicamente de comprensión lectora, que se utilizan en el sistema de evaluación docente, a través de un análisis realizado al módulo 2 del portafolio del año 2009.

II. Marco Teórico

2.1 Aprendizaje Escolar

El aprendizaje es una actividad que modifica las posibilidades de un ser vivo, de manera duradera. En un sentido más genérico es entendido como todo cambio en la conducta, resultante de una experiencia anterior, teniendo como objetivo la adquisición de hábitos y conocimientos (Pozo, 1989).

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, se observará al cabo de muy poco tiempo grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y realizado las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no explican por qué con frecuencia se encuentran alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras uno redacta muy bien, al otro le resultan mucho más fáciles los ejercicios de gramática. Esas diferencias podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

Ausubel es conocido como un férreo defensor del aprendizaje comprensivo por recepción que, según sostiene, la mayor parte del aprendizaje escolar que está ligado a la instrucción se adquiere de esa forma, ya que en este aprendizaje se le presenta al alumno el

contenido de lo que tiene que aprender. En estas circunstancias, lo único que se le pide es que comprenda el material y que lo incorpore a su estructura cognitiva, de modo que lo tenga disponible para reproducirlo, relacionarlo con otros aprendizajes o solucionar futuros problemas.

No quedan fuera de su atención las adquisiciones de conceptos científicos que los alumnos construyen en su experiencia cotidiana, a partir de las ideas previas. Se refiere a estos como aprendizajes por descubrimiento. En este caso, lo que va a ser aprendido no será por recepción, sino que es el mismo alumno quien debe reordenar la información, integrarla en su estructura cognitiva y provocar la nueva síntesis integradora que le hará descubrir nuevas relaciones.

En términos generales, este autor entiende el aprendizaje como la incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto estableciendo a la vez, una clara distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. En el aprendizaje memorístico o por repetición los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario y carecen de significado para el sujeto cognoscente. No requiere, por parte del alumno, ningún tipo de elaboración y esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva. Si bien todos los tipos de aprendizaje requieren del uso de la memoria, en el aprendizaje memorístico únicamente se apela a ella. Este tipo de aprendizaje sólo podrá ser repetido de la misma forma y en situaciones semejantes. Es poco perdurable, tiene una alta tasa de olvido y no facilita la incorporación o generación de nuevos conocimientos.

Un aprendizaje es significativo cuando el alumno relaciona nueva información con lo que ya sabe, es decir, se asimila el nuevo conocimiento al conocimiento que se posee. El material adquiere significación para el individuo al entrar en relación con conocimientos anteriores. Pero para que esto suceda, el material debe tener significado en sí mismo y ser

potencialmente significativo para el alumno. Este realiza un esfuerzo para relacionar lo nuevo con lo que ya conoce, es decir, que resignifica lo que ya sabe. En consecuencia, se produce una interacción que modifica tanto la información que se incorpora como la estructura cognitiva del individuo. El aumento del conjunto de saberes facilitará al estudiante el establecimiento de relaciones significativas ante los nuevos materiales que le serán presentados por el educador.

Vygotski desarrolló la Psicología Genética (en el sentido de evolutiva); esta se basa en el principio que establece que la esencia de cualquier fenómeno sólo puede entenderse estudiando su origen y su desarrollo. Al analizar los procesos mentales, considera tanto su evolución social y cultural como el desarrollo individual desde sus orígenes. Desde el nacimiento, los niños interactúan con adultos que los socializan en su cultura: su repertorio de significados, su lenguaje, sus convenciones, su manera de hacer las cosas, su forma de resolver problemas.

“La actividad mental es exclusivamente humana; no sólo es el resultado del aprendizaje social, sino también de la interiorización de los signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales” (Vygotski, 1978, p.120). Por lo tanto, podemos destacar la importancia de conocer el contexto personal del que proviene cada alumno, con el objetivo de conocer las limitaciones y habilidades que tiene cada uno.

El proceso de aprendizaje se realiza a partir de la actividad social del niño con los adultos, que son los transmisores de la experiencia social. La actividad social y las acciones prácticas también permiten la internalización de esquemas sensoriomotores, que posteriormente se ven envueltos en significaciones sociales. Es por esto que el rol del profesor se orienta a guiar el proceso de aprendizaje en la sala de clases. Por otro lado, Bruner en su teoría, establece una especial relación entre la mente del hombre y la cultura humana; por lo tanto, podría deducirse una interrelación entre el desarrollo de la mente y el proceso de educación. En este sentido el proceso de educación contribuye al desarrollo intelectual del

sujeto, mediante la incorporación de estos instrumentos culturales en el marco de interacciones mediadas por el lenguaje. Desde su punto de vista, el desarrollo de las funciones intelectuales es posible gracias a fuerzas externas, operantes en el medio, que circunda al sujeto. Bruner se va acercando a las ideas de Vygotski, comparte con él el pensamiento de que el desarrollo es un proceso que está socialmente mediado, asistido y guiado, para el cual resulta de crucial importancia la educación. Bruner (1966) propone el concepto de aprendizaje por descubrimiento a través del cual se logra un aprendizaje significativo, en esta teoría el docente es un mediador del proceso de aprendizaje, el que tiene el objetivo de entregar a los alumnos las oportunidades y/o estrategias para que estos puedan aprender por sí mismos. Por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento es cuando el alumno construye autónomamente su propio conocimiento, respaldado por las herramientas que le entrega el profesor, a diferencia de la enseñanza transmisora del conocimiento en la cual el docente solo busca entregar la información (Sprinthall y Sprinthall, 1996; Santrok, 2004).

A continuación, se presenta un cuadro resumen de elaboración propia y luego se exponen las ideas principales de algunas de las teorías de aprendizaje más relevantes para esta investigación

Cuadro Resumen: Teorías del Aprendizaje

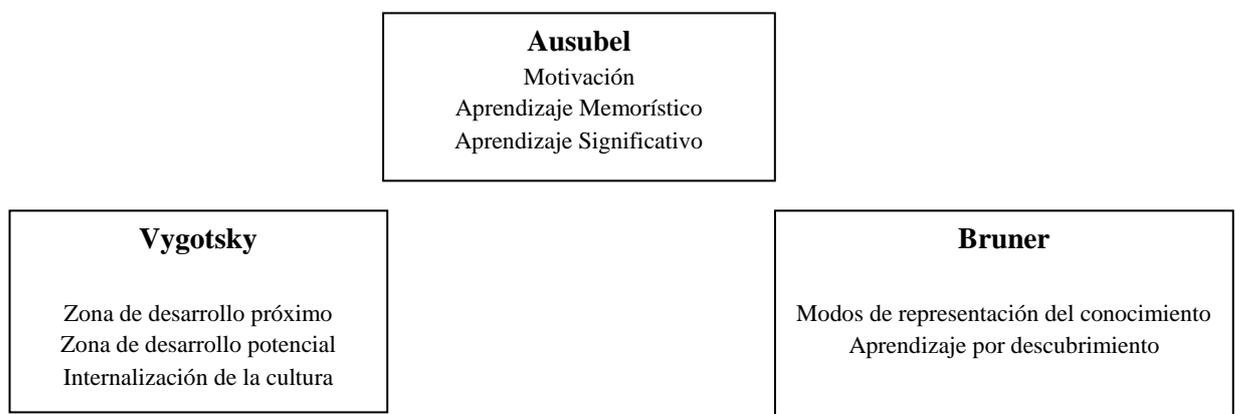


Figura 1. Cuadro Resumen: Teorías del Aprendizaje (Elaboración Propia)

2.2 Enseñanza – Aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo

Vygotski define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel real o actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1978). Considerando la definición planteada por Vygotski es posible señalar que la ZDP es un proceso que se presenta de manera reiterativa en las aulas de clases del sistema educativo, ya que para que el aprendizaje se pueda desarrollar en el alumno, es necesario que se enseñe, es decir, la ZDP está inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si lo anterior se lleva a la comprensión de textos se pueden identificar algunos conceptos que están implicados en dicho proceso de aprendizaje, los cuales corresponden a la conciencia fonológica oral y la interacción de los componentes escuchados de las palabras del lenguaje escrito, proceso que se desarrolla con la ayuda del docente, quien a través de la mediación entrega las claves necesarias para que el niño establezca de manera dinámica las asociaciones requeridas para el proceso inicial de la lectura, el cual es la base para el desarrollo de un adecuado nivel de comprensión. El proceso de enseñanza aprendizaje se plantea como un procedimiento pedagógico en donde la interacción didáctica entre profesor y alumno es crucial para el desarrollo de su personalidad (Gonzalez, Recarey & Addine, 2013), para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea exitoso se deben crear instancias que impliquen un desafío para los estudiantes, de esta forma se pretende que los alumnos logren interiorizar las herramientas entregadas por el profesor para que estas les permitan enfrentar de una mejor manera la realidad (Addine, 2004).

Desde una perspectiva Vygotskiana cuando enseñamos a leer, deberíamos intentar implementar una actividad básica en lugar de dejarnos cegar por las destrezas básicas. Las destrezas son siempre parte de actividades y escenarios, pero sólo adoptan significado en

términos de cómo están organizadas. Así, en lugar de destrezas básicas, un enfoque sociohistórico se expresa en términos de actividades básicas e implementa aquellas que son necesarias y suficientes para llevar a cabo el proceso global de la lectura en las condiciones generales de aprendizaje (Cole y Griffin, 1984). En síntesis, considerando los aportes de Vygotski con su ZDP, el proceso de enseñanza aprendizaje, es posible señalar que la comprensión de textos es un proceso que requiere de una base sólida, la cual comienza en los primeros años de vida del niño y continúa durante su escolarización en la educación pre-básica, en donde todos estos componentes deben estar presentes para aportar al desarrollo de un nivel de comprensión que avanza a medida que el alumno adquiere una mayor fluidez en su lectura y se relaciona socialmente, ampliando su vocabulario y adquiriendo nuevos conocimientos.

2.2.1 Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje

En el proceso de enseñanza aprendizaje existen actores como la figura del profesor, el cual tiene un rol protagónico y mediador ya que ayuda al estudiante a desarrollar sus propios esquemas mentales, que le posibiliten a alcanzar un aprendizaje significativo (Serrano y Pons, 2008). Según Coll (2001) existe un triángulo interactivo, el cual está compuesto por alumnos, contenidos y docente. Por una parte, se encuentra el alumno quien va articulando su propio aprendizaje en conjunto con el profesor y sus compañeros, quienes van construyendo significados y así otorgando sentido a los contenidos. Es decir, el profesor cumple un rol de mediador, ayudando a los estudiantes a acercarse y apropiarse de los contenidos. Según la concepción constructivista el docente es un mediador, facilitador y guía del aprendizaje, donde se espera que este utilice estrategias didácticas con el objetivo que los alumnos adquieran el nuevo conocimiento y lo utilicen de manera flexible (Brown y Palincsar, 1989).

Con el propósito de establecer un marco de definición y el rol del profesor, en el año 2004, el Ministerio de educación crea el Marco para la Buena Enseñanza, en el cual se establece lo que los docentes deben conocer, saber hacer y considerar para determinar que tan bien lo hace cada uno en el aula. Con esta herramienta cada uno de los docentes podrán contrastar sus propias prácticas con sus pares, con el objetivo de mejorar y perfeccionarse (CPEIP, 2004). Este marco para la buena enseñanza presenta cuatro dominios los cuales hacen referencia a aspectos distintos de las enseñanzas y que están orientados a mejorar la calidad de la educación, a continuación, se describe cada uno de ellos:

- Preparación para la enseñanza (Dominio A); este dominio se refiere a la importancia de que el profesor conozca las características de sus alumnos, que también domine los contenidos que enseña, diseñe y organice estrategias que permitan el logro de los aprendizajes.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B); Este dominio menciona la importancia de que el docente genere un contexto apropiado para el aprendizaje. Creando un ambiente de confianza, respeto, equilibrio entre compañeros y también en la interacción profesor-alumno.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Dominio C); Este dominio involucra todos los elementos comprometidos en el proceso de enseñanza, tanto en las habilidades del profesor y las necesidades de los alumnos con el objetivo de generar aprendizajes para todos sus estudiantes.
- Responsabilidades profesionales (Dominio D): Este dominio hace referencia a la reflexión que el docente realiza sobre su práctica profesional en distintos ámbitos, como, por ejemplo; en la sala de clases, en la relación que tiene con sus pares y la

comunidad educativa, entendiéndose como la evaluación de su compromiso con la educación.

Por lo tanto, es importante que el profesor integre estos cuatro dominios, antes, durante y después de la clase, con el objetivo de mejorar su desempeño, el nivel de aprendizaje en los alumnos y la calidad de la educación.

2.2.2 Rol del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje

Según el Modelo Tradicional, en el proceso de enseñanza domina la autoridad del docente por lo que el alumno cumple un rol pasivo, con escasa independencia cognoscitiva, estos no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo ya que estos les son impuestos por los docentes. Por el contrario, el enfoque histórico cultural de Vygotsky propone que el estudiante es objeto y sujeto de su aprendizaje, cumpliendo un rol activo y haciéndose responsable de su proceso de formación (Acosta, 2005).

Según nuestra perspectiva creemos que cuando los estudiantes cumplen un rol activo en su proceso de enseñanza se producen aprendizajes más significativos, ya que pueden estar más dispuestos debido a la motivación intrínseca que presentan, generando así una relación de colaboración entre profesor y alumno.

Según Collozos, Guerrero y Vergara (2001). En el proceso de enseñanza aprendizaje el alumno cumple un rol colaborativo y presenta las siguientes características:

Tabla N°1

Rol del alumno en el proceso de Enseñanza Aprendizaje

Rol del alumno	Descripción
Responsables por el aprendizaje	Los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje, definiendo los objetivos de aprendizaje y entendiendo las actividades que están orientadas a estos.
Motivados por el aprendizaje	Los alumnos están intrínsecamente motivados por aprender y resolver problema que están comprometidos en el proceso de aprendizaje.
Colaborativo	A través de este rol se logra un aprendizaje enfocado a escuchar las ideas de los demás, identificando las fortalezas que presentan estos.
Estratégicos	Al momento de aprender los estudiantes utilizan su creatividad seleccionando las estrategias más apropiadas para lograr un mejor aprendizaje.

Fuente. Elaboración Propia

2.2.3 Rol del recurso didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje

Al pensar en una sala de clases, es necesario comprender el rol del docente dentro de la misma, quien es el encargado de mediar el aprendizaje en los estudiantes, teniendo como desafío alcanzar soluciones creativas para responder a los problemas que se presentan en la práctica pedagógica, lo cual conlleva una atención a la diversidad, respondiendo además a las actuales leyes inclusivas. Uno de los medios que el profesor/a utiliza son los recursos didácticos, los que se convierten en elementos fundamentales para el fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje, debido a que permiten un trabajo desde diversas perspectivas, formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, enriqueciendo la respuesta educativa, mejorando así la calidad y eficiencia de la práctica pedagógica.

Los recursos didácticos tienen la particularidad de que pueden estar presentes durante todo el proceso educativo, desde el diagnóstico hasta la evaluación final, considerando al estudiante, el docente y el logro de los objetivos y aprendizajes planteados en la planificación, lo que permite apoyar la proyección de la enseñanza, acorde a las características individuales de cada uno de los estudiantes.

Los recursos didácticos se caracterizan porque permiten transmitir el aprendizaje a diversos y diferentes contextos; se pueden utilizar tanto individual como grupalmente; entregan un rol activo al desarrollo de tareas, ya que pueden diversificarlas y multiplicarlas; permiten la autoevaluación por parte del estudiante; estimulan la interacción entre docente y estudiante y principalmente generan caminos diversos e interactivos para alcanzar el conocimiento, respetando de esta manera los diferentes estilos de aprendizaje presentes en una sala de clases.

Como una forma de entregar una mirada amplia de los tipos de recursos didácticos existentes, es que se desarrollará este apartado en función de los autores que realizan las clasificaciones y el criterio que cada uno utiliza.

Ogalde y Bardavid clasifican los recursos didácticos en materiales de distinta índole; auditivos, voz y grabaciones; de imagen fija, cuerpos opacos, proyector de diapositiva, fotografías, transparencia, etc.; materiales gráficos, carteles, pizarrón y rotafolio; impresos como los libros y guías de trabajo; mixtos, películas y videos; tridimensionales, objetos con tal característica; TIC, programas informáticos, ordenadores, pizarras digitales (Ogalde y Bardavid, 1997, p.55).

Debido a lo anterior podemos decir que el profesor dentro del aula cuenta con diversos instrumentos que al utilizarlos correctamente pueden ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Existen dos grandes tipos de recursos didácticos, materiales curriculares: cuyo propósito es ayudar al desarrollo del currículo, tanto para ser usados por el docente, en su tarea de enseñanza, como para los alumnos, en su tarea de aprendizaje” (Mena Marchán y Marcos Porras. 1994, p.67). Según esto, se consideran materiales curriculares aquellos libros de texto, de consulta, de ejercicios y práctica, y otros materiales editados que profesores y estudiantes utilizan en los centros docentes públicos y privados para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas.

Para esta investigación la mirada más atinente es la entregada por el profesor Juan Luis Bravo Ramos, quien expresa que: “El empleo de cada medio de enseñanza ha de dar respuesta a todos y cada uno de los objetivos planteados” (Bravo, 2004, p. 104).

Es así como organiza los recursos didácticos desde tres grandes líneas, primero los medios de apoyo a la exposición oral, donde se incluyen los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual: la pizarra y sus variantes, transparencias para retroproyector, el póster, diapositivas en formato digital, videos y presentación con apoyo de computador; en segundo lugar identifica los medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor, como son los libros y apuntes que sirven como una extensión de los contenidos que se imparten en clase, el video educativo y los sistemas multimedia; finalmente como tercer grupo, identifica los medios de información continua y a distancia, entre ellas las páginas Web, videoconferencias, correo electrónico, charla electrónica o chat.

En Chile uno de los recursos didácticos más utilizados por los profesores para la comprensión lectora corresponde a los textos escolares, debido a esto el Ministerio de

Educación ha creado políticas que potencian el uso de estos. De esta forma los textos escolares cumplen un papel fundamental en el proceso educativo chileno (Pereira & González, 2011).

Para poder comprender de manera acabada la importancia que se le debe dar a la guía didáctica dentro de la enseñanza de la comprensión lectora, a continuación, se presentan una serie de definiciones en torno al concepto, a partir de las cuales se busca generar un concepto global que esté acorde a la investigación desarrollada; es así como para García Aretio: “La guía didáctica es el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma” (García, 2002, p. 241).

Mercer, en Uría, la define como “la herramienta que sirve para edificar una relación entre el profesor y los alumnos” (Mercer, 2001, p. 195). “La guía didáctica es una comunicación intencional del profesor con el alumno sobre los pormenores del estudio de la asignatura y del texto base” (Castillo, 2002, p.90). Debido a lo anterior se presenta a la guía didáctica como un instrumento que construye y fortalece el vínculo entre profesor y alumno.

Para Martínez Mediano, en Uría, “Constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura” (Martínez, 2001, p. 189).

Al analizar las definiciones antes mencionadas es posible observar que nacen tres conceptos esenciales que caracterizan a una guía didáctica y que denotan su nivel de importancia para el fortalecimiento de la comprensión lectora, los cuales corresponden a que busca acercar el conocimiento al alumno, necesidad de la comunicación bidireccional y el papel orientador e integrador que conlleva, es decir, la guía didáctica es un material educativo

de motivación y apoyo; fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, que propicia la autonomía del estudiante.

Continuando con lo expuesto por los autores que definen la guía didáctica, es posible señalar y organizar en cuatro grandes grupos las funciones que presenta una guía:

- a) Función motivadora: aquí es donde la guía debe despertar el interés por la lectura y mantener la atención del estudiante en el texto, acompañándolo como un apoyo a su proceso de análisis y comprensión.
- b) Función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje: en donde se proponen objetivos claros que orientan el estudio, permitiendo la organización de la información y estructurándola de manera óptima dentro del texto, a través de la vinculación con otros materiales educativos o estrategias que sirven de apoyo al fortalecimiento de la comprensión, como leer, subrayar y elaborar esquemas, con lo que la información se profundiza, generando un diálogo interior mediante preguntas que permiten reconsiderar lo estudiado, lo que permite un permanente ejercicio activo de aprendizaje.
- c) Función de orientación y diálogo: que fomenta la capacidad de organización y estudio sistemático, la interacción con materiales y compañeros incentiva la comunicación con el profesor y fomenta el aprendizaje independiente.

- d) Función evaluadora: donde activa los conocimientos previos relevantes, para despertar el interés e involucrar a los estudiantes, promueve la evaluación continua, formativa y la autoevaluación, lo que permite al estudiante controlar sus progresos y motivarse a superar las deficiencias que pueda presentar, lo cual desarrolla a través de la reflexión constante.

2.3 Comprensión de textos

La Comprensión de Textos se entiende como una actividad que se realiza en conjunto entre un profesor y un alumno, donde se entrecruzan la labor realizada por el profesor, alumno y el texto, produciéndose de esta forma una interacción entre el texto y su respectiva interpretación, el lector con su profesor (Iturra, 2014).

Las teorías implícitas tienen la función de mediar la relación que los lectores hacen con los textos, ya sea aumentando o disminuyendo los niveles de competencia lectora que éstos alcanzan en situaciones concretas. Las teorías implícitas, se pueden conceptualizar como constructos del pensamiento social que median el conocimiento y la acción de los sujetos, jugando un rol clave en los procesos de comprensión textual, es decir, se elaboran a partir de la experiencia y reflejan la influencia de diversos modelos culturales. Se afirma que las teorías que los sujetos poseen acerca de un determinado dominio orientan su acción y constituyen síntesis de conocimiento que se activan a partir de demandas del contexto; en este sentido pueden considerarse estructuras mentales complejas que constituyen dominios representados mentalmente tanto de fenómenos como de sus principios explicativos (Estrada, Yzerbit, & Serón, 2004).

En términos generales, la importancia de las teorías implícitas radica en el hecho de que son un tipo de entidad cognitiva, inconsciente, latente e implícita, que ejercen una enorme influencia en las conductas, las decisiones y en acciones o respuestas de los sujetos a determinados problemas de conocimiento. Por esto es fundamental complementar los estudios sobre comprensión textual integrando aspectos vinculados con las creencias o teorías implícitas que las personas sostienen acerca de este dominio y el modo en que estas creencias inciden en sus decisiones al momento de enfrentar un texto con la finalidad de comprenderlo.

La relevancia que presentan las teorías implícitas al guiar a los lectores en sus decisiones se ha visto corroborada en diversos estudios (Schraw & Bruning, 1996; Schraw,

2000; Peronard, Crespo, Velásquez, 2000, 2002; Makuc, 2004, 2008, 2009; Hernández, 2008). Los que han permitido determinar que los lectores pueden agruparse en torno a determinadas teorías sobre la comprensión textual. Desde esta perspectiva, es posible suponer que tanto las estrategias cognitivas como metacognitivas estarían sustentadas en una teoría implícita de la comprensión textual que guiaría y orientaría las acciones de los lectores. De este modo, la noción de teoría implícita (Pozo, 2001; Rodrigo & Correa, 2001; Rodríguez, 2001; Jiménez, 2002; Makuc, Judikis, Estrada & Molina, 2009) permite abordar la comprensión con un enfoque integrador que posibilita centrar el análisis desde la perspectiva de los propios lectores, quienes desde contextos específicos se enfrentan a problemas y resuelven demandas específicas de comprensión textual y lo hacen activando no sólo procesos cognitivos y metacognitivos, sino además orientados por teorías implícitas transmitidas culturalmente durante su proceso de formación (Estrada, Yzerbit, y Serón, 2004).

Las teorías implícitas sobre la comprensión de textos se centran en tres componentes los cuales de acuerdo a Makuc (2004) es posible explicar primero desde la noción de comprensión, en donde la teoría lineal señala que comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad, desde la teoría interactiva es interactuar con el texto, construyendo su significado a partir de los conocimientos y experiencias previas; considerando la teoría transaccional, comprender es compartir a través de la comunicación con otros, el significado del texto y literariamente se entiende como imaginar, disfrutar y valorar un texto, a través de la comparación de lecturas, personajes y características asociadas a cada uno de ellos. En segundo término, se encuentra la noción del lector quien debe extraer el significado del texto, para lo cual es activo, integrando los significados con su experiencia y conocimientos previos, construyéndolos a partir de la interacción con otros, disfrutando la lectura y siendo empático. Finalmente está la noción del texto, el cual es el encargado de entregar la información necesaria para la comprensión, siendo fundamental su vocabulario, lo que corresponde a la teoría lineal,

desde la teoría interactiva, el significado del texto son facilitados por la coherencia y la cohesión, transaccionalmente debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales y escritas, para que desde la teoría literaria sea capaz de emocionar, motivar y provocar cambios en el lector, invitándolo a leer.

2.3.1 ¿Cómo Desarrollar la Comprensión?

Cuando se piensa en el desarrollo de la comprensión lectora, es común que se observen las estrategias que utilizan los mejores lectores, para desde allí orientar a aquellos estudiantes que aún no han desarrollado la capacidad de comprender textos, la cual es primordial durante el transcurso de la etapa escolar y la vida en general. Para esta investigación se analizarán diversas estrategias, distribuidas estas como se presentan en el siguiente esquema

Cuadro Resumen: Estrategias para Desarrollar la Comprensión

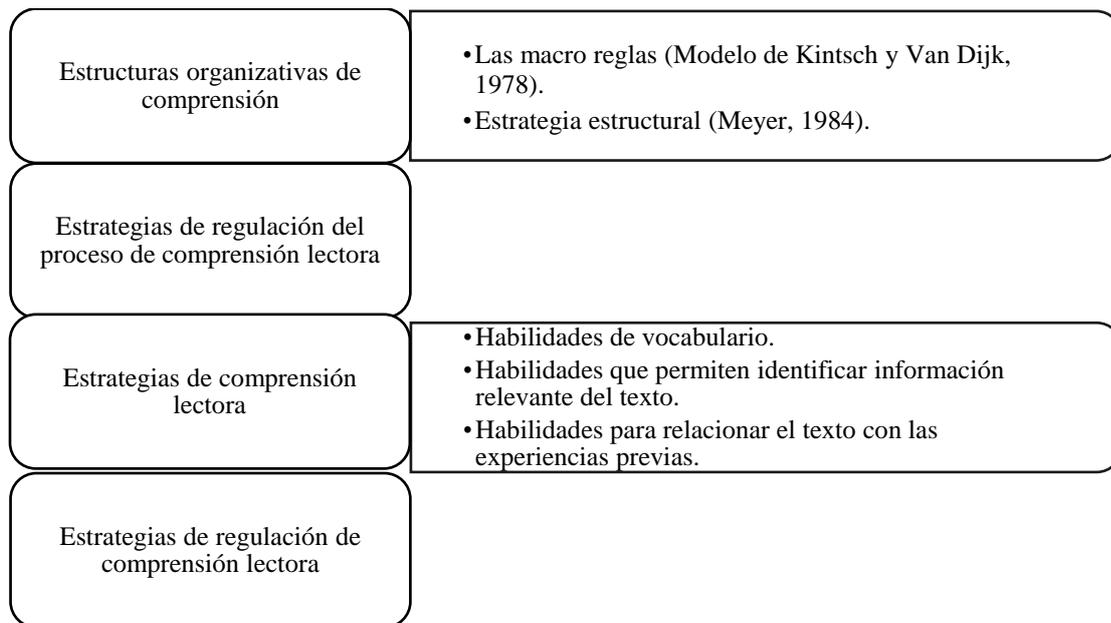


Figura 2. Cuadro Resumen: Estrategias para Desarrollar la Comprensión (Elaboración Propia)

2.3.2 Estrategias organizativas de comprensión

Estas estrategias buscan identificar las relaciones internas que se presentan entre las ideas de un texto; lo que se realiza desde dos visiones:

a) Estrategia estructural: Esta estrategia permite detectar la organización interna de los textos e identificar como dicho patrón sirve de instrumento para extraer la información del texto. Aquí se reconoce la organización retórica del texto y se codifica la información textual dentro de las categorías del esquema activado (Meyer, 1984).

Para poseer un buen desarrollo de la comprensión lectora, el sujeto debe procesar los contenidos de las palabras y las frases, las cuales debe integrar en unidades más globales que le permiten acceder a su significado; estableciendo relaciones de coherencia entre las distintas partes del texto, conociendo el significado de las palabras. Se debe enseñar a los lectores que al leer pueden utilizar sus conocimientos acerca de la estructura del texto y las claves de esa estructura textual les servirán para enfrentarse a la comprensión y por tanto les ayudarán en su capacidad comprensiva del mismo (Meyer, 1984). Es necesario enseñarle a leer y a categorizar distintos tipos de texto utilizando las claves para elaborar su significado, usando además la estructura textual para identificar la información relevante y elaborar con ella el significado.

b) Las macro reglas según el Modelo de Kintsch y Van Dijk (1983): Ambos autores proponen la organización del texto escrito a través de una serie de meta categorías válidas para cualquier texto, las que se denominan micro y macro estructuras del texto. Las microestructuras corresponden a la organización interna de las distintas proposiciones que tiene el texto y las macroestructuras hacen referencia a la estructura del texto en su conjunto. Es así como la meta última de la comprensión lectora es la formación de

macroestructuras, las que posibilitan una coherencia global del discurso durante la lectura, esta se realiza a partir de la aplicación de macroreglas a las proposiciones individuales del texto, conduciendo a la formación de macroproposiciones.

El modelo señala también la existencia de macroestrategias, las que actúan sobre el conjunto del discurso y el sujeto aplica a partir de sus conocimientos y la información que le proporciona el texto. Según Van Dijk y Kintsch (1983) las macroreglas están bajo el control de dos tipos de estructuras cognitivas: los esquemas y las superestructuras. Los esquemas son unidades de información de carácter general y desempeñan un papel muy importante en la comprensión lectora. En el desarrollo del proceso lector son activados por las metas del lector, el contexto y la información del propio texto.

En la actualidad este modelo ha avanzado a trabajar con operaciones cognitivas más flexibles de comprensión del discurso, como son las estrategias, las que, a diferencia de una regla, operan sobre información adicional estructural incompleta; recibiendo información de varios niveles al mismo tiempo, están dirigidas hacia un objetivo que depende de los intereses personales de los hablantes; y por otra parte su propiedad más importante es ser lo más eficaz posible.

Por último, para Sánchez, Orrantia y Rosales (1992) la estrategia estructural consiste básicamente en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa misma organización para dar orden a los significados que de él derivamos.

2.3.3 Estrategias de regulación del proceso de comprensión lector

Estas estrategias corresponden a habilidades metacognitivas que le permiten al sujeto regular su proceso de comprensión. Como señalan Scardamalia y Bereiter (1984) las estructuras metacognitivas incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los

propios recursos cognitivos. Cada individuo necesita saber qué sabe, cómo lo sabe y qué estrategias metacognitivas utiliza.

Según Baker (1985) la autorregulación de la comprensión lectora incluye dos aspectos: la evaluación del texto, en la que se encuentra la propia comprensión durante la lectura de un texto, lo que implica detectar el problema y un segundo aspecto que es la regulación que el lector ejerce cuando se encuentra algún obstáculo para poder realizar la representación del significado, efectuando la selección y el empleo de algún tipo de estrategias o tácticas encaminadas a resolver el problema. Para que lo anterior se pueda desarrollar existen dos tipos de habilidades que son esenciales, las de autoevaluación, en las que los aspectos léxico, sintáctico y semántico, son imprescindibles y las de autorregulación.

2.3.4 Estrategias de comprensión lectora

Considerando lo ya revisado, es posible mencionar las habilidades que Cooper (1990), específica como necesarias de enseñar a los estudiantes para un desarrollo óptimo de la comprensión lectora:

- a) Habilidades de vocabulario: Son las que se utilizan para definir las palabras, su significado, a través de la utilización de claves contextuales, análisis estructural y uso del diccionario.

- b) Habilidades que permitan identificar la información relevante del texto: Son las que permiten identificar la información más relevante, incluyendo identificación de detalles narrativos relevantes, de la relación entre los hechos de la narración, de la idea central y los detalles que la sustentan y de las relaciones entre las diferentes ideas del texto.

c) Habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas: Aquellas que utilizan el conocimiento previo para determinar el significado entregado por el texto, entre ellas la habilidad de inferir, extrayendo la información que no está explícita en el texto; lectura crítica, evaluando los contenidos y emitiendo un juicio, a partir de las experiencias previas y la regulación, la cual determina si lo que se está leyendo tiene sentido, mediante el uso de la autoevaluación, las autopreguntas, enfocar la atención, predecir, entre otras.

2.3.5 Estrategias de Regulación de Comprensión Lectora

Se basan en lo planteado por Garner (1987), quien define las estrategias metacognitivas como el uso de preguntas para examinar el conocimiento. Una forma de regular la propia comprensión es con el empleo de la formulación de auto-preguntas y responder a ellas. Según Palinscar y Brown (1984) quienes regulan adecuadamente su comprensión saben cuándo sus respuestas son correctas, aunque pueden suponer, por el contrario, que algunas de sus respuestas están equivocadas cuando en realidad son correctas. Quienes regulan deficientemente su comprensión, suelen pensar, a la inversa, que sus respuestas son acertadas cuando en realidad son incorrectas.

Cuando el estudiante conoce la utilidad de esta estrategia es capaz de incidir en el procesamiento y decisión cognitiva con que se aborda la tarea de comprensión lectora. La dificultad aquí es que el estudiante realice preguntas que se dirijan a los aspectos centrales del texto, que requieren distintos niveles de comprensión utilizando sus propias palabras y que tome conciencia de que mejora su entendimiento y su recuerdo cuando se hace este tipo de preguntas.

2.3.6 Factores que Condicionan la Comprensión

Según Garner (1987) algunos sujetos son controladores cognoscitivos malos, debido a que si las personas no se dan cuenta de que no están aprendiendo no van a poner remedio estratégico, si tienen ilusión de comprender no van a acometer más actividades de aprendizaje. Es decir, cuando los estudiantes no tienen la habilidad de autoevaluar lo aprendido, no le es posible observar sus dificultades y, por lo tanto, desarrollar una comprensión consciente, tanto de lo que tiene a favor, como de lo que no.

A continuación, se explicarán los factores, mirados desde dos puntos de vista, aquellos relacionados con las condiciones de la tarea y los que se relacionan con el sujeto, los que interaccionan constantemente entre sí:

2.3.6.1 Condiciones de la tarea

a) Características del texto: Cuando la estructura del texto es familiar y clara para un sujeto su comprensión es más fácil, por el contrario, si el texto carece de una estructura y organización clara es más difícil comprender (Ambruster y Anderson, 1988). Además, es necesario que el lector conozca e identifique las estructuras que poseen los diferentes tipos de textos, para que de esta manera se prepare internamente y pueda comprender de forma óptima lo que el texto le entrega, ya que es distinta la comprensión de un texto narrativo, a la de uno expositivo.

b) Conocimientos previos: Los conocimientos previos son un aspecto esencial, ya que estos le entregan gran parte del significado que el lector le da al texto, al producirse una interrelación entre lo ya adquirido y lo leído, desarrollando así un significado del texto, llevando a la comprensión; en donde las expectativas también juegan un rol primordial guiando la interpretación del texto. Por lo tanto, si el lector carece de conocimientos previos sobre el tema central del texto, su comprensión se verá dificultada.

c) El contexto: Un texto puede tener mayor o menor complejidad dependiendo del contexto, no es lo mismo procesar un texto de ciencias, uno de literatura o extraer la información de un periódico, ya que las distintas partes del texto revelan su importancia, dependiendo del contexto en el que se presentan, al igual que el objetivo que tiene el lector al enfrentarse a ese texto en particular.

2.3.6.2 Condiciones del sujeto

a) Conocimiento de estrategias: Si el sujeto posee un buen conocimiento de estrategias, le será posible utilizarlas cuando detecte algún error en su comprensión. Esto es algo que lamentablemente es posible de utilizar solo para un lector experto, ya que un novato, no conoce estrategias que le permitan remediar su comprensión o si las conoce, no sabe cómo utilizarlas.

b) Objetivos, proyectos y metas: Las motivaciones que el sujeto tiene, sus proyecciones y propósitos frente a un texto, serán determinantes a la hora de comprender lo que el texto quiere entregar, es decir no se genera la misma atención ni disposición cuando se lee para enfrentar una evaluación, para disfrutar o para informarse.

Como conclusión es posible señalar que todos los factores expresados van a influir en los niveles de comprensión que se generen a partir de un texto, interactuando entre sí, en donde a partir de esta interacción conjunta la metacognición desarrollada en el sujeto le permitirá cumplir con el objetivo de la lectura que ha propuesto.

2.4 Comprensión de textos en Chile

En el marco del seminario “Hacia una sociedad lectora” el Consejo de la Cultura entregó los resultados del Estudio de Comportamiento Lector que reveló que el 84% de la población chilena de todas las edades no comprende lo que lee. Pero además el informe detectó una relación entre la capacidad de entender textos y la productividad laboral, lo que se traduciría en mejores salarios.

En el marco de la problemática de la comprensión textual se puede identificar una serie de antecedentes relevantes para nuestro estudio; uno de ellos dice relación con los resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (2006). En todas estas mediciones Chile ha logrado bajos resultados en las tres áreas de medición: Matemáticas, Ciencias y Lectura. En este contexto, son especialmente preocupantes los déficits de habilidades y conocimientos en lectura y comprensión textual. Pese a que Chile ha mostrado un incremento significativo en lectura entre los años 2000 y 2006 (+33 puntos), aún se ubica bajo el puntaje promedio que logran el conjunto de países del OCDE (2006). En este contexto nuestro país alcanza 442 puntos, frente al promedio obtenido por los países del OCDE de 492; esta distancia se incrementa significativamente respecto de los países que alcanzan los puntajes más altos. Aunque la teoría predominante para explicar las dificultades de Comprensión Lectora ha sido el déficit en la decodificación fluida de la lectura, en la actualidad se sabe que hay personas que decodifican de manera automática y tienen una lectura fluida y, sin embargo, no comprenden lo que leen.

Estos resultados se han visto corroborados en el contexto nacional y los resultados de investigación indican que los sujetos adultos presentan un bajo nivel de habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, afectando especialmente a los jóvenes que se encuentran en los diversos niveles de enseñanza del sistema educativo (Parodi, 2005). Esta crisis de lectura resulta altamente preocupante para las escuelas si consideramos que la lectura no sólo es un

medio básico para adquirir información, sino que principalmente constituye una competencia transversal en el aprendizaje de los estudiantes (Jamet, 2006).

2.5 Comprensión Lectora en el Sistema Educativo Chileno

Siendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación, un componente esencial dentro del sistema educativo chileno, ya que es de gran utilidad para la comprensión que tiene el ser humano sobre su realidad y como este da significado a lo que le rodea. Debido a la importancia del desarrollo del lenguaje es que se crea el Plan Nacional de Lectura 2015- 2020, el cual tiene por objetivo reconocer la importancia del acceso al libro y la lectura, lo que debe estar garantizado por el gobierno.

Para conseguir lo anteriormente mencionado el plan contempla distintas áreas de acción y a continuación se mencionan algunas de ellas:

- 1) Oportunidades de encuentro: Con el objetivo de que se produzcan diálogos entre escritores latinoamericanos y estudiantes de educación media.
- 2) Espacios de lectura: Para lograr este punto se fortalecen los espacios de mediación lectora a través de la entrega de bibliografía, capacitaciones, la generación de redes y construcción de bibliotecas en el aula para la educación básica de las escuelas públicas del país y por último la generación de actividades para fomentar el hábito de estudio y vida sana durante las vacaciones de los estudiantes.
- 3) Mediación lectora: Se implementó un diplomado piloto semipresencial dirigido a jefes técnicos de las escuelas de cuatro comunas del país, también se realiza un programa para apoyar a los docentes en metodología de enseñanza para la lectura.
- 4) Gestión: Se llevan a cabo pasantías con el propósito de entregarle a los coordinadores de bibliotecas las capacidades en gestión bibliotecaria.

Por lo que el Plan Nacional de Lectura se propone metas a largo plazo a cumplir entre el periodo 2015-2020, las que incluye; mejorar la ubicación que ocupa la lectura entre las actividades que realizan las personas y alcanzar los planes regionales de lectura diseñados para las distintas regiones del país (Revista de Educación, 2015).

Según el MINEDUC, la Comprensión Lectora es un elemento clave y una competencia básica transversal del Currículum para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo que se ejecuta en establecimientos Educativos de Enseñanza Media desde el año 2009 (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, la enseñanza de la comprensión lectora es una tarea fundamental, ya que se instala como una herramienta necesaria para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, desarrollen otras competencias y puedan desenvolverse eficazmente tanto en el área personal y social.

Dentro del marco curricular del año 2009, se hace referencia a tres ejes dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación; Comunicación oral, Escritura y Lectura. Se pretende alcanzar un aprendizaje significativo utilizando dos modelos; el Modelo de Destreza en donde se busca lograr una comprensión progresiva, comenzando desde lo más fácil a los más difíciles y por otro lado se encuentra el Modelo Holístico, el cual apela a las contextualizaciones globales y significativa para el estudiante, dando un rol activo e interactivo al estudiante.

-Comunicación oral: Enfatiza la expresión y la comunicación como relevante dentro de las competencias de los alumnos, enfocados a que estos logren escuchar de manera activa y así puedan dar a conocer su punto de vista en distintas situaciones.

- Escritura: Se presenta como un modo de comunicación distinta a la comunicación oral, permitiendo al estudiante lograr expresarse en situaciones formales e informales con un estilo propio y personalizado.

- Lectura: Pretende estimular la comprensión, creatividad y fomentar las habilidades expresiva de los alumnos, por lo que se pretende que se utilicen distintas estrategias para que el estudiante alcance una mayor comprensión de los textos de manera progresiva.

III. Formulación del Problema

En esta investigación se pretende caracterizar los recursos didácticos, que utilizan los profesores para la comprensión de textos, en clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009.

Los recursos didácticos utilizados para efectuar esta investigación son las guías de comprensión lectora, los cuales buscan acercar la materia a los alumnos a través de distintas modalidades como esquemas, ejemplos y preguntas que llaman su atención y permiten avanzar en el aprendizaje autónomo de cada sujeto (Aguilar,2004).

El presente estudio se espera realzar la importancia de construir guías didácticas eficaces y que sean consideradas un apoyo al aprendizaje de los estudiantes, ya que la lectura es fundamental para mejorar la comprensión y forma a buenos lectores con más oportunidades en el plano profesional, personal y social (MINEDUC, 2005).

En esta investigación se analizan los tipos de textos (narrativos y expositivos), las ideas principales, fundamentales y de detalle contenidas en cada uno de estos y las preguntas realizadas por los profesores para llevar a cabo el proceso de comprensión de textos.

IV. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados por profesores para apoyar la comprensión lectora de los alumnos de enseñanza media en clases de Lenguaje y Comunicación?

¿Existe relación entre lo que plantea el Ministerio de Educación a través de los planes y programa de estudio y lo que realizan los profesores en clases de Lenguaje y Comunicación?

¿Existen semejanzas entre los recursos didácticos que utilizan un mismo tipo de texto?

¿Con qué profundidad se trabaja las ideas de los textos en los recursos didácticos para la comprensión de textos?

V. Objetivos

5.1 Objetivo General

Caracterizar los recursos didácticos utilizados por profesores de Lenguaje y comunicación de Enseñanza Media del año 2009 para trabajar la comprensión de textos en el aula.

5.2 Objetivos específicos

Identificar el tipo de texto que utilizan los profesores para apoyar la comprensión de textos en el aula en clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009.

Describir la estructura textual de los textos que utilizan los profesores para apoyar la comprensión de textos en el aula en clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009.

Describir el diseño de las guías trabajadas en clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009.

Contrastar los textos y las guías que utilizan los profesores en clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media del año 2009

VI. Metodología

6.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que estamos describiendo los textos y guías de Lenguaje y Comunicación, con el objetivo de dar a conocer los distintos tipos de estrategias de aprendizaje que están utilizando los profesores. Los estudios descriptivos se enfocan en mostrar características de un objeto de estudio, por lo que no se dan explicaciones del porqué de la descripción (Bernal, 2006).

6.2 Diseño de la investigación

En la presente investigación se trabajó con un diseño no experimental siendo uno de los puntos clave trabajar con la observación de las variables sin ninguna manipulación de estas, realizando un análisis de las distintas estrategias de aprendizaje utilizadas en un contexto de la realidad cotidiana que ocurre en el aula. Las investigaciones no experimentales, se dan en donde existe una observación del fenómeno en un ambiente cotidiano y natural, para luego enfocarse en hacer el análisis de los distintos puntos observados (Toro & Parra, 2006).

También se utilizó un enfoque mixto en donde trabajamos sobre el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Siendo el primero una recolección y análisis de las variables; comuna, asignatura, fecha de la aplicación, curso, letra, asistencia, objetivos, OFT, Contenidos. Y por la parte de la medición cualitativa, se hizo un exhaustivo análisis de los textos según su contenido y por otro lado a las guías según sus tipos y contenidos con respecto a sus preguntas.

Bajo el concepto de lo que refiere una investigación cualitativa, podemos centrarnos en el análisis completo de los distintos textos que propusieron los profesores para cada curso y la

revisión del nivel de las guías. La investigación cualitativa no se basa tan solo en métodos y estrategias, sino que existe una serie de corrientes y/o tradiciones que se pretende alcanzar dentro de la investigación para así lograr una mejor interpretación de los datos (Tojar, 2006).

Con respecto a la parte del análisis cuantitativo se determinó en términos numéricos y de proporciones a los datos de una muestra determinada (Cook, 2005). Por lo que tras este análisis se encontraron varios puntos que se repiten, tales como inasistencia a clases, o incumplimiento de los OFT, etc.

6.3 Muestra/Participantes

La presente investigación corresponde al proyecto Fondecyt N° 1160205, a cargo de la doctora Carolina Iturra, el cual es titulado “Caracterización de las prácticas instruccionales de la enseñanza de la comprensión de textos, en segundo ciclo de enseñanza general básica y enseñanza media, a partir de la evidencia audiovisual de la evaluación docente”, el cual pertenece al Sistema de Evaluación Docente impartido por el Ministerio de Educación Chileno en el año 2009.

El material que se obtuvo tras las clases evaluadas de distintos centros educativos a lo largo del país, a través de un muestreo por conveniencia se seleccionaron 16 guías didácticas, las cuales junto con la grabación de las clases corresponden al módulo 2 del portafolio proveniente del Sistema de Evaluación Docente Chileno en el año 2009, el que también está compuesto por la Pauta de Autoevaluación, el Informe de Referencia de Terceros y la Entrevista de un Evaluador Par, este sistema de evaluación da a conocer el nivel de cada uno de los profesores, estos pueden ser; destacado, competente, básico e insatisfactorio (Manzi, González & Sun, 2011).

A continuación, se dan a conocer los elementos constituyentes del Portafolio el cual está estructurado en dos puntos:

Parte 1

Se pretende que el docente presente los elementos usados en el aula junto con el correspondiente sistema de análisis, los métodos utilizados para evaluar junto con una mirada reflexiva de estos y finaliza con un reporte de las labores realizadas durante el año académico detallando sus experiencias educativas.

Parte 2

Esta parte corresponde a la filmación de una clase de 40 minutos, en donde en los primeros 10 minutos el docente enseña el contenido a sus estudiantes y también debe completar una ficha con la descripción de la clase detallando el material usado (Sepúlveda, 2014).

Los 16 recursos didácticos seleccionados pertenecen a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, las cuales tienen como objetivo principal la comprensión de textos y están constituidas por los textos que deben leer los estudiantes y las preguntas realizadas dentro de la clase.

A continuación, se presenta una tabla con el objetivo de caracterizar detalladamente las muestras, con el curso y el tipo de texto que contiene cada guía didáctica:

Tabla N°2

Caracterización de la muestra

Curso	Texto Narrativo	Texto Expositivo
Primero Medio	3	3
Segundo Medio	13	3
Tercero Medio	1	4
Cuarto Medio	1	0

Fuente. Elaboración Propia

Con respecto al manejo ético de la investigación, se propuso no contar con consentimiento informado al no ser necesario ya que el análisis de las pautas educativas en el aula no lo solicitó, esto según, Norma 9.03 por la American Psychological Association [APA] (2010). Tampoco se utilizó el nombre o la información personal de los profesores ni de los alumnos.

6.4 Instrumentos

Se utiliza un método de recolección de información dentro de un sistema de análisis enfocados en los siguientes puntos:

Las características generales de los textos narrativos y expositivos, en donde se profundiza en el análisis de contenido, se dividen los textos en su macroestructura y superestructura se propone hacer un análisis de las ideas de detalle, fundamental y principal (Van Dijk, 1983).

Otro punto a analizar es el contenido de las preguntas de las guías de Lenguaje y Comunicación, estas pueden ser de selección, interpretación, reflexión e instrucción, analizando la tipología de estas que pueden ser abiertas o cerradas, también se realiza este análisis a través de la Taxonomía de Bloom. Para poder sintetizar la información obtenida se utilizó el siguiente sistema de análisis de elaboración propia.

Tabla N° 3

Sistema de Análisis

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Descripción de la muestra	Descripción detallada de cada guía (Selección, interpretación, reflexión, instrucción)	Taxonomía de Bloom

Fuente. Elaboración Propia

En el siguiente apartado se muestra una breve descripción de cada una de las variables que contiene este sistema de análisis:

Nivel 1

Para realizar el análisis, en este nivel nos basamos en la comuna de donde proviene la guía didáctica, el curso al cual corresponde cada guía y los objetivos propuestos en cada una de las clases. En una segunda instancia se dividen los dos tipos de textos presentes en las guías analizadas: Texto narrativo, en el cual el narrador relata los hechos que le suceden a los personajes en un lugar y tiempo determinado. La finalidad del texto expositivo es informar temas de interés general, no especializado y sin conocimientos previos. Existen tres tipos de ideas que se analizan en cada uno de los textos: la idea principal es el tema más importante que se pretende comunicar, las ideas fundamentales son aquellas que unidas dan sentido al texto, su contenido busca explicar la idea principal, y, por último, la idea detalle es la que posee descripciones, ejemplos y aspectos específicos de un determinado tema u objeto.

Nivel 2

En este nivel de análisis se divide la muestra de acuerdo al tipo de preguntas pudiendo ser estas; cerradas o abiertas. Las preguntas cerradas son aquellas que contienen alternativas de respuesta anteriormente definidas, por otra parte, las preguntas abiertas, por el contrario, son las que permiten respuestas que contienen información detallada y descriptiva.

A continuación, se hizo una interpretación para las preguntas de cada guía , estas se analizan en base a cuatro criterios que se mencionan a continuación:

- Selección: se pretende que el lector extraiga información e ideas textuales de lo que lee.
- Interpretación: busca encontrar una relación entre los distintos elementos del texto.

-Reflexión: se necesitan procesos más complejos, ya que se debe utilizar la información adquirida con anterioridad y los hechos de la vida diaria.

-Instrucción: esta es entregada por el profesor para que el alumno las lleve a cabo y facilite su aprendizaje.

Nivel 3

En este nivel se realiza un análisis basado en la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956), la cual es una clasificación de los distintos objetivos y habilidades que los docentes proponen a sus estudiantes, esta cuenta con tres dimensiones: afectiva, psicomotora y cognitiva. Siendo la dimensión cognitiva la que se analiza en esta investigación. La cual tiene una estructura jerárquica que va desde lo más simple a lo más complejo. A continuación, se detalla cada uno de los niveles de este sistema de análisis; conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

-Conocimiento: Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos, métodos, procesos, esquemas, se requiere que el alumno repita alguna teoría en su forma original.

-Comprensión: Se refiere a la capacidad de aprender o comprender, lo anterior se demuestra cuando el estudiante logra presentar la información entregada desde su propio punto de vista, para lograr esto se deben buscar relaciones, asociaciones, interpretando de esta forma la información.

-Aplicación: En este nivel el estudiante logra aplicar las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presenta para resolver problemas satisfactoriamente.

-Análisis: En este punto se pretende lograr que el estudiante sea capaz de razonar acerca de la estructura del material que se le entrega y así este pueda crear sus propias conclusiones.

-Síntesis: En este nivel el estudiante debe aplicar el conocimiento y habilidades que se le entregaron anteriormente con el objetivo de proponer nuevas maneras de resolver problemas.

-Evaluación: En este nivel se pretende que el estudiante sea capaz de entregar juicios de valor con respecto a los conocimientos y habilidades adquiridos anteriormente.

6.5 Procedimiento

En un primer momento se seleccionaron 16 recursos didácticos que corresponden al módulo 2 del sistema de evaluación docente, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación específicamente el apartado de comprensión de textos de enseñanza media del año 2009. En una segunda instancia se realiza una base de datos en el programa Microsoft Excel con la finalidad de resumir y ordenar la información que se encuentra en las guías.

Posteriormente se realiza un análisis de contenido de los textos; diferenciando si son textos expositivos o narrativos, luego de esto se procede a analizar de acuerdo a las ideas, ya sea si son detalle, fundamental o principal y las preguntas que incluyen las guías de trabajo, se caracterizan según tipo; cerrada o abierta y su objetivo, ya sea reflexión, interpretación, instrucción o selección.

Luego, se lleva a cabo el análisis de las guías de trabajo a través de la Taxonomía de Bloom, comparando los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación a través de los Planes y Programas de estudio del año 2009 con lo expuesto en las guías elaboradas por los docentes. Después de realizar los análisis necesarios para llevar a cabo la investigación se realiza la condensación de la información, para ello se crea una base de datos en Microsoft Excel para obtener estadísticos descriptivos, tablas de frecuencia y gráficos que resuman los resultados obtenidos.

Finalmente se realiza una conclusión y reflexión de acuerdo a los resultados encontrados y la bibliografía incluida en el marco teórico de la investigación.

6.6 Criterios Éticos

Según el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (2014) los criterios éticos que se debieron respetar en la presente investigación son los que se mencionan a continuación:

Artículo 2: Competencia

Este artículo se refiere a la actualización permanente de los conocimientos e información relevante para el ejercicio profesional, en este caso nos debimos actualizar en cuanto a los contenidos sobre psicología educacional.

Artículo 6: Responsabilidad Social

El psicólogo debe tener presente la responsabilidad hacia la comunidad y su compromiso social implica aportar al conocimiento, estudio y transformación de su sociedad. La finalidad de esta investigación es realizar aportes en la enseñanza de la comprensión de textos.

Artículo 11: Confidencialidad

La confidencialidad de los antecedentes de las personas es un deber para el psicólogo, y deberá preocuparse de manejarlos mediante los procedimientos que los protejan del conocimiento de personas no calificadas, resguardando siempre la información que contienen las guías de trabajo elaboradas por docentes de distintos establecimientos del país.

6.7 Criterios de calidad de investigación cualitativa

En este apartado se presentan los principales criterios de rigor relacionados con la calidad de la investigación cualitativa del paradigma naturalista, ya que son un tema central al momento de interpretar los resultados que se encuentren en este estudio.

Lincoln y Guba (1985) proponen los criterios de rigor que se presentan a continuación

- Credibilidad: Cuando los resultados encontrados son verdaderos y reales tanto para los participantes del estudio como para los investigadores. De acuerdo con la muestra de la investigación, esta fue obtenida mediante un muestreo por conveniencia la cual proviene del Sistema de Evaluación Docente Chileno del año 2009, este fue realizado por la docente guía de esta investigación. Se utilizó un sistema de análisis sustentado teóricamente para evaluar los recursos didácticos.

- Transferencia: Este criterio se basa en la posibilidad de extender los resultados encontrados a otras poblaciones o a distintos contextos. Por lo que en la presente investigación se hizo una descripción exhaustiva de la muestra y los resultados obtenidos con el objetivo de caracterizar los recursos didácticos utilizados por los docentes.

- Dependencia: análoga a la confiabilidad la que se refiere al grado de estabilidad y consistencia de los resultados después de distintas mediciones con un mismo instrumento. Para lograr lo anterior se realizó el análisis de los datos basado en una triangulación entre las investigadoras. Estableciendo ciertos criterios como: Claridad para definir patrones de interpretación, esto fue utilizado específicamente cuando realizamos el análisis de los recursos didácticos, en cuanto al contenido de las preguntas (selección, interpretación, reflexión e instrucción) y el tipo de preguntas (abiertas o cerradas), en cuanto a los textos se utilizaron patrones para diferenciar entre ideas principales, fundamentales y detalles. Otro criterio utilizado fue el de pertinencia, el cual se logró mediante el sistema de análisis utilizado ya que a través de este se logró la caracterización de los recursos didácticos. Otra corroboración utilizada en la presente

investigación es la triangulación teórica, en donde se realizaron distintas teorías con los resultados encontrados. Es importante mencionar que esta investigación ha estado guiada permanentemente por la docente a cargo de este estudio lo que se denomina triangulación por auditoría.

-Confirmabilidad: Se refiere a la neutralidad en el análisis y se logra cuando otros investigadores pueden encontrar resultados similares. En el caso de esta investigación se realizó una triangulación de la información entre las dos investigadoras con el objetivo de obtener distintas perspectivas y una interpretación global de los datos.

VII. Resultados

De acuerdo a las 16 guías analizadas, los resultados se presentarán en un orden mixto de tal manera que se revisarán los datos cuantitativos incluyendo; los objetivos transversales, objetivos utilizados en clase, y por otro lado se encuentran los datos cualitativos en donde se expondrá la identificación y descripción de los textos y guías analizados.

Ubicación geográfica de los centros educativos evaluados

Los porcentajes que se presentan a continuación especifican la ubicación geográfica de los establecimientos educacionales evaluados, estos se dividen en Zona Norte, Centro, Centro Sur y Sur de Chile. En donde se contabiliza que hasta la cuarta región de Coquimbo es zona norte, desde la quinta región de Valparaíso hasta la región Metropolitana es zona centro, desde la sexta región del Libertador Bernardo O'Higgins hasta la séptima región del Maule es centro sur, y desde la octava región del Bio-Bio hacia el sur pertenece a la zona sur del país.

Contabilizando que el 38,5% se realizó en la zona norte, en un 30,8% en la zona centro, en un 15,4% centro sur y por último un 15,4% en la zona sur pudiéndose apreciar que es bastante similar la distribución.

Nivel de los Cursos Evaluados

Con respecto a los cursos se puede apreciar que un 25% son de primero medio, con un 43,75% son de segundo medio, con un 25% son de tercero medio y con un 6,25% son de cuarto medio (Ver anexo 2.2)

Objetivos Fundamentales de la Educación Básica y Media. Actualización 2009 Ministerio de Educación

Tabla N° 4

Objetivos Fundamentales utilizados en la clase

Objetivo	Porcentaje	Frecuencia
4	4,8%	1
5	42,9%	9
6	4,8%	1
7	23,8%	5
8	23,8%	5
		21

Fuente. Elaboración Propia

Objetivo 4: Disfrutar de obras literarias significativas y representativas de diversos géneros y épocas, reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personal y contrastándola con las visiones de realidad propias y ajenas.

Objetivo 5: Valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándolas con otras manifestaciones artísticas, para desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre sí mismo y los demás.

Objetivo 6: Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos en soportes impresos y electrónicos, con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que aborden temas de diversos ámbitos.

Objetivo 7: Leer comprensivamente interpretando el sentido global del texto según las Posibles perspectivas, evaluando lo leído.

Objetivo 8: Interpretar la diversidad de planteamientos y puntos de vista en los mensajes de los medios de comunicación, reconociendo y valorando sus aportes para ampliar las perspectivas y visiones de mundo.

Con respecto a los objetivos que se plantearon en las clases analizadas, a través de las guías, se puede notar que un 4,8% se enfocó en el objetivo 4, con un mayor porcentaje el 42,9% apuntó al objetivo 5, con un 4,8% cumplió con el objetivo 6, con un 23,8% se cumple el objetivo 7, y por último en un 23,8% se enfocó en cumplir el objetivo 8.

Objetivos Fundamentales Transversales

De acuerdo con las guías analizadas un 12,5% trabajan con los objetivos transversales, y un 87,5% no los está trabajando, siendo que todos los programas de estudios y bases curriculares de la educación chilena básica y media plantean que se deben trabajar en cada actividad los OFT (Ver anexo 2.3)

**Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009
del Ministerio de Educación de Chile**

Tabla N°5

Contenidos Mínimos Obligatorios de las guías

Contenido	Porcentaje	Frecuencia
5	21,1%	4
6	26,3%	5
7	0,0%	0
8	10,5%	2
9	5,3%	1
10	15,8%	3
11	5,3%	1
12	10,5%	2
13	5,3%	1
		19

Fuente. Elaboración Propia

Contenido 5: Lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis obras narrativas (colecciones de cuentos y novelas), dos obras dramáticas, textos líricos y ensayísticos, vinculándolas con diversas manifestaciones artísticas, cuyos temas se relacionen con las concepciones sobre el amor y la vida, las relaciones humanas y los valores, para potenciar el conocimiento y reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo.

Contenido 6: Lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis obras narrativas (colecciones de cuentos y novelas), dos obras dramáticas y textos líricos, cuyos

temas se relacionen con los intereses de la edad, la cotidianeidad y lo fantástico, para reflexionar sobre ellos desde una concepción de mundo personal y la de otros, y su vinculación con diversas manifestaciones artísticas

Contenido 7: Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentren predominantemente diálogos y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y orientar opinión; integrando variados elementos complejos: en textos literarios, distintos puntos de vista, alteraciones del tiempo, tipos de mundo representado, entre otros; en textos no literarios, distintos puntos de vista sobre lo tratado, referencias extratextuales, entre otros.

Contenido 8: Aplicación de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura, para interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas.

Contenido 9: Evaluación de lo leído, contrastándolo con su postura o la de otros frente al tema, de acuerdo a las variadas marcas textuales que orienten y apoyen la comprensión global.

Contenido 10: Identificación y reflexión, a partir de las marcas que presentan los textos leídos, vistos y/o escuchados de conceptos y recursos que permiten la comprensión de su sentido global: ficción, realidad; mundo representado, personas, personajes, tiempo, espacio, hechos clave, acción dramática, diálogo; ideas, puntos de vista y propósitos.

Contenido 11: Reflexión sobre la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas, problemas humanos, experiencias, preocupaciones e intereses, considerando el contexto sociocultural de su producción y potenciando su capacidad crítica y creativa.

Contenido 12: Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información e ideas, de creación de imágenes de mundo y formación de opinión.

Contenido 13: Producción individual o colectiva, de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que expresen, narren, describan y expliquen diversos hechos, personajes, opiniones, juicios o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por ideas complementarias y marcando con una variedad de recursos las conexiones entre ellas, tales como: expresiones que relacionan bloques de información, subtítulos, entre otros; según contenido, propósito y audiencia.

Con respecto a los contenidos se pueden evidenciar que con un 21,1% está enfocado en el contenido 5, con un 26,3% está con el contenido 6, en un 0 % enfocado en el 7, con un 10,5% está en el contenido 8, en un 5,3% en el contenido 9, en un 15,8% en el contenido 10, con un 5,3% en el contenido 11, con el 10,5% es el contenido 12 y por último un 5,3% se enfoca en el contenido 13. Se puede notar que el contenido 6 es el que más puntaje tiene, no concuerda con el objetivo, ya que objetivos y contenidos que se está trabajando, son poco coherentes.

Comentario de la persona a cargo

Con respecto al comentario realizado por los profesores y profesoras que realizaron la clase evaluada, se puede notar que un 6,25% planteó que había ruidos en el ambiente, con igual puntaje se planteó que existió carga emocional y en un porcentaje elevado con un 43,75 % planteó que el ambiente fue normal, y por último con el mismo porcentaje no se registró comentarios (ver anexo 2.4).

Cantidad de Materiales complementarios utilizados en la clase

Con respecto al material complementario utilizado en clases se puede apreciar que un 31,25% utiliza 1 material, con un 50% utiliza 2 materiales complementarios, y con un 18,75% se utilizan 3 materiales complementarios. Los materiales complementarios hacen alusión a diapositivas, textos, videos explicativos, etc.

Análisis de la estructura de los textos

Al analizar las guías didácticas según el tipo de texto utilizado por los docentes, se encontró que 21 son textos narrativos y 11 son textos expositivos. Es importante mencionar que en la mayoría de las guías se trabaja con un solo tipo de texto, sin embargo, en 2 casos los profesores utilizaron textos expositivos y narrativos.

Al analizar cada uno de estos 32 textos, se encontraron un total de 250 ideas, de las cuales 35 son ideas principales, 119 corresponden a ideas fundamentales y 96 ideas detalle, en la tabla que se presenta a continuación se evidencian estos resultados:

Tabla N°6

Frecuencia de ideas contenidas en los textos de cada recurso didáctico

Guía	Idea Principal	Idea Fundamental	Idea Detalle
1 M24	1	3	1
2 M15	1	2	2
3 M18	1	3	6
4 M45	2	7	3
5 M13	2	6	8
6 M40	3	7	6
7 M16	3	7	4
8 M37	8	24	24
9 M41	2	10	4
10 M29	2	8	4
11 M28	1	3	2
12 M7	2	7	8
13 M33	1	8	12
14M32	3	8	4
15M42	2	11	7
16M5	1	5	1
Suma	35	119	96
Porcentaje	14%	47,6%	38,4%
DS	1,72	5,11	5,63
Media	2,19	7,44	6

Fuente. Elaboración Propia

En la tabla N°6 se muestra una síntesis de las ideas contenidas en cada uno de los textos utilizados por los docentes, donde un 38,4% correspondió a ideas detalle, un 47,6% a ideas fundamentales y por último un 14% a ideas principales.

Frecuencia de ideas pertenecientes a textos expositivos

Teniendo en cuenta las ideas según el tipo de texto, se determina que 97 ideas corresponden a textos expositivos, de estas, 40 son ideas detalle, 46 a ideas fundamentales y 11 ideas principales, como se observa en el siguiente gráfico

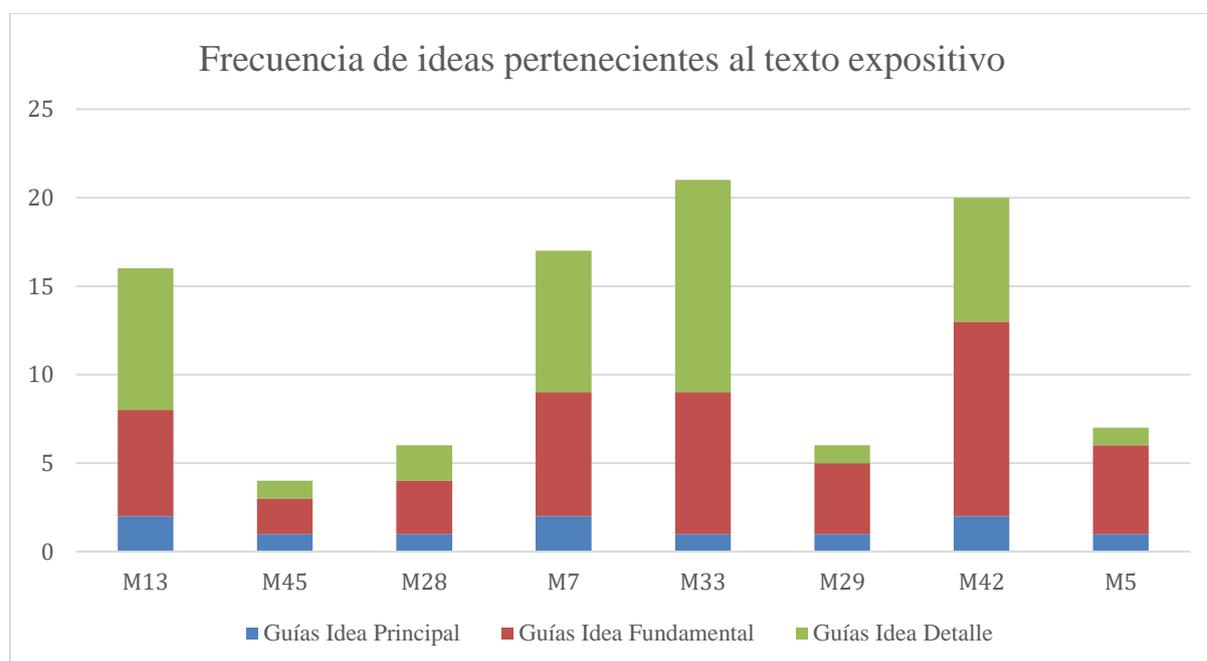


Figura 3: Frecuencia de ideas pertenecientes al texto expositivo (Fuente. Elaboración Propia)

Con respecto a los resultados encontrados a continuación se contemplan las ideas contenidas en cada uno de los textos expositivos, de acuerdo a este análisis un 41,2% corresponde a ideas detalle, un 47,4% a ideas fundamentales y finalmente un 11,34% a ideas principales.

Frecuencia de ideas pertenecientes a textos narrativos

Basándonos en las ideas según el tipo de texto, se determina que 153 ideas corresponden a textos narrativos, de los cuales, 56 corresponden a ideas detalle, 73 a ideas fundamentales y 24 ideas principales

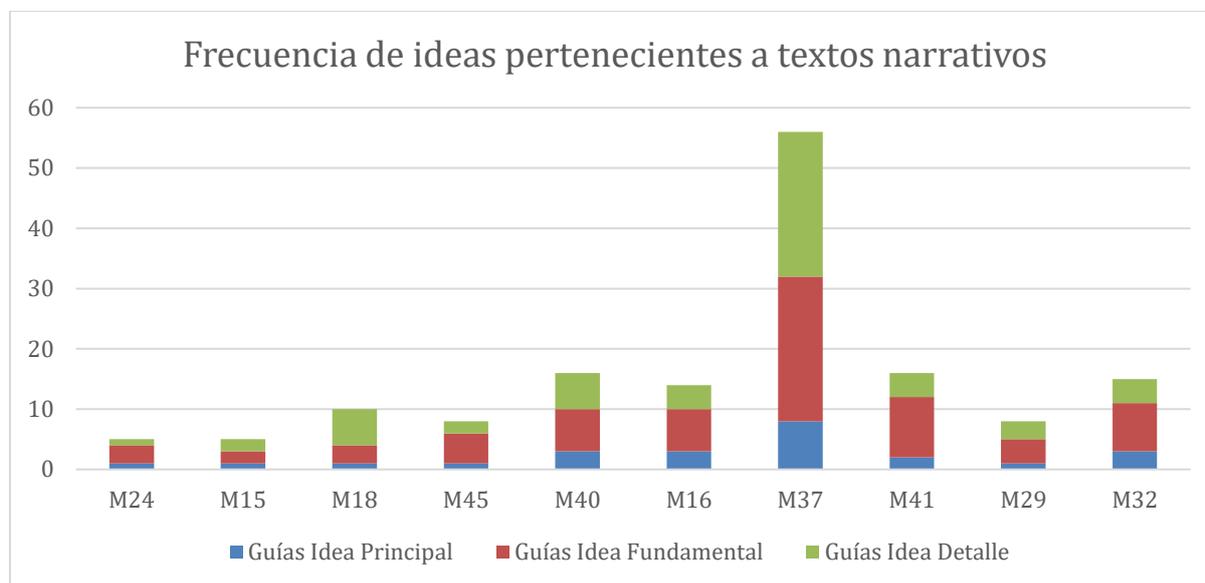


Figura 4: Frecuencia de ideas pertenecientes a textos narrativos (Fuente. Elaboración Propia)

De acuerdo con los resultados se exponen las ideas contenidas en los textos narrativos, de los cuales 36,6% corresponde a ideas detalle, un 47,7% a ideas fundamentales y un 15,7% son ideas principales.

A partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede concluir que existe una jerarquía de las ideas de ambos tipos de textos, ya que después de realizar el análisis de los textos se evidencia una mayor cantidad de ideas fundamentales, seguido por ideas detalle y una menor cantidad de ideas principales. Es importante mencionar que existe una mayor frecuencia de textos narrativos sobre expositivos.

Análisis de las guías didácticas

A continuación, se expone el análisis de las guías centrado en el tipo de pregunta que utilizan los docentes. Se encontraron 85 preguntas, de las cuales 29 son abiertas, lo que equivale a un 34,1% y 56 preguntas cerradas que corresponden a un 65,9 %.

Tabla N°7

Frecuencia preguntas cerradas y abiertas de los recursos didácticos

Guía	Preguntas Cerradas	Preguntas Abiertas	Total
M24	9	1	10
M37	8	2	10
M16	2	1	3
M40	0	1	1
M45	4	4	8
M18	3	3	6
M15	5	0	5
M13	3	2	5
M41	0	0	0
M29	0	0	0
M28	2	2	4
M33	3	1	4
M42	11	0	11
M5	4	4	8
M7	0	6	6
M32	2	2	4
Suma	56	29	85
Porcentaje	70,9%	29,1%	100%

Fuente. Elaboración Propia

De acuerdo a la tabla N°7, se evidencia que existe una alta cantidad de preguntas cerradas. Es importante mencionar que existen guías que solo contienen un tipo de pregunta, ya sea abiertas o cerradas, por ejemplo, las guías M15, M13 y M42 solo contienen preguntas cerradas. Existe solo una guía que no pudo ser analizada ya que no contaban con la actividad de la clase adjunta.

Tabla N°8

Frecuencia del tipo de preguntas según su propósito en las guías didácticas

Guía	Selección	Interpretación	Reflexión	Instrucción
M24	5	4	1	0
M37	3	5	0	2
M16	1	0	0	2
M40	0	1	0	0
M45	2	4	2	0
M18	3	3	0	0
M15	2	3	0	0
M13	0	4	0	1
M41	0	0	0	0
M29	0	0	0	0
M28	0	1	1	2
M33	2	0	1	1
M42	4	7	0	0
M5	3	2	3	0
M7	0	6	0	0
M32	1	0	2	1
Suma	26	40	10	9
Porcentaje	30,6%	47,1%	11,8%	10,6%

Fuente. Elaboración Propia

Después del análisis del tipo de pregunta, se procede a analizar el contenido de las preguntas, categorizándolas en base a cuatro criterios: reflexión, interpretación, instrucción y selección.

Las preguntas que se enfocaron en seleccionar información del texto fueron 26 lo que corresponde a un 30,6%, las preguntas de interpretación suman 40 siendo el 47,1%, se encontraron 10 preguntas de reflexión que corresponden a un 11,8% y por último 9 preguntas de instrucción lo que equivale a un 10,6%.

De acuerdo a la tabla N°8 sobre la frecuencia de la tipología de preguntas en cada una de las guías, la mayoría de los recursos contiene preguntas de interpretación y selección de la información. Es importante mencionar que solo 6 profesores utilizaron el criterio de reflexión en la actividad utilizada en la clase. Por otro lado, podemos señalar que 6 profesores emplearon instrucciones en sus guías didácticas.

Contrastación entre las ideas contenidas en el texto y las trabajadas en las guías didácticas

En el presente apartado se realiza una comparación entre las ideas que contienen los textos y las que se trabajan en las guías, con el objetivo de saber si existe coherencia entre las ideas contenidas en el texto y las preguntas que realizan los docentes en la actividad de clases. Del total de 250 ideas de los textos, 71 fueron utilizadas en las guías didácticas, lo que equivale a un 28,4%, por otra parte 179 ideas no fueron abordadas lo que corresponde a un 71,6%. Dentro de las ideas que fueron utilizadas, 13 de ellas corresponden a ideas principales, siendo esto el 18,3%, 5 ideas fueron de detalles, lo que equivale a un 7%, y destacando por encima del resto, 54 ideas fundamentales que corresponden al 76%. Luego de realizar la comparación entre el total de ideas, se separa para hacer una comparación entre los textos expositivos y narrativos, en primer lugar, las ideas contenidas en los textos narrativos fueron 153, trabajándose 37 ideas de estas en los recursos didácticos, de estas, 3 corresponden a ideas principales lo que equivale a un 8,1%, 4 fueron ideas de detalle siendo un 10,8% y por último

30 fueron ideas fundamentales lo que corresponde a un 81%, como se aprecia en el siguiente gráfico

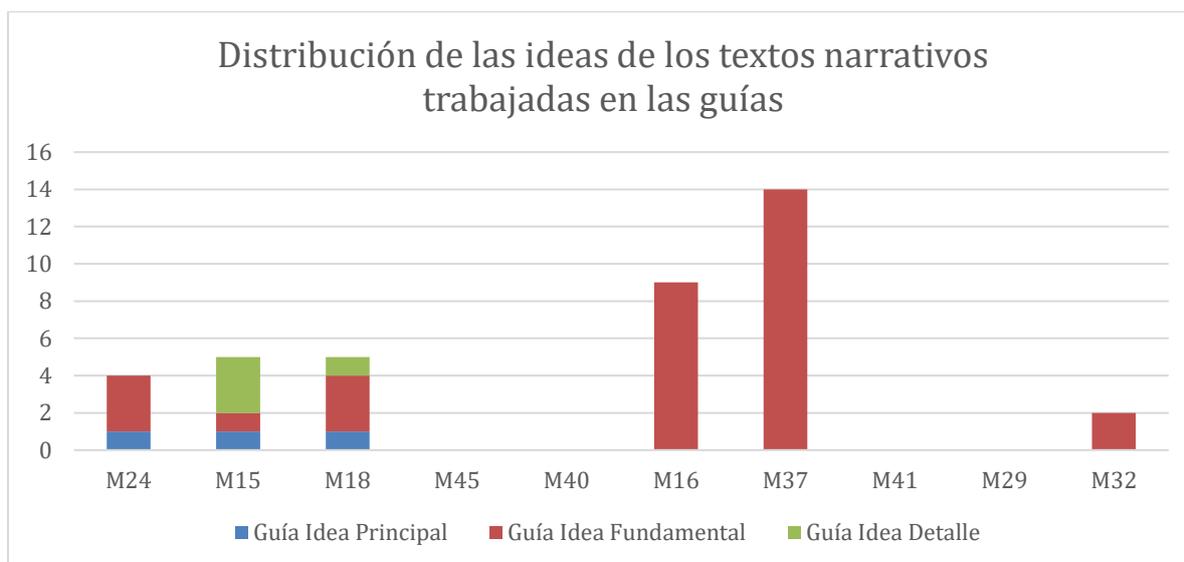


Figura 5: Distribución de las ideas de los textos narrativos trabajadas en las guías (Fuente. Elaboración Propia)

De acuerdo a la figura anterior se puede mencionar que no existe una homogeneidad entre el trabajo con las ideas ya que existe una amplia diferencia entre las ideas que trabaja cada guía didáctica. Es importante mencionar que la guía M41 no posee una guía de ejercicio. Por otro lado, las guías M45, M40, M29 no trabajan ninguna de las ideas principales, fundamentales ni de detalles contenidas en los textos narrativos, ya que las preguntas apuntan a identificar la estructura textual y al reconocimiento de tipos de mundo. Podemos mencionar que las guías M16, M37 y M32 solo abordan las ideas fundamentales de los textos narrativos.

En segundo lugar, las ideas observadas en los textos expositivos fueron un total de 97 y sólo 35 de ellas fueron trabajadas en las guías, al considerar este número de ideas trabajadas podemos mencionar que 10 corresponden a ideas principales, siendo un 28,6 %, 1 es idea de detalle lo que corresponde a un 2,9% y por último 24 corresponden a ideas fundamentales, lo que equivale a un 68,6%.



Figura 6: Distribución de ideas contenidas en los textos expositivos trabajadas en las guías (Fuente. Elaboración Propia)

De acuerdo a la figura anterior se puede mencionar que existe 1 recurso que no posee guías de ejercicios, esta es la M29, por otra parte, la guía M13 no aborda ninguna idea de los textos ya que su trabajo apunta a identificar la estructura de una noticia.

De acuerdo a los resultados anteriormente expuestos se pudo concluir que los recursos didácticos utilizados trabajan una pequeña cantidad de ideas contenidas en los textos. Se observa que una gran parte de las guías se centra en reconocer la estructura del texto, dejando de lado la comprensión de este.

A partir del análisis desarrollado a las guías de trabajo utilizadas por los profesores, al momento de enfrentarse a la evaluación docente, es posible señalar lo siguiente

Guías de trabajo 1º año medio

Los docentes buscan desarrollar en sus estudiantes habilidades relacionadas principalmente al conocer y reconocer, en donde el primer concepto alude a que el alumno debe tener una noción o idea de algo, con el fin de que este conocimiento pueda utilizarlo

posteriormente para decidir o actuar sobre una situación en específico. Seguidamente al reconocer es posible distinguir o identificar entre distintas situaciones, conceptos o personas visualizando las características propias de cada uno.

Una segunda capacidad que se fomenta en primer año medio corresponde al valorar, lo que conlleva que el estudiante sea capaz de enjuiciar, para lo cual antes necesita conocer, comprender, aplicar, analizar y sintetizar antes de poder evaluar una situación específica.

Al analizar desde la taxonomía de Bloom, es posible mencionar que las dos habilidades señaladas en un principio responden adecuadamente a los dos primeros niveles cognitivos explicitados por el autor, los cuales son la base para formar nuevos conocimientos e internalizar aprendizajes significativos.

Finalmente es posible mencionar que el tipo de pregunta que se utiliza principalmente en este nivel corresponde a las de selección, las cuales se relacionan perfectamente con las capacidades de conocer y reconocer, demostrando así que los profesores relacionan, en su mayoría, el tipo de pregunta utilizada con el objetivo a conseguir.

Guías de trabajo 2º año medio

En este nivel, los docentes a través de sus guías demuestran que continúan desarrollando las mismas habilidades que en primer año medio desarrollaron en sus estudiantes, partiendo con conocer y reconocer, para luego comprender, en estas, la diferencia se observa en el tipo de preguntas que se relacionan a la capacidad, ya que continúan con selección pero aumentan a interrogantes en las que los alumnos deben entregar detalles en la respuesta que elaboran, expresando así su opinión, a partir de la comprensión que realizan.

Se observa, además, de manera considerable el ingreso de preguntas de reflexión, en las que los estudiantes deben desarrollar un análisis mayor antes de responder a un desarrollo

que se les solicita, avanzando de esta manera a un tercer nivel taxonómico, acorde a Benjamín Bloom.

Finalmente, para este curso, es posible mencionar que los docentes comienzan a solicitar la inserción de nuevo vocabulario en el desarrollo de sus guías, integrando esto como un requisito de respuesta.

Guías de trabajo 3° y 4° medio

En estos cursos es posible identificar un salto importante en cuanto a los niveles taxonómicos que los profesores buscan fomentar en los estudiantes, ya que se incorpora el debatir, considerada esta capacidad como el hecho de discutir sobre uno o varios temas, defendiendo la idea propia con fundamentos sustentados en conocimientos que han adquirido en años anteriores o a partir de la búsqueda de información teórica que apoye sus argumentos.

Se introduce también el producir, lo que conlleva un conocimiento, comprensión y análisis de la situación u objeto que se está elaborando, fortaleciendo niveles taxonómicos previos y generando en los estudiantes la capacidad de crear, a partir de sus intereses.

Las principales preguntas en estos dos cursos corresponden a la reflexión e interpretación, las que implican el desarrollo de la atención y concentración, dos procesos psicológicos imprescindibles para un desarrollo acorde, que permite al estudiante dirigir y mantener su actividad mental en un objeto o situación particular.

Por otra parte, la interpretación requiere un conocimiento acabado de la realidad y del concepto, objeto o situación que se desea interpretar, ya que consiste en la capacidad de atribuir un significado propio, para lo que es necesario involucrar también intereses propios y es aquí en donde el docente se convierte en un ente primordial, encargado de motivar al alumno.

A modo de un análisis general de los recursos didácticos elaborados por profesores de Lenguaje y comunicación, es posible mencionar lo siguiente:

Los docentes consideran la taxonomía de Bloom para planificar sus clases y generar sus guías de trabajo, lo cual podría deberse a que conocen la importancia de desarrollar paulatinamente los aprendizajes en sus estudiantes, partiendo desde el conocer, hasta llegar a evaluar o crear.

Independiente del curso, las preguntas de selección no desaparecen en su totalidad de las guías de trabajo, pero si disminuyen su presencia, lo que demuestra un conocimiento por parte de los profesores de que estas solo nos permiten identificar el desarrollo de habilidades básicas en los estudiantes.

La capacidad de reflexionar comienza a desarrollarse principalmente desde 2º año medio en adelante, ya que es desde este nivel, en donde aparecen las preguntas que conllevan un poco más de análisis por parte de los alumnos.

VIII. Discusión y Conclusión

La Lectura se entiende como una práctica social y cultural que se desarrolla en variados contextos, también es conocida como una herramienta fundamental para el desarrollo personal de los individuos. La Lectura abarca una amplia cantidad de situaciones, estas van desde el ocio y la entretención hasta la lectura para fines académicos y laborales (Ministerio de Educación, 2015). Debido a lo anteriormente mencionado afirmamos que la comprensión lectora cumple un rol importante en la vida del ser humano, es por esto que se hace cada vez más necesario realizar mejoras en el subsector de Lenguaje y Comunicación, específicamente en Lectura y su Comprensión.

Debido a los bajos resultados en evaluaciones como SIMCE o PISA, la habilidad de lectura se posiciona como una competencia básica transversal del currículum chileno, ya que mejora la comprensión de los alumnos y les otorga oportunidades para su desarrollo personal, laboral y social (Ministerio de Educación, 2005).

Por otra parte, en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje existen componentes personales y no personales. Los componentes personales están compuestos por el docente, estudiante y el grupo donde la relación entre estos se caracteriza por un intercambio de información. Los componentes no personales son los objetivos, las evaluaciones y el contenido; estos elementos deben ser correctamente dominados por el profesor y permiten que se lleve a cabo el proceso de Enseñanza - Aprendizaje con el objetivo que se produzca un aprendizaje en los estudiantes (Seijo, Iglesias, Hernández & Hidalgo, 2010). Durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Comprensión Lectora el profesor es el encargado de localizar las falencias que pueda presentar el texto o los obstáculos que podría tener el lector al momento de la lectura, seleccionando las mejores herramientas, estrategias y actividades con el objetivo de que el estudiante comprenda el texto a cabalidad, sin embargo, sabemos que no todos los

recursos didácticos elaborados por los profesores son efectivos, ya que no están diseñados correctamente.

Debido a lo anterior, es que surge la necesidad de realizar un estudio con el objetivo de caracterizar los recursos didácticos utilizados por profesores de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media en la Comprensión de Textos, pertenecientes al sistema de evaluación docente del año 2009.

Tras el análisis de los recursos didácticos evaluados y basándonos en los objetivos fundamentales es posible mencionar que para la planificación de las clases, los profesores se basaron principalmente en el objetivo número cinco de los planes y programas entregados por el Ministerio de Educación, el cual hace mención a “Valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándose con otras manifestaciones artísticas, para desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre sí mismo y los demás” (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2009, p.69).

Por otra parte la distribución de los objetivos que se está aplicando no sigue la secuencia que corresponde a los programas del ministerio, sino que los profesores tienen libertad de cátedra esto quiere decir que; pueden distribuir los objetivos según ellos lo estimen conveniente, pero con la obligación de verlos y revisarlos todos en el año, según Bravo (2006) cada una de las estrategias de enseñanza seleccionadas por el docente, deben estar orientadas a los objetivos planteados en la planificación de las clases. De acuerdo al análisis de las guías de trabajo se puede mencionar que la mayoría de los docentes no se basan en los objetivos fundamentales transversales, siendo esto de suma importancia para un desarrollo óptimo de las clases. Por otra parte, el principal contenido que se trata en las guías de trabajo es el número seis, el cual se basa principalmente en la lectura de obras literarias, haciendo reflexionar de manera individual y colectiva a los alumnos (Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Ministerio de Educación, 2009)

Con respecto al material complementario utilizado por los profesores dentro de la sala de clases se evidencia que la mayoría de estos utilizan más de un material de apoyo, lo que es relevante para un aprendizaje significativo. Por otro lado, se aprecia que un 31,25% ocupan solo un material de apoyo, lo que es preocupante mirándolo desde el paradigma del aprendizaje. Según Brown y Palincsar (1989) el docente cumple un rol de mediador en el proceso de aprendizaje, donde se espera que este utilice las estrategias necesarias con el objetivo que los estudiantes interioricen los contenidos entregados. Mirándolo desde esta perspectiva se considera importante la utilización de diversos materiales de apoyo que den cumplimiento a los objetivos planteados.

Según la perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, la comprensión lectora se logra a través de tres condiciones: la claridad y coherencia del texto, el grado de conocimiento previo que presenta el lector sobre el contenido de lo que lee y las estrategias utilizadas para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que está leyendo (Palincsar y Brown, 1984). Las tres condiciones anteriormente mencionadas se pueden llevar a cabo mediante la utilización de estrategias y recursos didácticos correctamente elaborados por el profesor con el objetivo de que los alumnos presenten mayores niveles de comprensión, lo que no se logra de acuerdo a los resultados encontrados en esta investigación, ya que las guías didácticas elaboradas por los docentes no facilitan la comprensión lectora de los alumnos.

Con respecto al objetivo de esta investigación, es importante conocer las estrategias utilizadas por los profesores para trabajar la comprensión lectora en alumnos de enseñanza media a partir de esto y respondiendo nuestra primera interrogante, que está relacionada con las características de los recursos didácticos utilizada por profesores, nos basaremos en la tipología de las preguntas ya sea abierta o cerrada y en su contenido pudiendo ser selección, interpretación, reflexión, instrucción. En primer lugar, los resultados encontrados evidencian, que se utilizan mayoritariamente preguntas cerradas lo que es limitante para el aprendizaje de

los alumnos, ya que no permite una conexión con conocimientos previos por parte de los mismos. En segundo lugar y con respecto al propósito de las preguntas se apreció el uso mayoritariamente de preguntas de interpretación de la información que contienen los textos, seguida por las preguntas de selección, evidenciándose una baja utilización de preguntas de reflexión e instrucción. Las interpretaciones de estas preguntas apuntan en su mayoría a ideas fundamentales, lo que evaluamos positivamente ya que las interrogantes utilizadas por los docentes se basan en ideas relevantes del texto.

Se observa que una parte importante de las ideas de los textos no están abordadas en las preguntas realizadas por el docente, lo que es preocupante bajo la mirada de la comprensión de textos ya que el estudiante logra un bajo entendimiento del texto debido a que las estrategias utilizadas por el docente no permiten ahondar en la totalidad de las ideas de este. Según Cooper (1990) existen habilidades específicas para enseñar a los estudiantes la comprensión de textos; estas son: Habilidades de vocabulario, habilidades que permitan identificar información relevante del texto y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

Existe una homogeneidad de las preguntas utilizadas tanto en textos expositivos y narrativos ya que en ambos tipos de textos las interrogantes de las guías se centraron principalmente en las ideas fundamentales. Se puede observar que en algunos recursos didácticos no hacen alusión a ninguna de las ideas contenidas en el texto, basándose únicamente en hacer un análisis de la estructura textual.

Como una forma de desarrollar la discusión de esta investigación de una forma más clara para el lector, esta se organiza considerando tres grandes puntos, el primero de ellos hace referencia a lo estipulado en el objetivo general, el cual corresponde a “Caracterizar los recursos didácticos utilizados por profesores de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media del año 2009, para trabajar la comprensión de textos en el aula”; ante esto, en el marco teórico

se declara que las guías de trabajo utilizadas por los docentes que son parte de la muestra de este estudio, presentan cuatro características primordiales:

- a) Función motivadora: la que busca despertar el interés por la lectura y mantener la atención del estudiante en el texto.
- b) Función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje: en donde se proponen objetivos claros que orientan el estudio.
- c) Función de orientación y diálogo: que fomenta el aprendizaje independiente.
- d) Función evaluadora: que promueve la evaluación continua, formativa y la autoevaluación.

Considerando lo antes mencionado y el análisis cualitativo realizado a las guías de trabajo, es posible señalar, respecto a cada función:

- a) Función motivadora: las guías de trabajo analizadas, en su mayoría buscaban motivar al estudiante, principalmente aquellas utilizadas en 1° y 2° año de enseñanza media; dicha motivación se explicita al iniciar la guía, pero su formato y continuidad lineal de lo trabajado no permite que estudiantes de 14 a 16 años se interesen por el contenido a lo largo de la guía, ya que las preguntas realizadas se centran principalmente en interpretar y seleccionar las distintas ideas de los textos.
- b) Función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje: cada guía debiera contar con, al menos, un objetivo inicial, que dejara claridad de lo que ésta busca desarrollar en el estudiante; en este estudio esto se evidencia poco más de la mitad de las guías, pero no se observa una

vinculación con otros materiales educativos o estrategias que sirvan de apoyo al fortalecimiento de la comprensión, como leer, subrayar y elaborar esquemas, no apoyando la profundización de la información, limitando de esta forma que se presente un diálogo interior mediante preguntas que permitan al alumno/a reconsiderar lo estudiado, lo cual dificulta enormemente el desarrollo de un aprendizaje activo y continuo.

- c) Función de orientación y diálogo: en este sentido, es posible mencionar que las guías analizadas no permiten el fomento de la capacidad de organización y estudio sistemático, y por su forma de presentación tampoco son facilitadoras del desarrollo de una interacción con materiales y compañeros, limitando la comunicación con el profesor.
- d) Función evaluadora: las guías elaboradas para la evaluación docente, por sí solas, no permiten la activación de los conocimientos previos relevantes, ya que solamente trabajan el desarrollo del contenido que desean evaluar, lo que dificulta la evaluación formativa y continua; se hace necesario que las guías permitan al estudiante generar una autoevaluación constante, que permita la reflexión periódica, por parte del estudiante.

En segundo lugar, se hace necesario reconocer las limitaciones que la investigación presentó, las cuales se pueden sintetizar en:

Las guías fueron utilizadas hace aproximadamente una década, lo cual dificulta un análisis apropiado a las teorías actuales, sino que se revisan a partir de lo que en el año 2009 era considerado como apropiado de enseñar en educación media. Las investigadoras tienen conocimientos sobre teorías del aprendizaje, pero no en la praxis de este, ya que dentro de su

formación no está el diseño de guías de trabajo, ni tampoco el análisis de lo necesario para el desarrollo de la comprensión lectora.

Otra limitante encontrada fue el desconocimiento de los resultados de la evaluación docente, los cuales permitirían además tener una noción de cómo, a partir del Ministerio de Educación, se consideran que estuvieron desarrolladas las guías de trabajo. También se observó subjetividad en el momento del análisis de las guías, ya que al ser dos investigadoras se trabajó con el cruce de información para lograr un análisis satisfactorio. Por otra parte, debido a que algunas guías de trabajo no contaban con el material necesario para realizar un análisis, este no se pudo llevar a cabo en profundidad. Debido a la limitación de la muestra, ya que únicamente se analizaron establecimientos municipales, no es posible desarrollar un análisis considerando aspectos en común entre establecimientos subvencionados y particulares. Se encontró escasa información bibliográfica existente, referida a la elaboración de guías de trabajo, teorías de respaldo de estas o indicaciones de cómo se deberían elaborar. Con respecto al año de utilización de las guías y el anonimato, no es posible entrevistar a los estudiantes que las desarrollaron, lo cual permitiría tener una noción de la percepción de estos, respecto a la utilidad que tuvieron las guías para ellos.

En tercer lugar, como sugerencia para futuras investigaciones, se explicitan algunas interrogantes que nacen una vez terminado este estudio

¿Cuáles son los principales recursos didácticos que se utilizan actualmente en enseñanza media, para el desarrollo de la comprensión lectora?

¿Cómo se inicia el desarrollo de la comprensión lectora, en los estudiantes, desde que ingresan a la educación formal?

¿Existen teorías que avalan el desarrollo de guías de trabajo, orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora?

¿La asignatura de lenguaje y comunicación, se desarrolla en los establecimientos educacionales, como una disciplina teórica en un 100%?

¿Los docentes son capacitados, en sus lugares de trabajo, para desarrollar recursos didácticos motivadores, que permitan fortalecer aprendizajes en los estudiantes.

¿La carrera profesional docente, involucra actualmente el fortalecimiento de la capacidad, por parte del docente, de ser creativo, permitiendo en él el empoderamiento de la enseñanza, como una estrategia de motivación?

Finalmente es posible señalar que la investigación permitió a las investigadoras introducirse en un mundo desconocido, pero que es posible que podamos relacionarnos con él en la vida laboral, además permite el desarrollo de capacidades de comprensión superior, al analizar aspectos que antes no eran de conocimiento de las autoras y que, a partir de los requerimientos del estudio, fue necesario estudiar en profundidad.

IX. Referencias Bibliográficas

- Acosta, M (2005), Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico cultural. Análisis comparativo. Rev. Cubana Estomatol v.42 n.1.La Habana
- Addine, F. (2004), Didáctica: Teoría y Práctica. editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2009). PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.
Recuperado de
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Recuperado de
<http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluación-de-Estudiantes.pdf>
- Agencia de Calidad de la educación. (2015). Informe Nacional de Resultados 2013. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa. Santiago: Ministerio de educación.
- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 7(1), 179-192.
- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso enseñanza-aprendizaje. Acimed 11 (6). 1-7.

- Anderson T.H. Y Armbruster, B.B. (1988). Readable textbook or selecting a textbook is not like buying a pair of shoes, en J. Orasau (ed.), Reading Comprehension: from research to practice. (Erlbaum: Hillsdale).
- Baker, L. (1985). "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension". En: Forrest-Pressley, D.L.; Mackinnon G.E. y Waller, T.G. (eds.), Metacognition, cognition and human performance, New York: Academic Press, p.155-205.
- Bernal (2006). Metodología de la investigación, Colombia.
- Bloom, B. (1956). Taxonomía de los objetivos educacionales: La clasificación de los objetivos educacionales. Nueva York; Toronto.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Estudios Pedagógicos: Valdivia.
- Bravo, L. (2006). Lectura inicial y Psicología cognitiva. 2ª edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo Ramos, J.L. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y Aplicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Universidad de Sevilla: España.
- Brown, A. & A. Palincsar (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick L. (Ed). Knowing, learning and instruction, essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. Y Griffin, P. (1984). "Current activity for the future: the zo-ped", en Rogoff, B. y J. V. Wertsch (eds.), Children's Learning in the "Zone of Proximal

Development", *New Directions for Child Development*, núm. 23, Jossey-Bass, San Francisco.

Colegio de Psicólogos de Chile. (2014). *Código ético profesional*. Recuperado de <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>

Coll, C. (2001). *Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. vol. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Collozos, C., Guerrero, L. & Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de <https://users.doc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Cook, T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid.

Cooper, J. D. (1990). *Como Mejorar la Comprensión Lectora*. Aprendizaje Visor-MEC: Madrid.

CPEIP. (2004). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Estrada, C., Yzerbit, V. & Serón, E. (2004). El efecto del esencialismo psicológico sobre las teorías ingenuas de las diferencias grupales. *Psicothema*.

- Fundación Educacional Arauco FUNDAR. (2001). Ejemplos de Guías didácticas. Tirúa. Recuperado de http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_3881_gu%C3%ADas%20did%C3%A1cticas.pdf.
- García Aretio, L. (2002). *La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica*, Madrid, Ed. Ariel, S.A.
- Garner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. Basic Books: New York.
- González, A., Recarey, S, & Addine, F. (2013). *El proceso de enseñanza aprendizaje: Un reto para el cambio educativo*. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/caracterizaci3b3n-del-proceso-de-ense3b1anza-aprendizaje.pdf>
- González, I. (2015). El Recurso Didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad Publicaciones DC*. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=11816&id_libro=571
- Iturra, C. (2014). Formas de organización de las Experiencias de lectura colectiva en clases de comprensión de textos. *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 241-256, out./dez. 2014. Editora UFPR.
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <http://dx.doi.org.10.H144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln Y, Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Estados Unidos: Sage Publications. p.289-414

- Makuc, M. (2004). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*.
- Makuc, M. (2009). Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Ciencia en el Austro. Estudios e Investigaciones desarrollados por la Universidad de Magallanes*.
- Makuc, M., Judikis, J., Estrada, C. y Molina, W. (2009). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas: un estudio de caso. Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para políticas públicas en Educación. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Santiago: MINEDUC.
- Manual de publicaciones de la American Psychological Association, tercera Edición D.R 2010 por editorial el manual moderno de C.V.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Centro de medición MIDE UC.
- Mena Marchan, B., y Marcos Porras, M. (1994). Nuevas Tecnologías para la Educación. Didáctica y Metodología. Ediciones La Torre.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos (comps.) *Learning and comprehension of text*. En Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ministerio de Educación. (2005). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34380_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Santiago: Gobierno de Chile
- Ministerio de Educación. (2009). Evaluación para el aprendizaje: Educación Básica Segundo ciclo, Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago: Unidad de Curriculum y evaluación
- Ministerio de Educación, División de Educación General (2014). Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora.
- Ministerio de Educación (2015). Nuevas Bases curriculares y Programas de Estudio: 7° y 8° año de Educación Básica/ 1° y 2° año de Educación Media. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-FG-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015-2020. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago (Chile).
- OCDE (2006). Evaluación Educativa, resumen ejecutivo. [en línea]. Disponible en <http://www.oei.es>
- Ogalde, C & Bardavid N. (1997). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1.

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Pereira, F. & González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*, (24), 161-182
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Revista de Educación ,(2015), Reforma educacional: Plan Nacional de la Lectura 2015-2020. reveduc. Chile.
- Sánchez, E., Orrantia, J. & Rosales, J. (1992). Como mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112.
- Santrock, J. (2004), *Educational Psychology*
- Seijo, B., Iglesias, N., Hernández, M. & Hidalgo, R. (2010). Métodos y formas de organización del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Camegüey.
- Sepúlveda, C. (2014). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente: Una mirada desde la gestión de recursos humanos. Universidad de Chile, Facultad de economía y negocio, escuela de economía y administración.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). *La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1400380>
- Scaradmalia, M. y Bereiter, C. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*. 8.
- Silva, M. (2014). La Comprensión lectora es una habilidad para la vida. *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225396>

- Solé, I. (2002): Estrategias de lectura. Editorial Graó: España.
- Sprinthall, N. y Sprinthall, R. (1996). Psicología de la Educación. España: McGrawHill.
- Tojar, J. (2006). Investigación cualitativa: Comprender y actuar, Madrid.
- Toro D, Parra D (2006). Método y conocimiento: metodología de la investigación, Colombia.
- Uría, M.E. (2001): Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos, Madrid, Narcea S.A. Ediciones.
- Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paídos.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1978): El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona. Crítica.

Anexo 1. Ejemplo de análisis de los recursos didácticos

Guía M45: Elaborado para alumnos de segundo medio

Lee con atención los siguientes textos y luego responde las preguntas que a continuación se te plantean

Las Vacas (texto informativo)

Los bovinos o vacunos han servido al hombre desde los tiempos prehistóricos como animales de carga y fuente productora de carne, leche y cuero. Algunos escritos más antiguos que existen se refieren a la venta de varias reses vacunas.

Estos animales están desprovistos de dientes delanteros en el maxilar superior y por ello, mastican con los dientes inferiores y las encías. La vaca traga rápidamente el alimento que ingiere, almacenándolo en el rumen, o panza de los rumiantes, que es el primero de los cuatro estómago que se divide su estómago. Luego el segundo estómago, denominado redecilla, donde se agrupa formando una serie de pelotitas. Cuando la vaca descansa, devuelve esas bolas, que mastica o rumia más detenidamente, y entonces el alimento pasa al tercero y cuarto estómago, llamados respectivamente libro y cuajar, donde tiene lugar la digestión. Las bacterias existentes, en el estómago de la vaca contribuye a facilitar la digestión de la celulosa que componen los tallos.

En Enciclopedia de Ciencias Naturales, Barcelona, Editorial Burguera, 1979.

Vaca (cuento) Augusto Monterroso

Augusto Monterroso es un escritor guatemalteco (1921-2003) que participó en la fundación de la revista Acento, que sería uno de los núcleos intelectuales más inquietos de Guatemala en una época de incesantes convulsiones sociales. Comienza a publicar sus textos a partir de 1956, con Obras completas (y otros cuentos), colección de historias donde ya se prefiguran los rasgos fundamentales de lo que será su personalísima narrativa. Una prosa concisa, sencilla, accesible, donde siempre late la conciencia de los grandes hitos de la literatura y una abierta inclinación hacia la parodia, la fábula y el ensayo.

Cuando iba el otro día en el tren me erguí de pronto feliz, sobre mis dos patas y empecé a manotear de alegría y a invitar a todos a ver el paisaje y a contemplar el crepúsculo que estaba de lo mas bien. Las mujeres y los niños y unos señores que detuvieron su conversación me miraban sorprendidos se reían de mí pero cuando me senté otra vez silencioso no podían imaginar que yo acababa de ver alejarse lentamente a la orilla del camino una vaca muerta muertita sin quien la enterrara ni quien le editara sus obras completas ni quien le diera un sentido y lloroso discurso por buena que había sido y por todos los chorritos humeante leche con que contribuyó a que la vida en general y el tren en particular siguiera su marcha.

En Augusto Monterroso, Obras completas (y otros cuentos), México, Editorial Seix Barral, 1985

Sobre el primer texto

1. ¿Qué intención comunicativa tenía el autor del texto?

2. ¿A qué público se dirige?
3. ¿Cómo caracterizarías el estilo del texto?
4. ¿Cómo es la actitud narrativa: objetiva o subjetiva?
5. ¿Qué función del lenguaje predomina?

Sobre los dos textos:

6. ¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentras entre estos dos textos?
7. ¿Cómo clasificarías estos textos?
8. ¿Cómo explicas que, sobre un mismo tema (las vacas), se escriban dos textos disímiles?

Tabla de Análisis

Características Generales	
Tipo de Texto	Texto informativo
Curso	2do Medio
Total Preguntas	8
Análisis del Contenido	
Idea Principal	<ul style="list-style-type: none"> - Los bovinos o vacunos han servido al hombre desde los tiempos prehistóricos como animales de carga y fuente productora de carne, leche y cuero. - Cuando iba el otro día en el tren me erguí de pronto feliz, sobre mis dos patas y empecé a manotear de alegría y a invitar a todos a ver el paisaje y a contemplar el crepúsculo que estaba de lo mas bien.

<p>Idea Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Algunos escritos más antiguos que existen se refieren a la venta de varias reses vacunas. - Estos animales están desprovistos de dientes delanteros en el maxilar superior - Mastican con los dientes inferiores y las encías. -La vaca traga rápidamente el alimento que ingiere - Se reían de mí pero cuando me senté otra vez silencioso no podían imaginar que yo acababa de ver alejarse lentamente a la orilla del camino una vaca muerta -Cuando iba el otro día en el tren me erguí de pronto feliz, sobre mis dos patas y empecé a manotear de alegría y a invitar a todos a ver el paisaje. - Una prosa concisa, sencilla, accesible, donde siempre late la conciencia de los grandes hitos de la literatura y una abierta inclinación hacia la parodia, la fábula y el ensayo.
<p>Idea Detalles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que es el primero de los cuatro estómago que se divide su estómago - Segundo estómago, denominado redecilla - Tercero y cuarto estómago, llamados respectivamente libro y cuajar, donde tiene lugar la digestión.

Anexo2. Tablas de Análisis

Tabla 2.1. Ubicación Geográfica de los centros educativos evaluados

Geografía	Porcentaje	Frecuencia
Norte	38,5%	5
Centro	30,8%	4
Centro Sur	15,4%	2
Sur	15,4%	2
		13

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2.2. Nivel de los Cursos Evaluados

Curso	Porcentaje	Frecuencia
Primero Medio	25%	4
Segundo Medio	43,75%	7
Tercero Medio	25%	4
Cuarto Medio	6.25%	1
Total	100%	16

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2.3. Objetivos Fundamentales Transversales

OFT	Porcentaje	Frecuencia
Sí	12,5%	2
No	87,5%	14
		16

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2.4. Comentario de la persona a cargo

Comentario	Porcentaje	Frecuencia
Ruido	6,25%	1
Carga emocional	6,25%	1
Normal	43,75%	7
Sin Comentarios	43,75%	7
	100%	16

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2.5. Cantidad de Materiales complementarios utilizados en la clase

Materiales complementarios	Porcentaje	Frecuencia
1	31,25%	5
2	50%	8
3	18,75%	3
	100%	16

Fuente: Elaboración Propia