



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Coherencia entre los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre de la clase que realizan los docentes en función de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo básico en la evaluación docente del año 2009 en Chile.

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específicos y/o Retardo Mental.

Profesor/a Guía : Dra. Elizabeth Donoso Osorio

Alumnas : Javiera Loyola Morales
Javiera Massó Quiroz
Mariana Zamora Órdenes
Francisca Zúñiga Cortez

AGOSTO, 2015

Agradecimientos

La vida se encuentra llena de retos y una de ellos es la Universidad. Tras vernos dentro de ella, nos dimos cuenta que más allá de ser un reto, es una base no solo para nuestro entendimiento del campo en que nos hemos visto inmersa, sino que para lo que nos concierne a la vida y al futuro.

Al encontrarnos en el proceso de realización del trabajo de titulación agradecemos a cada una de nuestras familias por el apoyo incondicional en este proceso tan arduo en el que nos encontrábamos, por sus palabras de aliento a seguir adelante, por el amor, la dedicación y esa palabra precisa que impulsó a cada una de nosotras a esta etapa que a pesar de que fue difícil de finalizar, pero, hoy agradecemos, cerrar el ciclo donde adquirimos aprendizajes significativos para nosotras y, que nos permite abrir una nueva etapa en la que seguiremos aprendiendo.

Por último, pero no menos importante, agradecer a nuestra profesora guía, quien nos acompañó y aconsejó en lo que fuera necesario en el proceso de construcción de nuestro trabajo de titulación.

Índice

Agradecimientos.....	I
ABSTRACT.....	V
RESUMEN.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	IX
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	1
1. Comprensión lectora	2
1.1 ¿Qué se entiende por Comprensión de Textos?	2
1.2. Niveles estructurales de los textos.....	4
1.3. Principios de la comprensión lectora	7
1.4. Problemas en la comprensión lectora.	8
1.5. Niveles de procesamiento	10
1.6. Tipos de textos	10
1.7 Tipos de Preguntas para la Comprensión de Textos.....	16
2. Comprensión oral	17
2.1. Concepto de Comprensión oral.	17
2.2 Tipos de contenidos que intervienen al momento de comprender el mensaje oral.	18
3. Diálogo Profesor- Alumno	20
3.1. Mediación.....	21
3.2. Tipos de Interacción.....	23
4. Secuencia Didáctica	29
4.1. Momentos Didácticos.	30
4.2. Taxonomía de Marzano.....	32
5. Patrones Instruccionales	33
5.1. Diseño Instruccional.....	34
5.2. Intencionalidad.....	36
6. Discurso en el Aula	40
7. La evaluación docente en Chile	43
7.1. Propósito de la evaluación docente.....	43

7.2. Marco para la Buena Enseñanza (MBE).....	44
7.3. Niveles de desempeño en la evaluación docente.	45
7.4. Instrumentos en la evaluación docente.....	46
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	50
1. PREGUNTA INVESTIGATIVA	51
2. OBJETIVOS.....	51
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	52
3. 1. Descripción de la muestra/ criterios de selección	54
4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	55
5. PROCEDIMIENTO	55
5.1. Primera Fase: Recolección de la información.....	55
5.2. Segunda Fase: Transcripción de la información.	56
5.3. Tercera Fase: Segmentación y Definición de la información.....	56
5.4. Cuarta Fase: Condensación de la información.	59
5.5. Quinta Fase: Análisis estadístico de la información.	60
6.- VALIDEZ Y CREDIBILIDAD DE LA INFORMACIÓN	60
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	62
1. Análisis de las Frecuencias por Episodios.	63
1.1 Análisis de las Frecuencia de los Episodios del Antes.	63
1.2 Análisis de la Frecuencia de los Episodios Durante.	70
1.3 Análisis de la Frecuencia de los Episodios Después	81
2. Análisis de Tiempo.....	87
2.1 Análisis de Tiempo destinado a los Tres Momentos Didácticos.	87
2.2 Análisis de Tiempo del Momento Antes.	91
2.3 Análisis de Tiempo del Momento Durante.....	94
2.4 Análisis de Tiempo del Momento Después.	99
3. Análisis de la Coherencia de los Objetivos de las Clases Transcritas..	102
3.1 Análisis de Coherencia de los Momentos Antes- Durante.....	102
3.2 Análisis de la Coherencia de los Momentos Durante- Después.	104
3.3 Análisis de la Coherencia de los Momentos Antes - Después.....	105
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	108

1. CONCLUSIONES	109
2. PROYECCIONES	112
3. CONSIDERACIONES FINALES	113
Bibliografía	114
ANEXOS	122

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the coherence of the contents elaborated during the initial phase, the development and the final ones, depending on the goal of reading-text lessons of the second cycle of basic education.

The relevance of this study is to be found in the possibility to stress how are the interactions developed in the classroom, as well as to deliver new paths in order to explain what really happens inside it, so that to make public how the reading comprehension has being worked with students, compared with what a teacher tells he is going to realize and what he truly does at the end. Likewise it allows us to get nearer to the knowledge about how teachers organize their time in the classroom and to which aspects they give more importance.

This research has a descriptive nature and it corresponds to a mixed-type methodology, with a qualitative predominance. This study of analysing was carried out through the transcription analysis of 12 audio-visual samples of the teaching evaluation correspondent to reading lessons of language and communication subject in the second cycle of basic teaching during 2008 and 2013, when they continued on identifying the educational patterns in the episodes encountered in the initial, the development and final phases, and on describing the coherence of the goals set by the teachers on the production of the contents for reading classes.

For the analysis was used the book of codes public contents of Fondecyt called "Analysis of the educational practices about the reading comprehension task, begging with the audio-visual evidence of the teaching evaluation, in language lessons of the second cycle of basic education." which is led by Carolina Iturra, based on what Bustos, Castellano, De Sixtie, García, Luna y Sánchez (2006) set out in the Analysis of the discourse in the classroom.

The results achieved through the investigation allow us to establish that inside the samples it is observed a coherence existing between the goals teachers set and

what they only do in some of the phases or moments of the lesson, without giving a global coherence in all three moments. In the same way it was possible to observe that the kind of the interaction produced between students and teachers is mainly a IRE (investigation, answer and evaluation) one. In addition to this, teachers during reading comprehension classes they also use chiefly internal hepls related to a sequence of guided questions the teacher set out to students allowing them to elaborate answers through the information pointed out by the teacher himself.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito conocer la coherencia entre los contenidos elaborados en las fases de inicio, desarrollo y cierre en función de la meta en clases de lectura de texto en alumnos del segundo ciclo de educación básica.

La relevancia de la investigación radica en que permite tomar evidencias de cómo se desarrollan las interacciones dentro del aula, además de entregar nuevos elementos para dilucidar lo que realmente ocurre en ella, y así mismo dar a conocer cómo se está trabajando la comprensión lectora con los estudiantes, en comparación con lo que el profesor enuncia que va a realizar y lo que finalmente realizan. Igualmente, permite acercarse a conocer cómo los docentes organizan sus tiempos en una clase, y a qué aspectos de la enseñanza le dan mayor relevancia.

Esta investigación es de carácter descriptiva y corresponde a una metodología de tipo mixta, con predominancia cualitativa. Se llevó a cabo mediante el análisis de transcripciones de doce muestras audiovisuales de la evaluación docente correspondientes a clases de lectura de la asignatura de lenguaje y comunicación en segundo ciclo de enseñanza básica del año 2009, con las que se procedió a identificar los patrones instrucciones elaborados en los episodios que se encuentran en las fases de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura, y describir la coherencia de las metas planteadas por los docentes en la elaboración de contenidos en las clases de lectura.

Para el análisis se utilizó el libro de códigos contenidos públicos del Fondecyt denominado “Análisis de las prácticas instruccionales en torno a la tarea de comprensión de textos, a partir de la evidencia audiovisual de la evaluación docente, en clases de lenguaje del segundo ciclo de educación básica”, el cual se encuentra liderado por la Doctora Carolina Iturra, basado en lo planteado por

Bustos, Castellano, De Sixtie, García, Luna y Sánchez (2006) en el Análisis del discurso en el aula.

Los resultados alcanzados mediante la investigación nos permiten determinar que dentro de las muestras se observa que existe una coherencia entre las metas que lo docentes plantean y lo que realizan solo en algunas de las fases o momentos de la clase, no presentándose una coherencia global en los tres momentos. Asimismo, se pudo observar que el tipo de interacción que se produjo entre los estudiantes y los docentes es mayoritariamente de tipo IRE (indagación, respuesta y evaluación). Además, del tipo de interacción señalado, los docentes en las clases de comprensión lectora también utilizan de forma predominante las ayudas internas referidas a que el docente plantea a los estudiantes una serie de preguntas que son guiadas, permitiéndoles la elaboración de las respuestas a través de la información señalada por el mismo profesor.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace dentro del proyecto Fondecyt denominado “Análisis de las prácticas instruccionales en torno a la tarea de comprensión de textos, a partir de la evidencia audiovisual de la evaluación docente, en clases de lenguaje del segundo ciclo de educación básica”, el cual se encuentra liderado por la Doctora Carolina Iturra, docente de la Universidad de Talca.

El propósito de esta investigación es conocer la coherencia entre los contenidos elaborados en las fases de inicio, desarrollo y cierre en función de la meta en las clases de lectura de texto correspondiente al segundo ciclo de educación básica. Para esto se consideró el análisis de doce evidencias audiovisuales de la evaluación docente en clases de lenguaje y comunicación del segundo ciclo de educación básica perteneciente al año 2009, con las que se procedió a identificar los patrones instrucciones elaborados en los episodios que se encuentran en las fases de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura; describir la coherencia de las metas planteadas por los docentes en la elaboración de contenidos en las clases de lectura y analizar los patrones instruccionales elaborados en los episodios que se encuentran en la fase de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura de textos.

Se destaca la importancia de analizar cómo se desarrollan las interacciones en el aula entre los profesores y sus estudiantes, lo que permitirá reflexionar y contrastar aquello que el docente dice que hace con lo que realmente desarrolla en su quehacer pedagógico. Con esta investigación es posible evidenciar cómo se desarrollan las interacciones en el aula, y conocer cómo se aborda la enseñanza de la lectura para la comprensión de textos con los estudiantes, en comparación con lo que el maestro enuncia que va a realizar y lo que finalmente se hace. Además, permite acercarnos a conocer cómo organizan los tiempos de la clase los docentes y a qué aspectos le dan mayor relevancia.

A través de la fundamentación teórica se busca establecer los lineamientos que guiarán el análisis de las muestras, buscando abarcar a través de ésta los conceptos más relevantes para la realización de la investigación, como lo son la comprensión lectora, la comprensión oral, el diálogo profesor-alumno, los momentos didácticos y los patrones instruccionales.

La investigación realizada es de carácter descriptiva y corresponde a una metodología de tipo mixta, con predominancia cualitativa. El trabajo de análisis se llevó a cabo mediante el análisis de transcripciones de doce muestras audiovisuales de la evaluación docente correspondientes a clases de lectura de la asignatura de lenguaje y comunicación en segundo ciclo de enseñanza básica del año 2009, donde se procedió a identificar los patrones instrucciones elaborados en los episodios que se encuentran en las fases de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura, y describir la coherencia de las metas planteadas por los docentes en la elaboración de contenidos en las clases de lectura. Finalmente se presentan tres apartados destinados a las conclusiones, proyecciones y consideraciones finales de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Comprensión lectora.

El presente apartado tiene la finalidad de conceptualizar la comprensión lectora, entregando una definición de ésta, exponiendo los elementos que están implicados en el proceso de la comprensión de textos y los principios que, tanto el docente como el alumno, deben conocer para comprender un texto. Asimismo, se consideran los niveles de comprensión, los problemas de comprensión, los tipos de textos y de preguntas, que como los temas anteriormente mencionados son relevantes de abordar para orientar y guiar nuestra investigación con el fin de destacar la importancia de analizar las clases en función al trabajo de la comprensión lectora en relación al discurso dentro del aula, por medio de la interacción entre docente y alumno.

1.1 ¿Qué se entiende por Comprensión de Textos?

En los últimos tiempos el concepto de la comprensión lectora ha ido variando en su definición. Según lo que plantea el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1991), se define comprensión lectora como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo. Así también Trevor (1992), define la comprensión lectora como un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. Por otra parte Devis (2000), define la comprensión lectora como la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas.

Sin embargo, la definición que más se ajusta a nuestra investigación es la que se refiere a que la comprensión lectora es la capacidad de “desentrañar la información del texto y reparar en las conexiones y relaciones entre las ideas” (Sánchez, Suárez y Rosales, 1999, pág. 72), las que se constituyen por unidades

básicas de información. En este sentido el lector al enfrentarse al proceso lector busca, selecciona y extrae información, identificando los vínculos entre las proposiciones¹.

Por su parte, desentrañar o extraer el significado de un texto, consiste en construir una representación mental del contenido conceptual y proposicional de dicho texto, e involucra descubrir las proposiciones contenidas en el texto. En nuestro sistema cognitivo, la información se almacenaría en proposiciones y no en forma de oraciones.

Este proceso comprensivo, de desentrañar las relaciones de las proposiciones debe implicar una integración entre los conocimientos previos del lector, es decir, la información previa que el sujeto tiene representada en esquemas, marcos y modelos que construye en su mente. Estos conocimientos previos se entienden como representaciones mentales que posee cada individuo acerca del mundo físico, natural y social que lo rodea (Sánchez, 1998). Las representaciones mentales explicarían los conocimientos extraídos de dichos mundos con el fin de construir una realidad mental que da lugar a los contextos cognitivos.

Para que el lector logre el proceso de la comprensión lectora debe hacer uso de sus conocimientos previos, su competencia lingüística, sus actitudes, valores, propósitos todo lo cual lo ha ido conformando en el medio familiar, escolar y social en el que se desenvuelve. Los conocimientos que se almacenan en la memoria a largo plazo, son producto de las interacciones y experiencias que la persona tiene con el medio que lo rodea, por lo que la memoria se convierte en un recurso para interactuar con el texto (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa, Madrid, 2002). Todos estos aspectos hacen que los conocimientos que cada individuo posee sean personales y, por ello, diferentes.

¹Unidad básica de información contenida en el análisis semántico constituyendo los significados las ideas de un mensaje específico/determinado expresado por el autor (Van Dijk, 1978).

1.2. Niveles estructurales de los textos.

1.2.1 Primer nivel: Texto Base.

Según Sánchez (1998) existen tres niveles de comprensión. En el primer nivel que se denomina texto base, los significados que son extraídos del texto deben conformar un todo coherente en el que cada idea debe guardar una relación precisa (local y global) con el resto. En este nivel se pueden identificar tres niveles estructurales de los textos, correspondientes a la microestructura, macroestructura y superestructura. La microestructura se refiere a la identificación de los componentes locales de significado y las relaciones existentes entre ellas, que consiste en una serie de proposiciones tomadas por un predicado y por un elemento en común o argumentos con el fin de lograr la construcción de la coherencia local del significado (Kintsch y Van Dijk, 1978 citado en Manjón y Vidal, 2001).

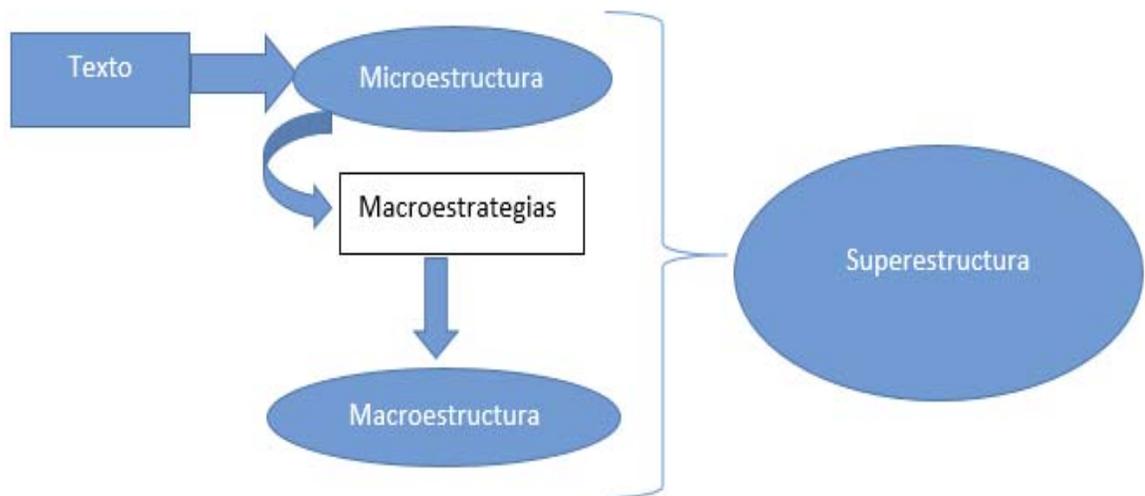
En cuanto a la comprensión macroestructural o llamada representación semántica global del significado del texto, es elaborada en base a un conjunto de procesos denominados macroestrategias que pueden definirse como operaciones mentales que permiten pasar de la microestructura, a la macroestructura, logrando así la construcción coherente del conjunto del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978 citado en Manjón y Vidal, 2001). La primera de ellas, llamada macroestrategia de generalización es la que actúa sobre la macroestructura sustituyendo los significados de una secuencia de proposiciones por otro más global que los incluya, es decir, mediante un proceso de supraordenación. La segunda macroestrategia denominada de construcción, permite que cuando no hay una oración temática explícita en el párrafo, es el propio lector quien elabora una que sea capaz de resumir todas las proposiciones del mismo. La tercera macroestrategia nominada de selección, consiste en seleccionar las proposiciones de la microestructura que son condición necesaria para la

interpretación de las demás, por lo que a veces se habla de estrategias de supresión.

La comprensión superestructural, según Van Dijk y Kintsch (1983, pág. 16) citado en Campanario y Otero (2000) se define como “la forma global en que se organiza las macroproposiciones (contenido global de un texto)”, es decir que, a partir de los contenidos que se obtienen de la microestructura y macroestructura, en la superestructura se realiza una organización jerárquica de la información.

El siguiente cuadro 1 está referido al primer nivel de la comprensión lectora. En este nivel se identifican tres niveles estructurales de los textos, referidos a la microestructura, macroestructura y superestructura, antes señalados.

Cuadro 1. Niveles de Comprensión del Texto. Fuente: Creación propia basado en Manjón y Vidal (2001)



1.2.2. Segundo Nivel: Modelo de la situación.

El segundo nivel de comprensión corresponde al modelo de la situación, referido a *"la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas, y, en general, de la situación sobre la que trata el texto"* (Van Dijk y Kintsch, 1983; pág. 12). Supone una unión entre lo que el texto ofrece (ideas o informaciones nuevas que se extrae del texto,) y lo que ya sabemos (conocimientos previos), generando una nueva representación del mundo o de la situación, ya no de la información del texto, realizando un proceso de comprensión profunda, que permite solucionar tareas nuevas, utilizando de forma creativa la información que se extrae.

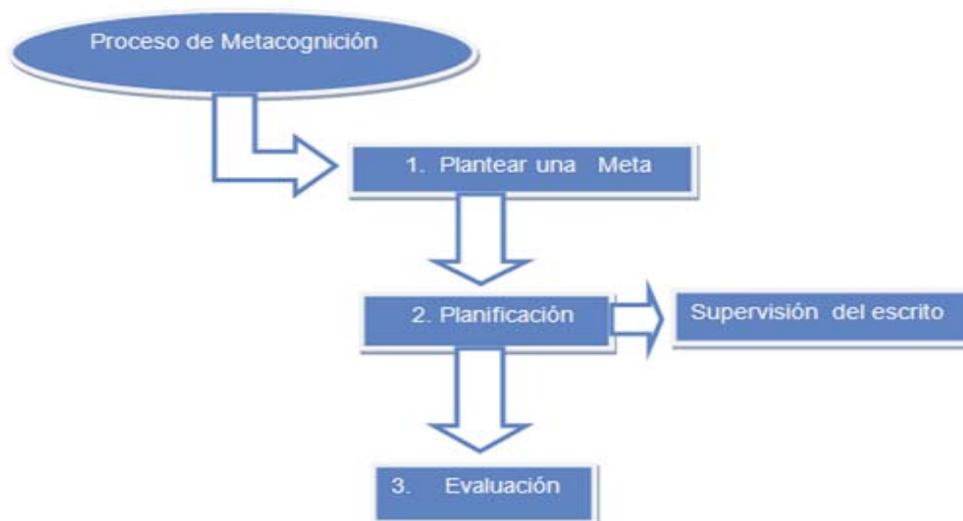
1.2.3. Tercer Nivel: Proceso de Metacognición.

El tercer nivel de comprensión corresponde al proceso de metacognición, donde se activan una serie de procesos regulatorios durante la lectura de un texto (Sánchez, 1993; Mateos, 2001; Sánchez, García y Rosales, 2009). Estos procesos corresponden a estrategias que se orientan a dirigir y supervisar mentalmente el proceso, beneficiando la capacidad comprensiva.

Una de estas estrategias se vincula con la capacidad para establecer una meta de lectura, que guíe el proceso de comprensión. Asimismo en conjunto con ella se debe operar en base a una planificación estratégica que permita organizar acciones para enfrentar la lectura, supervisando al mismo tiempo el proceso mismo. Finalmente al terminar el proceso de lectura se debe evaluar si se ha alcanzado o no la comprensión del texto, y la meta propuesta.

El cuadro 2, presenta a modo de síntesis lo referido al tercer nivel de la comprensión lectora que involucra el proceso de metacognición, en el que se presentan las estrategias correspondientes al planteamiento de una meta, planificación y evaluación de este nivel.

Cuadro 2. Tercer nivel de la compres. Fuente: Creación propia basado en Sánchez (1993)



1.3. Principios de la comprensión lectora

Según Sánchez (1993), es relevante que el lector comprenda que el proceso de comprensión lectora, se rige por principios, los cuales al estar en conocimiento del docente permiten que éste establezca cuál es su rol dentro del proceso de comprensión. Los principios a los cuales se hacen referencia son expuestos por Iturra (2010) en Tesis doctoral “Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas”, donde considera como primer principio la inmediatez, la cual se refiere a que por medio de los componentes de un texto, en términos de estructura, el lector puede interpretar el texto sin haber acabado el proceso de comprensión. El segundo principio hace referencia a la automatización de procesos lectores básicos, señalando que al leer se requieren procesos automatizados, que impidan que procesos cognitivos superiores (pensamiento, inteligencia y lenguaje) influyan en los procesos ya automatizados. Por otro lado, el tercer principio, se refiere al equilibrio en el proceso de comprensión, a través de la compensación de aquellos procesos

deficientes por medio de los que se encuentran consolidados, y así, lograr la comprensión por el uso de distintas estrategias. El cuarto principio señala que la comprensión lectora es un proceso cíclico, constituido por pasos que se deben seguir para entender el mensaje que el lector percibe. Y el último principio explica que la comprensión lectora es una actividad conjunta en la que se requiere de la participación y colaboración de dos agentes, el aprendiz y el docente.

Dichos principios son complejos y requieren de una integración de habilidades por parte del lector que no se desarrollan con la sola intención de querer comprender un texto.

En otras palabras, el proceso comprensivo del lector necesita de instrucciones especializadas que posibiliten y faciliten su tarea, hasta que éste sea totalmente autónomo en su ejercer.

1.4. Problemas en la comprensión lectora.

En relación a los problemas de comprensión lectora Cassany (2004), se refiere a ellos como un problema de desarrollo global de las habilidades lectoras, debido a que existen unas reiteradas lecturas de palabras desconocidas que requieren de tiempo para que el lector posea el conocimiento y pueda utilizar las herramientas que son necesarias para encontrar el significado correcto. Además del reconocimiento de indicadores en la lectura que le revelen cuál es el contexto. Por otro parte, Manjón y Vidal (2001) plantean que existen tres tipos de problemas, referidos a la dificultad de acceso y uso de conocimientos previos en que el lector desconoce la información que es presentada y no puede establecer relación con algo conocido. Otra problema que proponen estos autores es la dificultad en la comprensión global del texto en que el lector comprende la proposiciones aisladas y no realiza una conexión entre ellas, por último consideran que la comprensión lectora puede ser afectada por un déficit estratégico en que el lector no utiliza

estrategias como anticipar, contrastar o asociar que le permitan comprender el texto. Los autores mencionados, coinciden en algunos de los tipos de problemas de comprensión que presentan, y asimismo, concuerda con ellos el autor Emilio Sánchez Miguel (2000), de quien destacamos los seis tipos de problemas de comprensión lectora que él enuncia. El primer problema de comprensión que establece es el desconocimiento del significado de una palabra que es definido como que el lector presenta un problema de vocabulario en que no conoce el significado de palabras relevantes para establecer el significado de las proposiciones del texto. En relación al segundo problema que plantea el autor, se hace referencia a la pérdida de la continuidad y reflexión de las ideas que corresponde a un problema relacionado con la coherencia local que se debe ir comprobando durante toda la lectura, es decir, en palabras coloquiales sería “perder el hilo” de las ideas que se están leyendo. En cuanto al tercer problema de comprensión, corresponde al denominado por el autor como no sabemos lo que el texto quiere decir que se refiere a que el lector encuentra y establece el tema que trata la lectura, pero a la vez no está seguro de que lo que entendió sea lo que quiere transmitir el escritor. Asimismo, considera un cuarto tipo de problema de comprensión lectora que es llamado la no percepción del texto como un todo en que el lector establece los temas que ha tratado la lectura formando sus ideas globales, sin embargo no puede hacer las conexiones y la integración de todas estas ideas en un esquema global para reconocer la pretensión del texto. El quinto problema de comprensión lectores hace referencia a la dificultad para comprender y conocer lo que ya se sabe para conectar con lo que el texto plantea, es decir, hay una dificultad en relación a asociar lo que dice el texto con los conocimientos previos que posee el lector. El último problema de comprensión lectora que destaca el autor es el de inseguridad de haber comprendido. En este nivel se presenta un problema de regulación del lector en que surge la sensación de no estar seguro si lo que comprendió del texto es lo que debía entender.

1.5. Niveles de procesamiento

Con respecto a los niveles de procesamiento, el primer nivel corresponde al reconocimiento de las palabras. El lector en este nivel debe presentar conocimientos sobre el significado de las palabras, forma ortográfica de éstas, formas de letras, sílabas y las reglas conversión grafema fonema. El nivel dos corresponde a la construcción sintáctica de proposiciones. En este nivel el lector requiere conocimientos del esquema proposicional, conocimientos sobre la lengua y conocimientos sobre el mundo físico y social. El tercer nivel corresponde a la integración de las proposiciones. El lector en este nivel debe presentar un conocimiento sobre los textos, es decir, reconocer las señales que indican la macroestructura de los escritos, además debe presentar conocimientos sobre el mundo físico y social (García y González, 2001) . El cuarto nivel corresponde a la integración de todas las ideas en un esquema, por lo que se requiere conocimientos sobre las señales de superestructura y, además, sobre el mundo físico y social. El último nivel, pertenece a la construcción de un modelo situacional, en la que el lector realiza un proceso de autocuestionamiento y explica asimismo lo que está leyendo y lo que comprende de dicho proceso, para ello éste debe poseer conocimientos sobre el mundo físico y social (Sánchez, 1990).

1.6. Tipos de textos

En la lectura, cuando un individuo se enfrenta a un texto posee ciertas expectativas sobre lo que leerá según sus esquemas mentales, ya que como señala Solé (1987) los distintos tipos de textos funcionan como esquemas de interpretación, que permiten que el lector genere expectativas frente a lo que leerá y lo que espera encontrar en él. Por lo tanto, es importante que los estudiantes en su etapa escolar puedan dominar los conocimientos relativos a los tipos de textos. A continuación, se procederá a describir algunos tipos de textos.

1.6.1 Textos narrativos

Las superestructuras narrativas (Stein y Glein, 1979), se estructuran a partir de un marco, un conflicto y una resolución. Así, una narración, presenta un primer eje denominado marco, en que describe un contexto que sitúa el inicio de la historia o narración, caracterizando a ciertos personajes que coexisten en un mundo o realidad temporal. El segundo eje denominado episodio, se constituye en la trama de la historia y en ella se describe una secuencia de acciones originadas por un suceso inicial, que genera respuestas internas en los personajes. Estas respuestas los obligan a ejecutar acciones. Dichas acciones traen consecuencias para algún personaje y antecede a la resolución del conflicto o trama, que corresponde al tercer eje. La trama se cierra positivamente, la narración culmina, por el contrario si la resolución es negativa para el personaje principal, se inicia nuevamente una ejecución.

De esta manera, la superestructura se compone de tres grandes ejes. En cada uno de ellos es posible encontrar ciertos componentes. A partir de ello, cada una de las informaciones entregadas por cada uno de los componentes se constituirá en las macroproposiciones (macroestructura) otorgándole cohesión a los distintos elementos de la historia. No obstante, cada una de éstas sería la síntesis principal de las distintas ideas o proposiciones expresadas en el texto, que en el caso de las narraciones, se cohesionarían (microestructura) a través de pronombres personales y demostrativos, además de conectivos temporales y causales, entre otros recursos utilizados.

Por otra parte, además del manejo del esquema textual de las narraciones, que permite apoyar el proceso de comprensión de los estudiantes, este tipo de texto facilita a los alumnos aprender a establecer conexiones temporales y causales entre las acciones (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005), promoviendo la capacidad

para comprender la actuación de los otros y de ellos mismos, y apoyando el proceso de construcción del sentido del Yo (Brunner, 1983).

1.6.2. Textos descriptivos

De acuerdo a Álvarez y Núñez (2005), estos tipos de textos se caracterizan por una estructura jerarquizada que busca entregar información respecto de un sujeto, objeto o proceso de la realidad. En general, la organización se desarrolla a partir de una idea principal de la cual se desprenden ideas secundarias. Desde estas ideas secundarias se desprenden otras de detalle. Los textos descriptivos sitúan la caracterización en un espacio-temporal, implicando ello que construyen representaciones o imágenes de personas, lugares u objetos, ya que como lo expresa Brewer (1980) citado en Cerrillo y García (2001), de lo descrito subyace una “estructura cognitiva” que es de tipo visual - espacial . De esta manera, conectan el propósito comunicativo con el contexto en el cual se origina la descripción, pero además, buscan suscitar o evocar imágenes de su contenido, implicando ello, que para ser comprendidos, un estudiante debe construir representaciones mentales que le permitan situar la descripción.

En general, en los textos descriptivos abundan los conectores aditivos (Álvarez, 1996) tales como la conjunción y adverbios que enuncian adicción como además, también que permiten la construcción de la coherencia lineal (microestructura).

1.6.3. Textos Instructivos

Los textos instructivos tienen como finalidad, entregar indicaciones que señalen pasos o procedimientos para cumplir un objetivo (Bustos, 1996). Desde el punto de vista superestructural, su organización obedece a una secuencia informativa de la que se desprenden pasos.

En general, cuando se plantea la macroestructura de un texto informativo de tipo manual, es posible aludir a dos grandes componentes, el primero vinculado a los implementos que se utilizarán para la realización de los pasos, mientras el segundo explica paso a paso el procedimiento a seguir. Finalmente, desde el punto de vista microestructural, es frecuente la utilización de verbos imperativos y conectores cronológicos tales como “para comenzar”, “en primer lugar”. Por tanto, este tipo de textos permitiría al lector elaborar representaciones de las secuencias de los pasos o etapas que requiere para completar la instrucción.

1.6.4. Textos literarios

Con respecto a este tipo de texto se agrupan una serie de géneros como el lírico, narrativo, épico, dramático, etc. A diferencia de los tipos de textos que hemos descrito con anterioridad, una de las características principales de estos textos es que su función principal es la transmisión de emociones y sentimientos, mediante la descripción de los mundos internos de los hablantes líricos o de los objetos que evocan estos sentimientos. En este sentido, Ubach (2004), plantea que existe dificultad para definir con exactitud los textos literarios, dado que poseen diversas características en función del mensaje que el autor quiere brindar. No obstante, y en relación a la poesía, se pueden definir tres elementos estructurales que se encuentran presente en obras de esta naturaleza. A saber, la superestructura se caracteriza por una estructura externa, que reúne a aquellos elementos vinculados a la organización morfológica del poema, planteando las categorías de verso, estrofa, rima y ritmo. Una estructura interna relacionada con el contenido del poema y que alude a los elementos del género lírico utilizados (hablante, objeto, motivo y actitud lírica). Finalmente, el lenguaje poético utilizado, caracterizado por los tipos de recursos lingüísticos y literarios del poema. (MINEDUC, 2006; Xandre, 2008; Ampuero, 2008; citado en Iturra, 2010).

Ahora bien, estos tipos de textos cumplen una importante función vinculada al aprendizaje de habilidades para la vida, dado que mediante ellos, un lector es capaz de comprender y reconstruir mundos posibles en los cuales refuerza el carácter humano y la creación de identidades, ya que en los textos literarios el yo significa alguien diferente de la persona que habla (LLECE, 2009). Es decir, permite al lector generar unión entre sus vivencias y las vivencias de otros, reconociendo y elaborando representaciones de emociones y sentimientos.

1.6.5. Textos expositivos

Finalmente, los textos expositivos buscan explicitar e informar sobre ciertos contenidos estáticos y relaciones lógicas-abstractas entre diferentes conceptos, fenómenos, acontecimientos y objetos. Una de las características particulares de este tipo de textos, es que la presentación de la información se relaciona directamente con el contenido del texto, por lo que no presentan una modalidad única. Desde el punto de vista de su propósito educativo, este tipo de textos será objeto de lectura de los estudiantes en gran parte de su educación formal (primaria, secundaria y profesional), lo que es muy importante.

En la actualidad no existe una sola clasificación que permita consensuar las distintas estructuras, a partir de las cuales se construyen los textos expositivos. Sin embargo, una de las más utilizadas en la propuesta elaborada por Mayer (1985), que comprende cinco formas organizativas. Esta clasificación propone las superestructuras denominadas: Respuesta o Problema/Solución; Causativa o Causal; Comparación; Descripción y Colección o Secuencia que se explicitarán a continuación:

a) Respuesta o Problema/Solución: Esta superestructura plantea la organización del texto en torno a dos grandes categorías: Problema y solución.

Estas categorías se vincularían entre sí a partir de tres tipos de relaciones, temporal, causal y un solapamiento parcial entre las ideas que expresan el problema y las que sirven para dar la solución (Sánchez, 1993). Cada una de estas relaciones permitiría la formulación de las macroproposiciones en la que los contenidos del texto se presentarían en torno a un problema y al proceso para obtener la solución del mismo. Las distintas ideas o proposiciones en este tipo de textos estarían vinculadas linealmente mediante conectores causales.

b) Causativa o Causal: Las organizaciones de tipo causal estructuran las distintas informaciones e ideas indicando que éstas son producto de alguna acción o evento. La relación entre estos elementos puede obedecer a relaciones causales o temporales. De esta manera y desde el punto de vista macroestructural, las macroproposiciones se ordenan desde los antecedentes que presentan las condiciones para que surjan los consecuentes.

c) Comparación: Estas superestructuras se caracterizarían por la comparación entre distintos tópicos o ideas estableciendo semejanzas y diferencias entre estos. Estas comparaciones pueden adoptar la forma de comparación alternativa (cuando los hechos presentados poseen el mismo nivel de importancia), comparación adversativa (cuando algún tópico prevalece sobre otro) y comparación analógica (alguno de los argumentos ilustra a otro previamente establecido).

d) Descripción: Este tipo de estructura textual organiza las informaciones de determinados temas, conceptos, eventos, personas, etc., mediante patrones descriptivos. Estos patrones implican un ordenamiento jerárquico a través del cual se van enlazando las distintas cualidades o características del objeto descrito.

e) Colección o Secuencia: La superestructura de este tipo de textos se organiza en función del ordenamiento de los hechos, datos o conceptos contenidos en el

texto, de tal modo que los argumentos presentados pueden agruparse mediante secuencias temporales, vinculaciones simultáneas o en algunos casos, asociando los argumentos sin criterios específicos.

En consecuencia, un enseñante debe reconocer que los textos organizan sus ideas, de acuerdo a ciertos niveles estructurales (microestructura, macroestructura y superestructura). Cada uno de estos niveles se comporta de manera distinta, dependiendo del tipo de texto y de sus formas estructurales, es decir, de las relaciones entre sus macroproposiciones (coherencia global) y sus coherencias lineales (microestructura).

Por tanto, un profesor debería reconocer cómo se articulan estos distintos tipos textuales, no obstante, éste es sólo uno de los componentes que juegan un papel en la comprensión de textos, dado que para lograr comprender, un estudiante deberá activar una serie de procesos articulados denominados el proceso de comprensión.

Para evaluar el proceso de comprensión lectora de los distintos tipos de texto, el profesor puede utilizar tres tipos de preguntas, las que serán presentadas en el siguiente apartado.

1.7 Tipos de Preguntas para la Comprensión de Textos.

La comprensión lectora es posible evaluarla tanto a nivel local como a nivel global a través de diferentes tipos de preguntas, las que pueden ser de tres tipos: literal, inferencial y crítica (Ferrari y Sabaj, 2005).

Las preguntas de tipo literal buscan que el sujeto identifique ideas específicas del texto leído, sin esperar que el lector reformule e interprete la información del texto. Este tipo de pregunta pretende que el estudiante logre identificar y extraer

información específica que se le solicita (Ferrari y Sabaj, 2005). En cambio, las preguntas de tipo inferencial requieren que el lector deduzca y encuentre las respuestas implicando una elaboración personal. Este tipo de pregunta lleva a que el lector establezca relaciones entre los párrafos, asocie la información a las preguntas y complemente la información con sus conocimientos del mundo.

En las preguntas de tipo críticas, se busca que el lector logre emitir juicios sobre lo leído, ya sea aceptándolo o rechazándolo, pero mediante la emisión de argumentos (Gordillo y Floréz, 2009) o razones de justificación válida.

2. Comprensión oral

En este apartado se abordará el concepto de comprensión oral y los tipos de contenidos que intervienen al comprender un mensaje oral. Esto permitirá al momento de realizar el análisis de esta investigación tener en consideración la concepción de la comprensión oral y los distintos elementos que se ven involucrados en ella. Asimismo es relevante abordar la comprensión oral en la investigación, puesto que el foco de ella es el análisis del discurso que se produce en la interacción del docente con el alumno y que influye en la participación que se pueda generar, ya que, es el diálogo el que incita la participación del alumno.

2.1. Concepto de Comprensión oral.

Según lo planteado por Cassany (1994), la comprensión oral se define a partir de la concepción del “escuchar”, en la que considera, las características más relevantes del escuchar cotidiano. Estas características implican el escuchar con un objetivo determinado y con expectativas concretas sobre lo que se va oír. Lo

anterior, genera la capacidad de predecir lo que se va a oír y preparar la atención para el proceso de comprensión.

Otra característica es que la escucha exige constantemente que respondamos o que se ofrezca feedback o retroalimentación a la persona que habla, ya que el escuchar valida el hablar permitiendo darle el sentido a lo que decimos. Esto quiere decir que el acto de escuchar implica comprender e interpretar la información hablada. Por lo tanto, el proceso de escuchar es fundamental en los procesos comunicativos (Echeverría, 1995).

Desde una visión pedagógica se distinguen tres tipos de contenidos que intervienen al momento de comprender el mensaje oral: los procedimientos, conceptos y actitudes; a los que nos referiremos brevemente en el siguiente apartado.

2.2 Tipos de contenidos que intervienen al momento de comprender el mensaje oral.

Los procedimientos son todas aquellas estrategias comunicativas que utilizan los individuos para descifrar mensajes orales, como lo son el reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar y retener. Los conceptos hacen referencia al sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos. Mientras que las actitudes, por su parte, aluden a los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar.

En la comprensión oral, el input del oyente es el lenguaje hablado, el cual posee tres características importantes para la comprensión de este concepto, entre las cuales se pueden identificar que el habla está codificada en forma de sonido, es

lineal y se produce en un tiempo real, sin oportunidad para la repetición, y es lingüísticamente diferente al lenguaje escrito (Pastor, 2009).

La comprensión oral como proceso implica una respuesta constante, como en el diálogo o conversación, donde, quien escucha no tiene un rol pasivo, sino que cumple un rol activo al colaborar en la conversación y ofrecer un feedback, dando a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso.

Es posible reconocer tres modelos teóricos que explican los procesos de comprensión del lenguaje tanto oral como escrito: de abajo-arriba, de arriba-abajo e interactivo. Estos modelos, sin embargo, identifican diferencias en la información perceptual que es procesada, siendo los *inputs* auditivo y visual distintos entre sí al igual que los mecanismos sensoriales que se ven involucrados. En la comprensión oral se puede observar que se realiza una identificación de los fonemas, lo cual involucra la habilidad para discriminar rasgos fonológicos, mientras que en la comprensión lectora se requiere la diferenciación de las características de los grafemas, y asociarlos a los fonemas (Coloma, Himmel, e Infante, 2009).

De acuerdo a la perspectiva que aborda el proceso lector identificada como “Visión simple de la lectura” se describe a la comprensión lectora como el producto de las habilidades de decodificación y de comprensión oral (Hoover&Gough, 1990; citados en Coloma, Himmel, e Infante, 2009). La contribución de estas habilidades varía de acuerdo al nivel educativo que se encuentre el estudiante, siendo las habilidades de decodificación las que aportan de forma significativa al desempeño en la comprensión lectora en primer y segundo año de enseñanza básica, mientras que las de comprensión oral explican la comprensión lectora en tercer y cuarto año de educación básica (Coloma, Himmel, e Infante, 2009). La comprensión escrita depende fundamentalmente de las habilidades de

comprensión oral (Badian, 1995; Aaron, Joshi y Williams, 1999, citados en Coloma, Himmel, e Infante, 2009).

La relevancia del lenguaje oral en la lectura es irrefutable, los estudiantes en las primeras etapas de lectura utilizan principalmente procesos lingüísticos básicos asociados al avance en el procesamiento fonológico y su relación con la decodificación. Luego, cuando la habilidad de decodificar se ha afianzado, los escolares comienzan a comprender textos, utilizando procesos de alto orden como son la comprensión oral y el conocimiento del mundo.

A su vez, la comprensión lectora les permite adquirir nueva información que incluye incluso conocimientos sobre su propio lenguaje (Westby, 2005 citado en Coloma, Himmel, e Infante, 2009). La comprensión lectora se nutre de la comprensión oral, pues ésta se basa en la habilidad del lector para tomar conciencia de la gramática del lenguaje y así poder procesar oraciones (Tunmer y Hoover, 1993, citados en Coloma, Himmel, e Infante, 2012).

3. Diálogo Profesor- Alumno

En este apartado se hará referencia al concepto de mediación y su relación con el aprendizaje. Se abordarán, además, los elementos que componen la zona de desarrollo próximo y el andamiaje. Otros de los temas que conforman este apartado son los tipos de interacción y las ayudas que brinda el docente al alumno durante dicho proceso. Asimismo, se dará a conocer la secuencia didáctica por la cual se rige una clase. Cada temática abordada en la investigación está enfocada a describir el diálogo del profesor-alumno, considerando al docente quien genera la instancia de participación de los estudiantes por medio del apoyo que requieran en las instancias de aprendizaje elaboradas en cada secuencia didáctica de la clase. Con respecto a lo señalado cabe destacar si los profesores enfatizan y trabajan la comprensión lectora, a través de los tipos de ayudas que el docente entrega a los estudiante, estos podrán adquirir el proceso comprensivo.

3.1. Mediación.

La mediación según Ríos (2006), es aquella “experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actúa como apoyo y se interpone entre el aprendiz y su entorno”. Es decir, ayuda a organizar y a desarrollar el sistema de pensamiento del alumno y, así facilitar la aplicación de estrategias a los problemas que se le presenten. En este sentido, Díaz y Hernández (1999), destacan la labor del docente en organizar y mediar el encuentro del alumno con el conocimiento y, así orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias.

De acuerdo a lo anterior, Feuerstein (1978; citado en Parra, 2010), propone la existencia de un aprendizaje mediado, correspondiente a un constructo desarrollado para descubrir la interacción entre el alumno y el mediador (docente, padres y/o persona encargada de la educación del niño) permitiendo así aprendizaje intencional y significativo. Además, considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas. Asimismo, Ferreiro y Calderón (2005) señalan que el docente mediador permite favorecer el aprendizaje, facilitando el desarrollo de potencialidades y permite corregir las funciones cognitivas deficientes; es decir, mueve al sujeto a aprender en su zona potencial.

Feuerstein (1978; citado en Parra, 2010) establece tres criterios de mediación, que son primordiales e indispensables para que la mediación se produzca. El primer criterio corresponde a la intencionalidad y la reciprocidad, relacionado con el establecimiento de un objetivo o intención, estando el mediador consciente de éste al momento de mediar junto a los alumnos, e igualmente transmite a los estudiantes la intención específica que se les va a mediar, involucrando a los estudiantes en el proceso de su propio aprendizaje, y crear situaciones que motiven a los estudiantes a trabajar y participar del proceso (Escobar, 2011).

El segundo criterio, la mediación de la trascendencia, se relaciona con orientar al alumno en la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y el ahora, que aunque se esté trabajando con la resolución de un problema específico, sea capaz de llevarlo a otros escenarios (Escobar, 2011).

El tercer criterio de la mediación del significado consiste en presentar situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para los alumnos, de manera que se impliquen de forma activa y emocionalmente en la tarea o actividad que se realiza (Escobar, 2011).

A través de lo anterior, el docente mediador establece una zona de desarrollo próximo (ZDP), la que fue planteada por Vigotsky (1988, citado en Baquero 1999) y definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, por medio de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988; citado en Baquero, 1999).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, el docente para crear una zona de desarrollo próximo debe establecer un nivel de dificultad, que corresponde al nivel próximo, que sea desafiante para el estudiante; proporcionar desempeño con ayuda, brindando una práctica guiada al alumno con un claro sentido del objetivo y evaluar el desempeño independiente, siendo el resultado esperado que el estudiante se desarrolle autónomamente (Moll, 1993). Para ello una de las características para promover el desarrollo dentro y más allá de la zona de desarrollo próximo es el dispositivo de andamiaje.

En el contexto anterior, se entiende por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, con mayor dominio, y otro novato, o menos experto, en que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto, considerándose que el formato debe contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global (Wertsch, 1988, citado en Banquero, 1999).

En el marco que el andamiaje se desarrolla dentro de un contexto de interacción, Sánchez, García y Rosales (2010) han propuesto tres patrones sistemáticos con la funcionalidad de analizar el actuar del sujeto experto, los cuales serán explicitados en el siguiente apartado.

3.2. Tipos de Interacción

En el presente apartado se abordarán los elementos referidos a los tipos de patrones sistemáticos de la interacción.

El primer patrón sistemático de intercambios corresponde a IRE, que involucra la indagación, respuesta y evaluación (Sánchez, García y Rosales, 2010). El primero de ellos alude a la acción que sugiere el docente para solicitar una respuesta. En el segundo el alumno responde frente a lo solicitado por el sujeto externo (respuesta), y por último, el docente evalúa dicha respuesta (evaluación). (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; citados en Cazden, 1991). En consecuencia de lo anterior, el patrón IRE estipula cuando un alumno puede hablar en función de la respuesta a una intervención previa del docente, regulando la actividad mental de los alumnos, determinando implícitamente el concepto de aprender, participar o conocer, puesto que señala que existe una respuesta específica a las preguntas

que el docente realiza, y para recordarlas es posible apoyarse en ellas y acertar a la respuesta solicitada, la cual debe ser memorizada por el alumno.

El segundo patrón de interacción referido al IRF implica; la indagación, respuestas, retroalimentación, respuestas y evaluación, permitiendo nuevas elaboraciones. Wells (2001), describe este patrón manteniendo el componente de indagación o consulta del docente al alumno, pero al momento de solicitar la respuesta se espera que el alumno la elabore y no solo la memorice y repita tal cual está expuesta en el relato. Este tipo de interacción sigue supeditada por el control del docente, pues es él, quien hace las preguntas y determina la valoración de las respuestas del alumno. Se puede inferir a partir de este tipo de interacción que se concibe el conocimiento como el resultado de sucesivos procesos tentativos, en el que el alumno puede exponer una misma idea de distinta forma, aunque exista una respuesta exacta, determinada por el texto o por el docente.

Y por último, los patrones simétricos, en este tipo de interacción el alumno pueden iniciar el intercambio o ser partícipe del proceso de confirmación de su respuesta y del propio texto, preponderando la participación y responsabilidad de cada uno de los integrantes que participan en la interacción.

Dentro del contexto de interacción, el docente es capaz de brindar diversas ayudas al alumno para que responda a distintas demandas de las tareas, en este caso, a aquellas relacionadas con la comprensión lectora, ya que según Rosales, Sánchez y Cañedo (1994) las ayudas prestadas por los profesores pueden compensar deficiencias del texto o limitaciones emocionales o de estrategias y conocimientos del lector, es decir, cualquiera sean las posibilidades del lector-alumno, sería posible concebir un conjunto de ayudas textuales y contextuales que permitieran a éste participar satisfactoriamente en la situación de lectura y comprender el texto.

En relación a esto es que De Sixte y Sánchez (2012), proponen ayudas de tipo cognitivo, que cambian de acuerdo a los tres momentos de la clase y dependen de la interacción entre los componentes cálidos y fríos.

3.2.1 Tipos de ayudas

Los componentes cálidos y fríos de las ayudas a las que nos referíamos en el apartado anterior, según lo señalado por De Sixte y Sánchez (2012) hace referencia a la cognición fría en tanto a procesos mentales que intervienen directamente en la tarea. Por otra parte, la cognición cálida alude a procesos motivacionales y emocionales que se generan en el contexto en el que se desarrolla la tarea. En lo referido a la motivación, involucra tres aspectos: motivos para actuar (extrínseco e intrínseco) , modos de afrontamientos (comparación de sí mismo o con los demás) y creencias de cumplir con el objetivo propuesto (competencia, eficacia, control y éxito). En cuanto, a la emoción se refiere a la respuesta del significado que se da de acuerdo a una valoración significativa. Los tres procesos mencionados interactúan entre sí, ya que la motivación y cognición anteceden a la emoción, la que puede causar repercusiones en el comportamiento del individuo.

Considerando los procesos descritos, el profesor puede proporcionar ayudas cálidas o frías según los procesos mentales que realicen los alumnos, sin embargo, estos tipos de ayudas se relacionan con la naturaleza de la tarea (fría) y con la percepción de la competencia (cálida) sobre ella. En lo relacionado a la emoción y motivación, se establece que los grados de éstas varían de acuerdo a los momentos de la clase, por lo que de acuerdo a ellos, el docente decidirá qué tipo de ayuda brindar a los estudiantes de forma específica durante cada una de las actividades. Por lo tanto, la cognición, motivación y emoción se encuentran estrechamente relacionadas y se activan durante la interacción educativa, la cual

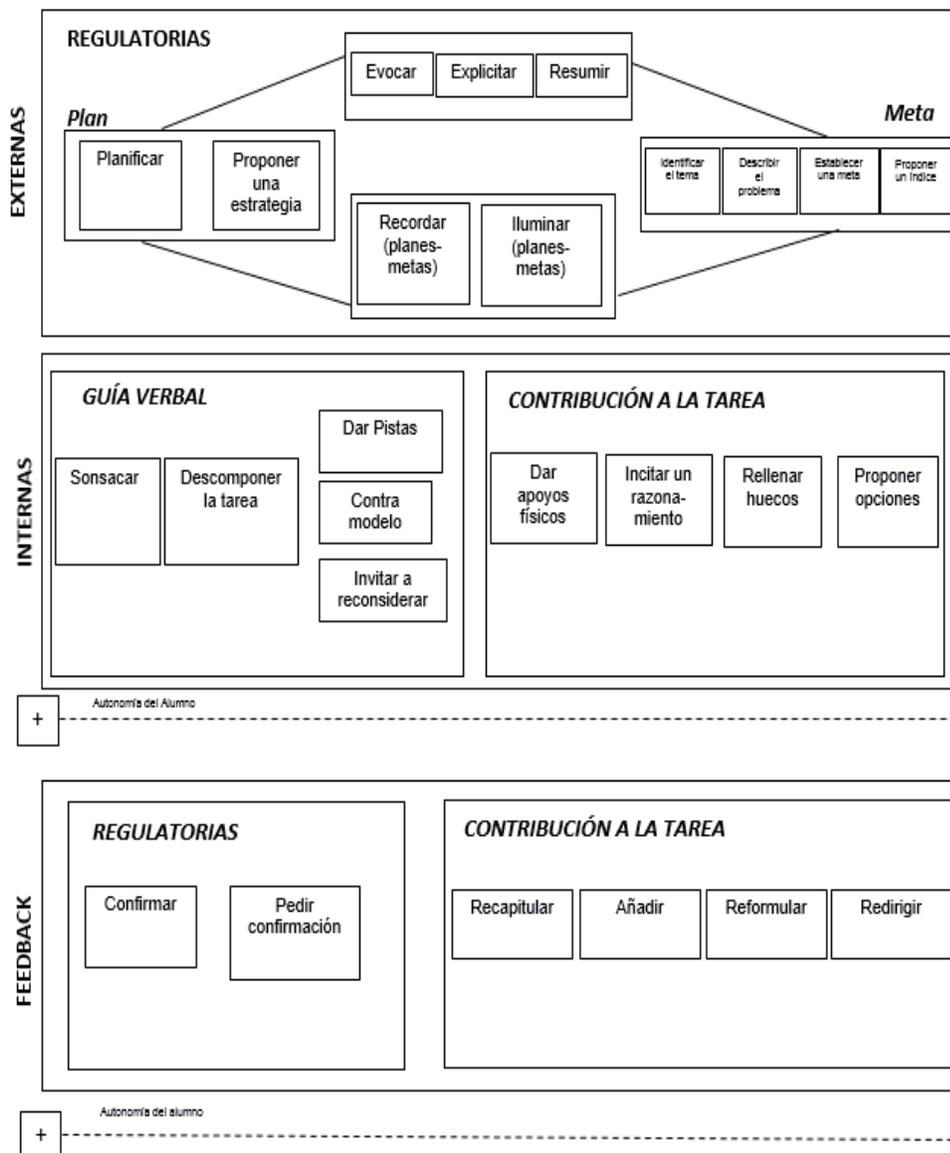
permite mediar y proporcionar las ayudas que sean necesarias (frías o cálidas) (Gollwitzer, 1990; Boekaerts; 2002 citado en Sixte y Sánchez, 2012).

También, existen otros tipos de ayudas que se relacionan con lo sociocultural, que corresponden a los apoyos transitorios que entrega el docente a los alumnos en un tiempo determinado, con el fin de ser interiorizados por sí mismos para participar en actividades (Sillman y Wilkinson, 1994; citados en Iturra, 2010).

Del mismo modo, se puede establecer una taxonomía de ayudas propuesta por Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano (2008) que es agrupada en tres categorías. La primera de ellas son las ayudas de tipo externas que sirven para que el alumno posea conocimientos conceptuales y contextuales que le permitan anticiparse a la tarea planteada y cumplirla de la mejor manera. Es por esto que, dentro de este tipo de ayudas, se da lugar a ayudas regulatorias que permiten al estudiante poder planificar considerando estrategias de acuerdo al objetivo de la lectura para resolver la tarea. También, involucra el uso de conocimientos previos para encontrar la respuesta, por lo que, el docente puede evocar lo tratado en otras clases, explicitar creencias o resumir lo que se ha dicho anteriormente. Asimismo, el profesional de la educación puede utilizar estrategias que aclaren la meta de aprendizaje, como establecer la meta, identificar el problema o el tema general.

A continuación se presenta un cuadro que resume de manera gráfica las ayudas que pueden surgir en el desarrollo de una clase, las que se encuentran divididas en: ayudas externas, ayudas internas y de feedback. Estos tipos de ayudas son relevantes para el análisis del discurso del docente, en que se identifique cómo logra que el estudiante elabore una respuesta.

Cuadro 3. Clasificación de las ayudas (tomado de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008)



Tal como se observa en el cuadro, y lo planteado por Sánchez (2009; citado en Iturra, 2010) otro tipo de ayudas son las internas que se encuentran subdivididas en dos grupos: el primer grupo corresponde a las ayudas que actúan como guías verbales que animan al alumno a seguir buscando o elaborando nuevas

respuestas, dentro de este grupo se puede identificar como ayuda el sonsacar que implica insistir en que los estudiantes busquen otra respuesta o si es correcta la que ha dado a conocer su compañero. Luego, como otra guía verbal, se puede identificar el descomponer la tarea que consiste en fragmentar la tarea en pasos, también, existen las ayudas en que se dan pistas, las que dirigen la atención del alumno hacia un elemento concreto que sirve para responder a lo que se le ha propuesto. Otra ayuda, dentro de las guías verbales es la llamada contra-modelo en la que el docente entrega al estudiante una respuesta incorrecta para que por medio del contraste encuentre la correcta. Del mismo modo, existen las denominadas invitar a reconsiderar, que alude a la seguridad del alumno, ya que pregunta si está seguro con su respuesta provocando en el mismo el efecto de seguir buscando una nueva respuesta.

El segundo grupo correspondiente a las ayudas internas son la que contribuyen a la tarea, ya que ofrecen una parte de la respuesta deseada. Éstas pueden ser el dar apoyo físico, que consiste en una mediación instrumental como poner gráficos que ayuden a comprender el texto. Asimismo, existe un tipo de ayuda para iniciar un razonamiento en el que el docente entrega una premisa que el estudiante debe completar o concluir en base a su razonamiento. Para contribuir a la tarea, también el docente puede optar por “rellenar huecos”², que consiste en ofrecer parte de la respuesta para que el alumno contribuya parcialmente a la generación de una idea. Por último, la ayuda de este subgrupo, es la de proponer opciones la cual limita la participación del alumno, pues sólo debe elegir entre varias posibles respuestas, por lo cual no construye la propia.

La tercera categoría, corresponde a las de feedback. Éstas son las que cierran el ciclo y comprenden ayudas regulatorias que sirven para verificar que se ha

² Denominación establecida por los autores Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N. M., De Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118

cumplido con el objetivo. Se encuentran además las ayudas que contribuyen a la tarea, las que involucran recapitular, donde se toma información que los alumnos han aportado para resumirla al finalizar un ciclo. También, se encuentra la ayuda “añadir” que corresponde a dar por bueno lo que el estudiante ha dicho y a partir de ello el docente complementa agregando más información. Otro tipo de ayuda es reformular, ya que se reelabora la respuesta del alumno para ajustarla de una forma más comprensible. Por último, existe la ayuda de redirigir que se utiliza cuando el alumno da una respuesta incorrecta y el docente le ofrece o responde con la correcta a modo de corregir.

Todos los tipos de ayudas mencionados anteriormente, se dan dentro de una interacción educativa, sin embargo, para efectos de esta investigación las ayudas fueron consideradas en términos de lo que dice el docente, utilizando las ayudas externas, internas y de feedback la que se implementa dentro de una secuencia didáctica, la cual será profundizada en el siguiente apartado.

4. Secuencia Didáctica

La estructuración de una clase es un factor fundamental en todo proceso, ya que en ella se explicitan y coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretenden alcanzar, expresados en competencias educativas, y los contenidos de los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de actividades y la evaluación (Malagón, 2005).

De acuerdo a lo anterior en las prácticas pedagógicas deben estar presente ciertos elementos estructurales que dan dirección y sentido a la clase, para conseguir el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

Según Zabala citado en Malagón (2005), la secuencia didáctica corresponde a un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas, para el logro de objetivos educativos que tienen un principio y un final, los que son conocidos tanto por el profesor como por el alumno. Una secuencia didáctica debe contar con momentos didácticos para llegar al logro de objetivos y aprendizajes en los estudiantes, los que serán orientados por una taxonomía, que para efectos de esta investigación, será la de Marzano (2001), ya que ésta considera los dominios de conocimientos y seis niveles de procesamiento. A continuación se presentan los momentos didácticos y la Taxonomía de Marzano los cuales serán explicados en el siguiente apartado.

4.1. Momentos Didácticos.

En el presente apartado se describirán los momentos didácticos que deben estar presentes en cada sesión de aula, permitiendo organizar una clase para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Según Suárez (2002) existen tres etapas que se denominan momentos didácticos, que corresponden a inicio, desarrollo y cierre, en la que se estructura una clase.

En el inicio el docente debe incentivar la motivación en sus alumnos, con el fin de despertar actitudes positivas hacia el aprendizaje, a partir de las necesidades, intereses, expectativas y considerando los conocimientos previos en los estudiantes para conseguir un conocimiento colectivo de los aprendizajes a desarrollar. Asimismo, en el comienzo de la clase se deben explicitar los objetivos o propósitos a conseguir en la sesión, siendo considerados como uno de los principales componentes del proceso didáctico (Malagón, 2005).

Posteriormente, en el desarrollo de la clase se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerándose la etapa más activa dentro de los momentos de una

clase. En esta etapa el profesor desarrolla estrategias didácticas que permiten el logro de los aprendizajes esperados y el enriquecimiento de situaciones planteadas, donde se organizan y articulan las actividades a partir de la metodología utilizada. Según Suárez (2002), deben existir cuatro elementos dentro de esta etapa del desarrollo de la clase, a saber: comunicación, análisis, aplicación y síntesis. En comunicación se expone los conocimientos o habilidades para aprender; es el docente quien informa a los estudiantes las actividades a realizar, los contenidos a considerar y lo que se espera que aprendan durante la sesión de trabajo.

El segundo elemento del desarrollo corresponde al análisis. Éste consiste en promover la comprensión de significados, por medio de la reflexión conjunta que realiza el docente a partir de la contextualización de los contenidos a la realidad de los alumnos, con el fin de que puedan implicarse en el aprendizaje para lograr la construcción de nuevos significados.

Un tercer elemento del desarrollo de la clase es la aplicación, que permite generalizar lo aprendido y llevarlo al campo concreto, donde se entrega a los alumnos el desafío de resolver problemas de forma individual y grupal. En esta etapa el docente promueve la relación teoría-práctica, puesto que requiere que los alumnos transfieran todo lo aprendido para promover un aprendizaje significativo.

Finalmente el cuarto elemento es la síntesis, que pretende promover la creatividad del estudiante por medio de la búsqueda de hechos y conocimientos nuevos, iniciando desde lo aprendido, para resolver los diversos problemas.

De acuerdo al último momento didáctico correspondiente al cierre de la sesión se deben considerar las actividades finales, ya que el docente debe trabajar en base a una serie de actividades que le permitan cerrar la unidad de trabajo y evaluar lo planeado y los aprendizajes. Cabe destacar que el cierre posee tres

componentes importantes referidos a repetición, evaluación y proyección/anticipación.

La repetición implica extraer conclusiones y evocar lo aprendido para su almacenaje, con el fin de que el alumno se apropie de su contenido a través de la reiteración personal de los mismos, para así evocar los elementos más relevantes según su apreciación. El segundo componente del cierre la evaluación permite demostrar lo aprendido por los estudiantes, a partir de la verificación del logro del objetivo y de otros resultados, demostrando si se han consolidados los procesos de enseñanza y aprendizaje que se trabajaron en la sesión. Finalmente en el último elemento referido a la proyección y anticipación Suárez (2002), señala que es un componente que significa potenciar el descubrimiento de intereses e hilar procesos por medio de la motivación para adquirir nuevos aprendizajes.

4.2. Taxonomía de Marzano.

De acuerdo a lo planteado por Vásquez (2005), en el libro Principios y técnicas de educación para adultos, el concepto de taxonomía se refiere a la ciencia de la clasificación. En educación, las taxonomías permiten el racionalizar, sistematizar y evaluar la acción educativa.

Con el fin de ir mejorando la acción educativa, la nueva taxonomía propuesta por Marzano (2007; citados por Gallardo y Gi, 2011), está conformada por dos dimensiones: niveles de procesamiento y los dominios del conocimiento.

Los niveles de procesamiento hacen referencia a tres sistemas identificados como el de conciencia del ser, el metacognitivo y el cognitivo. El primero corresponde a la motivación para aprender, mientras que el segundo identificado como el metacognitivo va a explicar los procesos de establecimiento de metas de aprendizaje y estrategias para conseguirlas. El tercer nivel, en tanto, va a incluir

ascendentemente los procesos de recuperación de la información, comprensión, análisis y utilización de conocimientos (Gallardo y Gil, 2009).

En relación a los dominios de conocimientos es posible identificar tres denominados: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores. La información corresponde al conjunto de datos que coayudan a la descripción de manera específica o sintetizada. Los procedimientos mentales hacen referencia a cómo se maneja la información para ejecutar diversas acciones, mientras que los procedimientos psicomotores se refiere a la coordinación de movimientos corporales con diversos objetivos (Gallardo y Gil, 2009).

Los profesores emplean dicha taxonomía con el fin de lograr nuevos aprendizajes en sus estudiantes organizados en los momentos didácticos. Para que estos nuevos aprendizajes se puedan adquirir, el docente emplea patrones instruccionales que deben intencionar los nuevos conocimientos en los alumnos, por medio del planteamiento del objetivo que oriente las acciones educativas del docente. Por lo que a continuación, se abordará dicha temática.

5. Patrones Instruccionales

Este apartado define el concepto de diseño instruccional y su relación con los patrones instruccionales en la interacción entre los docentes y alumnos. Por otra parte, se define el concepto de intencionalidad y su implicancia en el proceso de enseñanza, vinculando la intencionalidad con la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora señalando, además, dos modalidades de estrategias para la enseñanza de la comprensión, modalidad de lectura compartida y el planteamiento instruccional. Ambas modalidades serán definidas con sus características, porque son elementos esenciales de identificar en la muestra de

esta investigación con la finalidad de identificar si están presente en las clases analizadas y cómo se realizan.

5.1. Diseño Instruccional.

El diseño instruccional es entendido como procedimientos que sirven para crear y desarrollar un buen ambiente educativo. Cabe destacar que de acuerdo a lo que expone Reigeluth (1999), cada diseño debe ser respaldado por teoría la que puede ser analizada desde dos puntos de vista: descriptiva y prescriptiva. La primera se refiere a qué efectos se observan al aplicar determinado modelo, sin embargo, en la visión prescriptiva la teoría se considera como normas que deben ser cumplidas para lograr los resultados que se pretenden en el ambiente educativo.

En definitiva, la teoría que fundamenta este diseño se constituye de una serie de modelos que sugieren el uso de patrones instruccionales que dependen del entorno educativo en que se trabaja.

La teoría del diseño instruccional también la describe Merrill (1994) como un conjunto de normas que sirven para determinar estrategias para habilitar a los educandos a conseguir el objetivo de la instrucción, es decir, la teoría se refiere más a una estrategia que a una serie de pasos. Por ende, la teoría de Merrill se basa en la premisa de que para que el estudiante pueda aprender, la instrucción tiene que emplear la estrategia instruccional correcta que promueva el aprendizaje.

Sin embargo, Benítez (2010) cuestiona el planteamiento de Merrill aludiendo a que este último autor tiene una visión simplificada y que reduce tanto el aprendizaje

como la conducta de los estudiantes a un elemento fácil de manipular. El autor, sostiene que hay nuevas perspectivas científicas del aprendizaje y que cuestionan las perspectivas tradicionales. Las nuevas perspectivas científicas son: la *hermenéutica*, la *lógica difusa* y la *teoría del caos*.

La hermenéutica, en términos generales es, la capacidad para interpretar el discurso, ya sea leído o escuchado, con el fin de comprenderlo, contextualizarlo, para entender al autor, el contenido y la intención (Beuchot, 2010). Desde el ámbito educativo, la hermenéutica es parte del ser humano y conlleva pensar, repensar, leer y releer, y una constante interpretación (Moreu y Prats, 2010). Cuando los principios hermenéuticos se ponen a disposición de solucionar problemas instruccionales, deben considerarse las siguientes perspectivas (Moreno, 2008): el diseñador hermenéutico debe dar la posibilidad al educando de asignar sus propios significados frente a un tema determinado. También, debe existir una constante motivación basada en los intereses de los estudiantes y emplear un lenguaje que de la posibilidad de interpretar correctamente el contenido.

Por otra parte, según Klir, Clair, Yuan y Mendel (2000) citado en Ballester y Colom (2011) la lógica difusa se define como el razonamiento que aplica valores de verdad a las categorías restrictivas durante la resolución de problemas. La educación es compleja e incierta, por lo que la lógica difusa es una estrategia para la solución de problemas de incertidumbre, y también para evaluaciones que tienen cuantificadores borrosos que son proposiciones que no permiten la derivación a otras (Ballester y Colom, 2004). En lo referido al diseño instruccional, los principios de esta nueva perspectiva sirven para realizar un análisis de la conducta y de las percepciones de los estudiantes. Por lo tanto, la instrucción debe estar basada en las emociones del estudiante permitiendo así, aumentar la confianza en sí mismo (Moreno, 2008).

Y por último, la teoría del caos se da en situaciones complejas y supone aceptar el desorden, la innovación y el movimiento como elementos independientes a cualquier situación caótica. Esta teoría intenta comprender la realidad considerando las características de ésta como por ejemplo, el lugar, la realidad social desordenada, compleja cambiante, etc. (Colom, 2005). De acuerdo a la teoría del caos el aprendizaje no sólo pertenece al ámbito cognitivo sino que en él influyen otras variables que inciden en el proceso de aprendizaje imposibles de determinar y de establecer su impacto dentro de dicho proceso (Moreno, 2008).

Según Moreno (2008) la teoría del diseño instruccional no sólo debe considerar la finalidad de la instrucción sino que también la incertidumbre y la impredecibilidad que existe en el mundo.

En lo referido a patrones instruccionales de acuerdo a lo expresado por Preiss (2011; en Manzi, González y Sun 2011), durante el desarrollo de la clase, el docente y los estudiantes se encuentran en una constante interacción, la que involucra patrones instruccionales. Los patrones instruccionales son identificados por un alto grado de semejanza en clases realizadas por diferentes docentes de distintas escuelas del país. Estos patrones se construyen de manera consciente o inconsciente por el diseñador instruccional en base a la experiencia que le ha dado su profesión. Por ende, el diseñador aplica los patrones instruccionales de forma recurrente de acuerdo a los problemas que surgen en su quehacer, aplicando las mismas estrategias en casos similares para lograr solucionarlos (Moreno, 2008).

5.2. Intencionalidad.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje para que el diseño instruccional y sus respectivos patrones sean aplicados y tengan resultados efectivos, requiere de una interacción constante entre los docentes y alumnos que involucre

intencionalidad tanto en actividades como en el discurso para lograr conocimientos compartidos. El término de intencionalidad, según define Sperber y Wilson (1994 citado en Santibáñez, 2014) es un estado psicológico que permite ampliar el ámbito cognitivo entre las personas. Para ampliar el ámbito cognitivo los estados y eventos intencionales deben estar sobre algo y dirigidos a algo (Searle, 1992; Santibáñez, 2014). Sin embargo, dentro del contexto educativo la intencionalidad es identificada externamente, en base a la descripción de los actos que realiza el docente y el alumno para alcanzar una meta (Touriñán, 1997).

La intencionalidad educativa se da en procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. En el caso de la autoeducación, si bien no es tan frecuente, se puede considerar que la intencionalidad se encuentra cuando el estudiante lleva a cabo una actividad académica y es capaz, con la información extraída, transformarla y establecer nuevas relaciones y analogías de forma autónoma. Por otra parte, en lo referido a heteroeducación se requiere de dos o más personas, ya que el primer agente es el educador quien debe encargarse de conseguir la meta de la educación; el segundo agente es el educando, quien debe tener la disponibilidad o predisposición para realizar las acciones que el educador propone para producir un cambio, el que puede ser con o sin conocimiento de alumno. Es decir, el educando hace lo que le proponen, y el educador dispone de los eventos intencionales y los recursos para cumplir con la meta de ampliar los campos cognitivos o conocimientos del educando (Touriñán, 2003).

Por otra parte, Muller (2011) establece que la intencionalidad pedagógica comprende un conjunto de criterios para la toma de decisiones que pretenden lograr aprendizajes significativos evidenciados en los procesos mentales de los alumnos y los docentes, quienes participan de actividades dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo, esta intencionalidad es el matiz que ayuda al estudiante a conseguir sus metas y objetivos educativos, instándole a la toma de decisiones que le permitirán comprender situaciones por medio de la ayuda y

guiamiento que pueda ofrecer el profesor. La intencionalidad debe generar nuevos desafíos para el estudiante que impliquen el fortalecimiento de la autonomía para la toma de decisiones, que posteriormente podrán ser utilizadas en la vida cotidiana.

Feuerstein dentro de sus criterios de mediación, evidencia que la intencionalidad dentro de la interacción profesor- alumno, no existe por sí sola sino que debe ir acompañada de otro proceso. Al igual que la intencionalidad, la reciprocidad que requiere que el estudiante se involucre y sea parte del proceso de conocimiento, desarrollo y enriquecimiento mutuo, es decir, que el estudiante no sólo sea un agente pasivo que recibe estímulos, sino que colabore en la labor del docente para ampliar sus procesos cognitivos (Fuentes, 1999).

5.2.1. Intencionalidad y enseñanza de estrategias para la comprensión lectora

De esta forma, como se explica en el apartado anterior, todo proceso educativo requiere de una intencionalidad recíproca que convierte al proceso de enseñanza en un proceso colaborativo. El proceso comprensivo en la lectura no escapa a esta lógica, debido a que la lectura en sí misma es una actividad conjunta (Sánchez, 1998), al determinar objetivos, en la búsqueda de medios para alcanzarlos. En la evaluación y corrección el alumno tiene la intervención de otro individuo, el primer referente, en la mayoría de los casos, es el docente quien cumple este rol colaborando con sus alumnos en la entrega de las estrategias oportunas con el objetivo que el alumno interiorice las estrategias enseñadas y así él mismo podrá establecer metas, planificar el trabajo, supervisar y evaluar cuando sea requerido. Un individuo puede regularse a sí mismo si antes fue regulado por otro (Sánchez, 1998). Tanto en la autoeducación como la heteroeducación existió una interacción previa del alumno con un docente que permitió lograr la construcción de conocimientos y así poder utilizarlos cuando se

requería ya sea en un contexto que requiere una, dos o más personas. Bajo este prisma al interpretar un texto éste no solo depende de la constitución léxica que presente y operaciones y conocimientos que el lector desempeña, sino el ejercer del docente al seleccionar palabras determinadas, instigar ciertas acciones, incitar saberes o juzgar al estudiante con criterios específicos (Sánchez, 1998).

Para que el aprendizaje del estudiante se produzca se requiere de intención de parte del docente en el proceso de interacción con el alumno, y asimismo el dominio de estrategias que permitan al profesor guiar la comprensión lectora. Se plantean dos modalidades de enseñanza para el proceso de comprensión, que de acuerdo a Sánchez (1998), una de ellas es la lectura conjunta o colaborativa. El rol del docente en esta modalidad es planificar, supervisar, evaluar e incluso colaborar en partes del texto. El grado de contribución del profesor estará determinado por las propias competencias lectoras que presenten sus alumnos, en este sentido se deben considerar, de acuerdo a lo planteado por el autor, dos puntos relevantes antes de realizar el acompañamiento. El primero, es determinar qué es lo que se pretende que el alumno aprenda con dicha lectura y estudio de la misma. El segundo punto a considerar, recae en fijar el papel que el propio profesor y el de sus alumnos realizarán.

Según señala Gloria Yukavetsky (s/f) existe otra modalidad para lograr que el estudiante comprenda a cabalidad los textos escritos y, que de igual forma que la lectura conjunta explicada anteriormente, permita al estudiante desarrollar de manera sistemática el control y conciencia implicados en el proceso lector. Esta modalidad es el planteamiento instruccional conformado por cinco pasos; identificación del problema, revisión de la actividad espontánea, reformulación, ejercitación y transferencia de control y, por último, reflexión.

El primer paso es la identificación del problema, en él se reconoce las diversas dificultades que pueden aparecer en la interpretación de la lectura.

Una vez resuelto el primer paso, se intenciona a los estudiantes buscar la manera de resolver los problemas o dificultades encontradas. Ya resueltos estos problemas o dificultades se da inicio a la revisión de la actividad.

Luego se sistematiza los medios propuestos por los alumnos, y a partir de dichos medios, el docente crea estrategias específicas con el fin de solucionar el problema identificado en un comienzo. Este paso es el número tres, reformulación.

El cuarto paso es la ejercitación y transferencia de control, que apunta a entrenar y aplicar las estrategias planteadas con la finalidad de resolver el problema.

Por último, se encuentra la reflexión, caracterizada por determinar un plan de acción al momento de reaparecer el problema de lectura. Es decir, es la toma de conciencia sobre ciertas regularidades que presentan los textos y, que son pertinentes para resolver los problemas de comprensión en la lectura.

6. Discurso en el Aula

El discurso educativo es un instrumento comunicacional que ha sido utilizado por los profesores, como una herramienta fundamental para transmitir conocimientos e informaciones. Se sabe que un gran porcentaje de las clases que se desarrollan en las aulas, se realizan a través de las exposiciones orales que despliegan los profesores, en las que van presentando al estudiante los contenidos y conocimientos que éste debe aprender (Cazden, 1991). En este sentido, se reconoce la importancia de las formas en que profesores y estudiantes se comunican y negocian conjuntamente el conocimiento, y cómo el habla de los profesores juega un rol trascendental en estas negociaciones.

Al respecto, Edwards y Mercer, (1997; citado en Iturra 2010) plantearon que por medio del lenguaje utilizado en las interacciones profesor-alumno, se construyen paulatinamente conocimientos compartidos. Mediante el discurso educacional y la actividad conjunta, profesores y alumnos construyen una base común de conocimientos. Esta construcción se basa en la comunicación y en el tipo de relaciones sociales que establecen los participantes de la interacción en las aulas. Desde esta perspectiva, se plantea que el uso del lenguaje permitiría ir reconstruyendo y redefiniendo los significados de las palabras, e ir adquiriendo nuevas formas de utilización del lenguaje que reorganiza el pensamiento. Así, el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje serviría como una herramienta social y de pensamiento, orientada al desarrollo del conocimiento y de la comprensión.

En este sentido, las interacciones verbales entre estudiantes y profesores (Mercer y Edwards, 1988; Coll et al 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Lemke, 1997; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Cubillos et al, 2008) citado en Iturra (2010), son de vital importancia, dado que por un lado, ofrece a los alumnos la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y así, mediante sus argumentaciones, explicaciones y preguntas, lograr la obtención de información necesaria para redefinir su pensamiento. Y por el otro, el lenguaje o discurso educativo es un instrumento que puede ser utilizado por los enseñantes, para otorgar a los alumnos ayudas y herramientas, con el fin de ir apropiándose del contenido.

Por otro lado, el discurso educativo del profesor en el aula actúa como andamio o ayuda al proceso de aprendizaje, ya que mediante el diálogo y la interacción, proveen a sus alumnos de asistencia para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Este diálogo se presenta como un continuo, desde secuencias de interrogaciones hasta conversaciones instruccionales, que permiten a los estudiantes ir apropiándose de los contenidos escolares. En otras palabras, las

maneras en que los profesores utilizan el lenguaje en las aulas, mediante diversas estrategias y técnicas, guiará el aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, los profesores utilizan el diálogo como herramientas comunicacionales para dotar de coherencia y sentido al conocimiento, contextualizando su discurso y los intercambios con sus alumnos. Por tanto, al hablar de andamiaje en el aula, se plantea la necesidad de generar un contexto intersubjetivo, que permite al profesor conocer los niveles de desarrollo reales de los estudiantes respecto a la tarea o contenido a aprender, para ir graduando su ayuda pedagógica en relación a la tarea. Ello se lograría guiando su acción discursiva para propiciar que sus aprendices puedan alcanzar el aprendizaje.

El discurso en el aula es relevante para esta investigación, ya que es el que evidencia lo que el profesor y el alumno enuncian durante la clase. Además de ser la herramienta de comunicación en que se basa el análisis de los datos de esta investigación también demuestra el trabajo colaborativo en el aula, ya que para alcanzar la competencia lectora, se requiere de un trabajo de colaboración entre profesor y alumno, orientado a generar estrategias que le permitan a este último, lograr este objetivo. Desde esta perspectiva, se entiende que la comprensión de textos es una actividad conjunta en el aula, que entrelaza tres variables que interactúan entre sí y que son, los alumnos, el profesor y el texto.

De este modo, se relaciona en la interacción al texto y sus posibilidades interpretativas, al lector y las ayudas prestadas por el profesor, es decir, para lograr que este alumno alcance el entendimiento de lo que lee se debe considerar la relación de las ideas que constituyen al texto; las estrategias y herramientas que despliega el propio alumno y que le permiten operar con la información del texto y finalmente, las sugerencias, indicaciones o reflexiones que el profesor plantea o hace presente durante la lectura y que tienen por objetivo guiar al alumno hacia ciertos aspectos de la misma.

Desde esta mirada, para que un profesor pueda brindar ayudas o mediaciones dirigidas a apoyar y guiar este proceso, es necesario que comprendan y manejen una serie de conocimientos (Shulman, 1987; Grossman, 1989, citado en Iturra 2010) que les permita no solo comprender sustancialmente el contenido que deberán enseñar, sino también conocer a quienes enseñará y el modo o manera en que este contenido se desarrolle en el aula.

7. La evaluación docente en Chile

El presente apartado tiene por objetivo definir el propósito de la evaluación docente en Chile, e identificar los instrumentos que son utilizados en su aplicación, como también los criterios establecidos para las valoraciones de los profesionales.

Para el desarrollo de la investigación, éste es un tema relevante, ya que se trabajará con uno de los instrumentos de esta evaluación correspondiente a la grabación de una clase.

De acuerdo a lo expuesto por Manzi et al. (2011) sobre la evaluación docente en Chile dentro de Latinoamérica, Chile es el país en que se realizan los primeros trabajos para evaluar a los docentes, implementándose desde Agosto del 2003 un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

7.1. Propósito de la evaluación docente

El propósito de la evaluación docente es apoyar al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión, especialmente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de resguardar y favorecer la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Esta evaluación implica un proceso de autorreflexión en cuanto a su propio desempeño profesional y las metodologías empleadas, permitiendo la identificación de fortalezas y debilidades, de acuerdo a los dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), y la búsqueda de mecanismos para potenciar las primeras y superar las segundas.

7.2. Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

En este marco se identifica y establece el conjunto de responsabilidades que debe asumir un profesor en el desarrollo cotidiano de su trabajo con el fin de contribuir significativamente al aprendizaje de sus estudiantes.

El MBE está organizado según niveles crecientes de especificidad en torno a aquellas habilidades y conocimientos que son relevantes para el quehacer pedagógico y profesional del docente, pudiendo identificarse cuatro dominios. El primero de ellos corresponde al Dominio A: Preparación de la enseñanza, que hace referencia al manejo que tiene el docente de la disciplina que enseña y de los principios y competencias pedagógicas necesarias para la organización del proceso de enseñanza. El Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, considera el ambiente y clima en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje que es generado por el profesor. El tercer Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se refiere a la habilidad del docente para generar situaciones interesantes y productivas, que sean eficientes en cuanto al tiempo para el aprendizaje, y que a la vez incorporen intereses de sus estudiantes. Este dominio tiene especial relación con la

investigación realizada por cuanto aborda lo que acontece en el aula, y las interacciones entre los docentes y sus estudiantes durante la clase. El Dominio D: Responsabilidades profesionales, considera la capacidad de reflexionar consciente y sistemáticamente sobre la propia práctica y reformularla con el fin de garantizar una educación de calidad para los alumnos.

7.3. Niveles de desempeño en la evaluación docente.

La evaluación docente mide a los profesores por su ejercicio profesional, considerando aspectos del contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desarrolla, no evaluando al docente por su desempeño funcionario administrativo, ni por el rendimiento de sus estudiantes. A través de esta evaluación es posible establecer cuatro niveles de desempeño correspondientes a destacado, competente, básico e insatisfactorio. El primer nivel indica un desempeño profesional que claramente sobresale respecto a lo que se espera en el indicador evaluado, mientras que el nivel competente indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado, cumpliendo con lo requerido para el ejercicio profesional del rol docente, que aún cuando no es excepcional es un buen desempeño. El nivel básico indica un profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero de forma irregular, también puede utilizarse esta categoría cuando se presentan algunas debilidades que entorpecen el desempeño, pero que su efecto no es severo ni permanente. Finalmente, el nivel insatisfactorio indica un desempeño que manifiesta claras debilidades en el indicador evaluado, las cuales afectan de forma significativa el quehacer docente.

Cada cuatro años participan de esta evaluación todos los profesores de aula del ámbito de la educación municipal que cuentan con, a lo menos, un año de ejercicio profesional, exceptuando aquellos que han obtenido un resultado de nivel Insatisfactorio, los cuales deben evaluarse al año inmediatamente siguiente con el

fin de asegurar que las falencias en el cumplimiento de estándares mínimos de desempeño no afecten significativamente su quehacer docente.

En caso que el profesor evaluado nuevamente obtenga un resultado insatisfactorio deberá, conforme a lo estipulado en la evaluación docente, trabajar durante un año su Plan de Superación Profesional. Este Plan consiste en un conjunto de acciones de formación docente dirigidas a favorecer la superación de las debilidades detectadas en la evaluación, contando con un docente tutor y debiendo ser sometido a una tercera evaluación. En caso de nuevamente obtener un resultado insatisfactorio el profesional deberá dejar el sistema municipal.

Los profesores que obtengan en la evaluación docente un nivel de desempeño Básico dispondrán de Planes de Superación Profesional gratuitos destinados a superar sus debilidades, los que serán financiados por el Ministerio de Educación, y diseñados y ejecutados por los respectivos sostenedores municipales.

Aquellos profesionales que hayan sido evaluados como destacados y competentes pueden acceder de forma prioritaria a oportunidades de desarrollo profesional, como pasantías en el extranjero, participación en seminarios académicos, entre otros, además de tener la posibilidad de optar a percibir la Asignación Variable por Desempeño Individual, con la rendición de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

7.4. Instrumentos en la evaluación docente.

Para la realización de esta evaluación docente se recogen las evidencias del desempeño profesional de cada profesor a través de cuatro instrumentos: Autoevaluación, Entrevista por un Evaluador Par, Informes de Referencia de

Terceros y Portafolio de desempeño pedagógico, los cuales deben guardar relación con los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza y contar con la aprobación previa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

Toda la información recogida de los instrumentos se ingresa en un sistema computacional que reúne los puntajes y calcula el nivel de desempeño global de cada profesor, generando un reporte de resultados, el que es revisado por la respectiva Comisión Comunal de Evaluación. Una vez que se han determinado los resultados de los docentes, se procede a la emisión de tres informes de resultados, cuyos destinatarios son el docente evaluado, el equipo de gestión del establecimiento educacional y el sostenedor municipal. En ellos se ofrece retroalimentación detallada en relación a las fortalezas y debilidades identificadas en el docente evaluado, permitiendo apoyar el mejoramiento de las prácticas docentes pedagógicas.

La autoevaluación tiene como fin que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y pueda valorar su propio desempeño profesional a partir de una pauta determinada por el CPEIP, pudiendo incluir información contextual que influya en su práctica. La pauta de autoevaluación está estructurada en una serie de ítems derivados del Marco Para la Buena Enseñanza, contando para cada uno de los cuatros dominios del marco, una pauta con indicadores cuyo cumplimiento define a qué nivel de desempeño corresponde el profesional. El profesor deberá evaluar su desempeño usando las categorías de Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

En cuanto a la entrevista por un evaluador par, ésta busca indagar sobre el desempeño del docente desde la perspectiva de un colega, que se desempeña en condiciones similares a la del profesor evaluado. La entrevista es aplicada por

un docente voluntario que previamente participa en un proceso de selección, capacitación y entrenamiento que le permite estar preparado para aplicar la entrevista correctamente. En este instrumento evaluativo se utiliza una pauta de entrevista estructurada para recoger información respecto de la práctica del profesor evaluado.

El informe de referencia de terceros está compuesto de una pauta estructurada que debe ser completada por el director y jefe de la Unidad Técnico Profesional (UTP) del establecimiento. Esta pauta contiene preguntas que buscan indagar en torno al quehacer del docente evaluado, y deben contestar cada pregunta por separado el director y el jefe de UTP, quienes emiten su evaluación del desempeño del profesor en uno de los cuatro niveles de desempeño.

El portafolio de desempeño pedagógico permite recoger evidencias concretas del quehacer de cada docente, posibilitando que éste pueda dar cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula. Se estructura en dos módulos: uno en que se presenta información referida al diseño, implementación y evaluación de una unidad pedagógica, y otro que consiste en la filmación de una clase, pudiendo ser desarrollados estos módulos de manera completamente independientes.

En cuanto a la grabación de la clase, aspecto que es de gran relevancia para esta tesis por cuanto 12 de estas filmaciones del año 2009, correspondientes a clases de lectura de texto, fueron analizadas en la presente investigación. Tienen una duración de 40 minutos y su fecha y hora de grabación debe ser coordinada por el docente a través del Director de su establecimiento. En esta filmación se espera que el docente de muestra de su trabajo pedagógico, por lo que se le solicita que durante al menos diez minutos explique o enseñe un contenido, procedimiento o habilidad a sus estudiantes. El profesor debe adjuntar a su clase filmada una breve ficha con la descripción de ésta y los recursos de aprendizaje fotocopiados

que utilizó, en el caso de que los hubiera, ya que estos podrían no apreciarse con claridad en la filmación.

La evaluación final de cada profesor es realizada por la Comisión Comunal de Evaluación respectiva, encontrándose formada por docentes de aula previamente seleccionados y capacitados por el CPEIP, quienes postulan voluntariamente para desempeñar el cargo, y tienen como requisito haber obtenido un resultado previo de Destacado o Competente en la evaluación docente.

Los portafolios son corregidos en Centros de Corrección que funcionan en distintas universidades del país, donde los correctores evalúan la evidencia presentada por los docentes y asignan un nivel de desempeño a cada aspecto o indicador evaluado en el portafolio. Los resultados obtenidos en la Entrevista por un Evaluador Par, se digitalizan en un sistema computacional por parte del mismo entrevistador, y los resultados de la Autoevaluación y del Informe de Referencia de Terceros, igualmente son digitalizados, pero esta digitalización es realizada por el equipo del Centro de medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC) central.

La importancia del análisis de las grabaciones de clases de lectura de texto, radica en que permite evidenciar el diálogo que se desarrolla entre los docentes y sus estudiantes durante el desarrollo de las clases, además, de poder observar los tipos de interacciones que se generan dentro de ella, y el discurso del profesor.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

1. PREGUNTA INVESTIGATIVA

¿Existe coherencia entre los momentos de Inicio, desarrollo y cierre que realizan los docentes en función de la meta en la clase de lectura de texto en 2do ciclo básico correspondiente a la evidencia de la evaluación docente del año 2009?

2. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Conocer la coherencia entre los contenidos elaborados en las fases de Inicio, desarrollo y cierre en función de la meta propuesta en las clases de lectura de texto en 2do ciclo básico en la evidencia de la evaluación docente del año 2009.

Objetivos Específicos:

- Identificar los patrones instruccionales elaborados en los episodios que se encuentran en la fase de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura de textos en 2do ciclo básico en la evidencia de la evaluación docente del año 2009.
- Describir la coherencia de las metas planteadas por los docentes en la elaboración de contenidos en las clases de lectura de textos en 2do ciclo básico en la evidencia de la evaluación docente del año 2009.
- Analizar los patrones instruccionales elaborados en los episodios que se encuentran en la fase de inicio, desarrollo y cierre en las clases de lectura de textos en 2do ciclo básico en la evidencia de la evaluación docente del año 2009.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Al considerar que la investigación educativa constituye un campo complejo en el cual se integran distintas disciplinas (psicología, sociología, pedagogía, psicolingüística y sociolingüística) y en la que interaccionan variadas posturas teórico-metodológicas que se proponen, y en concordancia al diseño que se trate, tienen como finalidad el poder explicar, describir o comprender e interpretar los fenómenos educativos (Pievi y Bravin, 2009).

Estos fenómenos educativos resultan ser más apropiados estudiarlos desde los métodos cualitativos. Según lo planteado por Pievi y Bravin(2009) la práctica de la investigación cualitativa en el campo educativo propone superar la división entre la teoría y la práctica, con el fin de transformar aspectos fundamentales como el proceso de producción y adquisición del conocimiento. A su vez, la investigación educativa en el sistema de formación docente tiene como objetivo llevar a cabo un proceso continuo de aprendizaje que permita contribuir a la formación profesional del docente.

Nuestra investigación se fundamenta desde lo que propone el enfoque de naturaleza mixta, con predominancia cualitativa, ya que considera la exploración de situaciones reales generadas dentro del aula en la cual nos apoyamos y basamos el análisis de las interacciones de sus participantes y los discursos formulados en ella por medio de sus propios participantes dentro de un contexto educativo no manipulado (Pereira, 2011). Por consiguiente, nos ofrece una instancia de observación de lo que acontece de las prácticas educativas.

Pievi y Bravin (2009) establecen aquellas características de la investigación cualitativa que es importante identificar y que hacen de ésta una opción válida para la obtención de información deseada y su posterior análisis dentro de esta investigación. Primero, la investigación cualitativa se caracteriza por estar más

direccionada al descubrimiento y el hallazgo, que a la comprobación y la verificación. Como segunda característica se puede definir como una investigación de carácter holística, donde, el investigador observa al escenario y a las personas desde una perspectiva de realidad, donde no se reducen a variables, sino que son determinados como un todo integral en cuanto a su organización y funcionamiento.

En tercera particularidad, los investigadores cualitativos se centran en analizar la lógica interna de la realidad que observa, es decir, no impone visiones, perspectivas y creencias. En consecuencia, no se excluye en la recolección y análisis de datos puntos de vista distintos, más bien, todas las perspectivas son valiosas. Por último, a diferencia de la investigación cuantitativa, los investigadores cualitativos buscan resolver problemas de validez y de confiabilidad a través de un análisis detallado y profundo. Esta investigación a pesar de contar con instrumentos y fuentes de información distintos a la investigación de carácter cuantitativo, posee las características necesarias para ser considerada como un proceso de investigación válido para el desarrollo y profundización de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Pievi y Bravin, 2009).

Por otra parte, la utilización de la metodología de naturaleza cuantitativa es para obtener resultados que complementen los resultados cualitativos, a través del análisis estadístico descriptivo, para obtener específicamente tablas de frecuencias y de tiempo ya que sirve para contabilizar y sintetizar por medio de representaciones gráficas los momentos y episodios por cada sesión donde se evidencie la interacción profesor-alumno durante el trabajo de lectura de textos en las clases de Lenguaje.

Entre los enfoques y diseños metodológicos de la investigación cualitativa, los que nos brindan procedimientos acordes a los objetivos de la investigación son los de carácter descriptivo. Según Best (citado por Cohen y Manion, 1990) la

investigación descriptiva se focaliza en las condiciones o relaciones que existen; las prácticas que prevalecen; en las creencias; puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A su vez, se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presente.

Dentro de este diseño de investigación se encuentra fenómenos o hechos ya dados u ocurridos, en el cual, la observación y análisis está focalizado a los integrantes pertenecientes a grupos y, en donde, se utilizan distintas estrategias metodológicas, de carácter cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de describir, comparar, clasificar y analizar dichos fenómenos (Pievi y Bravin, 2009).

3. 1. Descripción de la muestra/ criterios de selección

La presente investigación es parte de un proyecto Fondecyt denominado “Análisis de las prácticas instruccionales en torno a la tarea de comprensión de textos, a partir de la evidencia audiovisual de la evaluación docente, en clases de lenguaje del segundo ciclo de educación básica”, liderado por la Doctora Carolina Iturra Herrera, que se lleva a cabo a partir de la evidencia audiovisual, correspondiente a uno de los instrumentos para la evaluar el desempeño docente.

Este material audiovisual corresponde a grabaciones de cátedras a partir de las evidencias audiovisuales del sistema de evaluación docente del año 2009, del sector curricular de lenguaje y comunicación, pertenecientes al segundo ciclo de educación general básica.

La muestra seleccionada está constituida por un total de 12 sesiones de evidencias audiovisuales, en las que se trabaja la lectura y comprensión de textos. En consecuencia, cada una de las evidencias seleccionadas responde a un solo

criterio de selección: las clases corresponden al área curricular de lenguaje y comunicación, y al trabajo del contenido curricular de la enseñanza explícita de la comprensión de textos en cursos de segundo ciclo de educación básica (5° a 8° básico) pertenecientes al año 2009. En relación, al orden numérico de los videos, se seleccionaron aquellos que presentaban secuencias de diálogo entre sus interlocutores referidos a la comprensión de textos por lo cual, las muestras no responden a un orden secuencial correspondientes desde el video número uno hasta el doce.

4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como instrumento para el análisis del discurso realizado en la presente investigación, se ha utilizado el listado de códigos elaborado para el Fondecyt por la Doctora Carolina Iturra basada en lo planteado por Sánchez et al. (2006) en el análisis del discurso entre el profesor-alumno a través de la transcripción de evidencias audiovisuales correspondiente a la evaluación docente del año 2009.

5. PROCEDIMIENTO

Como procedimientos descritos en la realización de nuestra investigación se identifican aquellos que son previos, como la recolección, transcripción y segmentación de la información, para después analizar las clases a partir del código elaborado en el Fondecyt.

5.1. Primera Fase: Recolección de la información.

La información a utilizar consiste en la grabación de 12 clases, pertenecientes al área de lenguaje y comunicación, en las que se trabaja específicamente la

comprensión de textos. Estas grabaciones corresponden a la Evaluación docente en Chile en el año 2009³.

5.2. Segunda Fase: Transcripción de la información.

Se realiza la transcripción literal de las 12 clases audiovisuales correspondiente a cursos de 5° año hasta 8° año básico que trabajen la comprensión de textos.

5.3. Tercera Fase: Segmentación y Definición de la información.

A continuación se definen las variables del modelo que utiliza Emilio Sánchez Miguel y Carolina Iturra y en segunda parte la que fue incorporada por las tesis.

La segmentación de las transcripciones de las clases está basada en el sistema de análisis de Sánchez et al. (2006) donde considera los tres momentos didácticos en que se dividen las clases, y cada uno de estos momentos se subdividen en episodios donde se elabora acciones específicas dentro del aula. En cada episodio se clasificará la estructuración de interacción Docente-alumno mediante Ciclos:

Definimos los momentos de la clase como:

- a) Antes: Toda acción desarrollada antes de un episodio de lectura formal.
- b) Durante: Comienza la fase de la lectura.
- c) Después: Toda acción que se desarrollen temporalmente después de finalizada la fase durante la lectura.

³ Las correspondientes grabaciones son de autoría del Ministerio de Educación (MINEDUC) que para efecto de su confidencialidad se anexó solo un ejemplo de las transcripciones de las clases analizadas por medio del Código levantado por el Fondecyt.

Definimos los tipos de episodios como:

- a) Planificación: Propósito establecer una meta y el sentido de la lectura.
- b) Activación conocimientos previos: Intercambios dirigidos a indagar y activar conocimientos previos antes de la lectura, hacer predicciones sobre lectura.
- c) Lectura: Acciones procedimentales de leer el texto de manera conjunta y pública o lectura silenciosa.
- d) Interpretación: Intercambios dirigidos a indagar sobre las ideas de los textos.
- e) Vocabulario: Intercambios dirigidos a dilucidar significado palabras
- f) Instrucciones guía de trabajo: Intercambios dirigidos a entregar directrices para la resolución de guías, habitualmente son procedimentales y/o se puede resolver de manera conjunta parte de las preguntas
- g) Desarrollo: Trabajo autónomo de los estudiantes. Puede identificarse trabajo individual o grupal, con o sin supervisión directa.
- h) Revisión guía de trabajo: Intercambios dirigidos a evaluar las respuestas elaboradas por los estudiantes.
- i) Recapitulación: Intercambios dirigidos a sintetizar o resumir lo trabajado.
- j) Análisis de la Experiencia: interpretación de experiencias de los estudiantes, suscitadas por la lectura.

A su vez, consideramos incorporar nuevos Episodios fuera del esquema de análisis de Sánchez. Estos episodios nuevos fueron incorporados para clasificar aquellas acciones que se elaboran dentro del aula y que no coinciden con los episodios del sistema de análisis de Sánchez:

- a) Anticipación: anunciar hechos o sucesos que deberán ocurrir en un tiempo determinado.
- b) Predicción: Elaborar hipótesis sobre la información que se pueda encontrar en un texto.
- c) Recuperación: reiteración de información ya desarrollada o enunciando.
- d) Explicación de Contenidos: el profesor explica los contenidos trabajados por los estudiantes.

Definimos los ciclos como:

- a) Monologal: Habla exclusiva y única del profesor.
- b) IRE: Ciclos evaluativos o de respuesta única, habitualmente se caracterizan por inicio profesor, respuesta estudiantes, evaluación profesor.
- c) IRF: Variante del IRE en que el profesor retroalimenta respuesta estudiante, permitiendo nuevas elaboraciones.
- d) Control: Dirigido a controlar el comportamiento en el aula.
- e) Frustrado: Se rompe la interacción discursiva y el profesor no cierra el ciclo.

Para efecto del análisis, el tipo de ayudas que se incorporarán en el análisis de las muestras están enfocadas solo a las Internas, definidas como:

- a) Sonsacar: consiste en pedir a los alumnos que completen una respuesta o busquen otra distinta.
- b) Descomponer la tarea: consiste en simplificar la demanda fragmentando en pasos o piezas que luego vuelven a componerse.
- c) Dar pistas: esta ayuda cierra las posibilidades de respuesta del alumno dirigiendo su atención hacia algún aspecto concreto que le ayude a responder la pregunta que se le ha hecho.

d) Contra modelo: se ofrece al alumno una respuesta incorrecta para que, por contraste, pueda empezar a pensar en la correcta.

e) Invitar a reconsiderar: consiste en preguntar al alumno si está seguro de la respuesta que ha formulado.

Considerando el Análisis de la coherencia de objetivos de las clases transcritas, para clasificar aquellas muestras que presenten Coherencia se hará a través del cumplimiento de lo que indica el docente como objetivo de clase y lo que se desarrolla en cada uno de los momentos de la clase:

- a) Análisis del momento Antes- Durante.
- b) Análisis del momento Durante- Después.
- c) Análisis del momento Antes- Después.

5.4. Cuarta Fase: Condensación de la información.

La información obtenida del análisis de las muestras basada en el sistema de análisis de Sánchez, se clasifica en las siguientes categorías: Momentos, Episodios y Ciclos.

Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis, se seleccionaron de forma aleatoria fragmentos de distintas categorías y dos parejas de jueces siguieron independientemente cada uno de los pasos del procedimiento utilizando lo detallado por el código. Los desacuerdos existentes se resolvieron mediante consenso, lo que dio lugar a criterios más específicos. El análisis global de cada una de las categorías de las clases transcritas arroja un porcentaje de coincidencia superior al 97% de acuerdo al juicio de expertos.

5.5. Quinta Fase: Análisis estadístico de la información.

Se utiliza Microsoft Excel para realizar los análisis estadísticos de la información obtenida de las clases transcritas, las cuales consisten en el análisis de las frecuencias de cada episodio, y tiempos de cada momento elaborado en clases.

6.- VALIDEZ Y CREDIBILIDAD DE LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se debe cumplir con ciertos criterios que garanticen el rigor metodológico del trabajo realizado. Dichos criterios, de predominancia cualitativa, deben cumplir con asegurar la validez y credibilidad de la información obtenida.

En consecuencia, aquellos criterios que validan el análisis de los datos a través del uso de la triangulación, tipo de validez que implica una variedad de datos y métodos para referirnos al mismo tema o problema, implica además, que los datos se recojan desde puntos de vista distintos de un fenómeno único, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (Pérez, 2001).

Este tipo de validez (triangulación) se utiliza bajo distintas fuentes, distintos investigadores y distintos métodos:

- a) Triangulación por fuentes, donde se trabajó con las evidencias correspondientes a la evaluación docente del año 2009.
- b) Triangulación por método, evidenciado en la utilización de procedimiento que permita validar la información. Para ello, se utilizó las transcripciones de audio de las clases.

c) Triangulación por investigadores, se llevó a cabo ya que el proceso fue realizado por cuatro Tesisistas, asesoradas por la profesora guía quien aportó la mirada externa del proceso. Este proceso implicó que cada tesisista de forma individual para generar consenso sobre el trabajo realizado, se lleva a cabo un debate de aquellos aspectos que se abordan dentro de las categorías de análisis para determinar si hay diferencias, con el fin de llegar a un acuerdo.

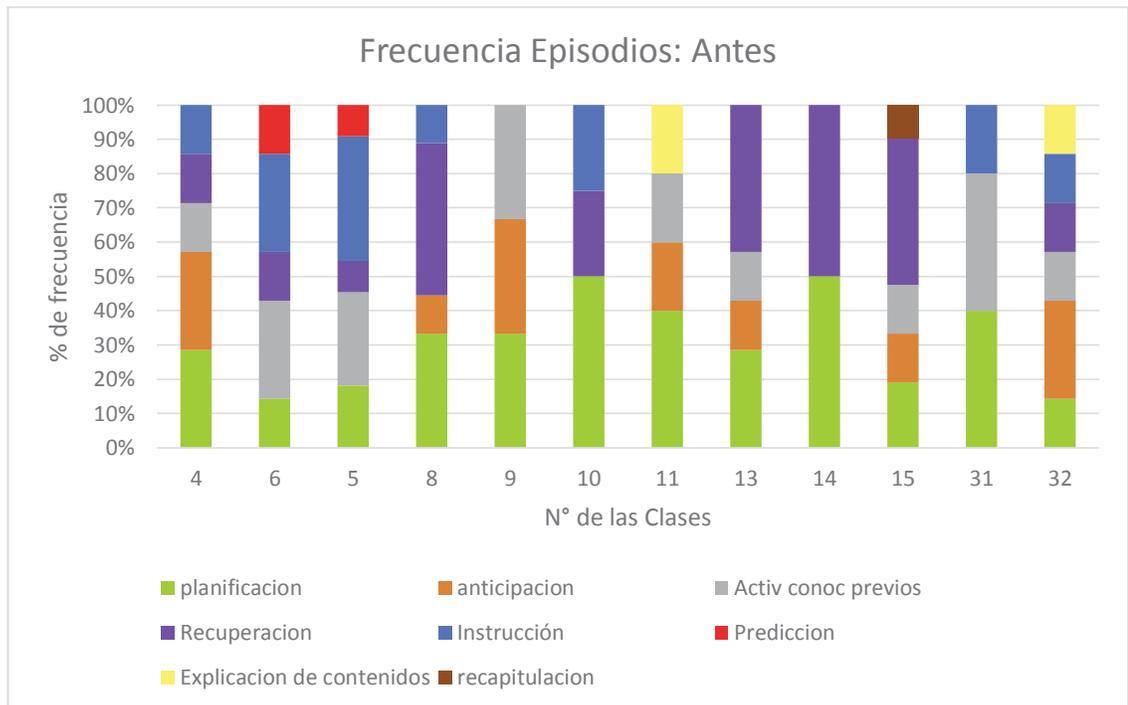
CAPÍTULO III
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Análisis de las Frecuencias por Episodios.

A continuación se presenta el Análisis de las frecuencias por Episodios de los momentos Antes, Durante y Después, los que se dividen en primera instancia en la descripción de los resultados referidos a los gráficos de Frecuencia de Episodios que se presentan por cada momento, y al análisis de la información de los episodios relevantes de indagar para cada momento.

1.1 Análisis de las Frecuencia de los Episodios del Antes.

En primer lugar se entregará el número de episodios que presentan las clases; en segundo lugar los resultados respecto de la frecuencia en que se presentan dichos episodios y en tercer lugar se realizará el análisis de los episodios de planificación, activación de conocimientos previos y recapitulación. Para efectos de este análisis no fueron considerados los episodios de anticipación, recuperación, predicción instrucción y explicación de contenidos porque se pueden presentar a lo largo de una clase pero no corresponden a las exigencias obligatorias del momento Antes.



Descripción de los Resultados:

En el gráfico de frecuencia del momento Antes es posible observar que las clases presentan un mínimo de dos (video 14) y un máximo de seis episodios (video 32). Se observa, además, que hay episodios que están presente en todas las clases como es el caso del episodio planificación, el que se presenta con mayor porcentaje de frecuencia en las clases 10 y 14 con un 50% de frecuencia, al contrario de las clases 6 y 32 que presentan un menor porcentaje en frecuencia con un porcentaje inferior al 20%. Respecto a los datos obtenido en este gráfico es importante analizar en este episodio la presentación del objetivo y el tema de la clase. Asimismo es importante analizar el episodio de activación de conocimientos previos, que tiene directa relación con el de planificación, ya que entrega las directrices para trabajar los contenidos en base a los objetivos y tema planteado. Con respecto a la muestra, el episodio de activación de conocimientos previos se presenta en 9 clases, ya que las clases 8, 10 y 14 presentan una ausencia de este episodio. Por otra parte es relevante analizar el episodio de recapitulación en el momento antes, puesto que la clase 15 es en la única que se presenta. Este episodio permite dar cuenta de los intercambios dirigidos a sintetizar o resumir lo trabajado, asimismo la contextualización de los contenidos a desarrollar en la clase.

1.1.1 Análisis de la información

A continuación, focalizaremos la atención en tres de los episodios. Se presentarán los análisis de los episodios del momento Antes, referidos específicamente al episodio de planificación, en cuanto al objetivo y el tema de clase; el de conocimientos previos, referido a los procesos para establecer lo que se conoce acerca del tema a tratar y; al de recapitulación relacionado con la síntesis de

ideas, por cuanto son los que ofrecen información relevante y de interés para esta investigación.

1.1.1.1 Análisis del episodio de Planificación

En función de los resultados obtenidos, es importante que la totalidad de las muestras presentan el episodio de planificación. Este episodio de planificación presenta la meta que se pretende alcanzar durante el desarrollo de la clase. Al analizar el discurso de los docentes en el episodio de planificación, se evidencia por ejemplo en la clase 6, que se presenta el tema de la clase *“Profesora: (...) nosotros vamos a ver la noticia y sus partes”*, según el ejemplo, se observa que la docente anticipa el tema de la clase correspondiente a la “noticia y sus partes”, se interpreta que aquellas “partes” corresponden a la estructura de la noticia. Cabe hacer notar que la profesora no entrega antecedentes respecto a qué partes de la noticia se refiere. No obstante, durante el desarrollo de la clase, queda en evidencia que las partes corresponden a la estructura de la noticia. A continuación la profesora presenta los objetivos de la clase, identificándose claramente el primero; *“Profesora: (...) Los propósitos de la clase son; primero vamos a reconocer las partes que componen ¿no cierto? una noticia, después vamos a producir en forma grupal una noticia (...) Y finalmente, vamos a expresar el sentir del grupo en relación a la noticia, en relación a la noticia que le gustaría leer o escuchar en el mundo actual”*.

En relación a lo anterior, se identifica que el docente declara una sucesión de acciones evidenciada en el reconocer las partes de la noticia para posteriormente componer dicho texto informativo. De acuerdo al primer objetivo se interpreta que las partes de la noticia ya son conocidas por los alumnos, ya que utiliza el verbo reconocer que, según la taxonomía de Marzano (2001) corresponde al conocimiento y recuerdo que los estudiantes poseen en sus esquemas mentales, aludiendo a un procesamiento básico de la información, ya que se recuperan

contenidos ya desarrollados, en este caso, lo que compone una noticia. En cuanto al segundo objetivo, se utiliza el verbo producir refiriéndose al ejecutar que corresponde al nivel de conocimiento y recuerdo, en la taxonomía ya mencionada, lo que involucra que el docente no trabaja a nivel comprensivo, ya que la producción de una noticia requiere de identificación de detalles, de síntesis y categorización de la información que corresponden a un nivel de comprensión y, no al nivel de Conocimiento que enuncia la docente en la acción de “reconocer”. Por último en el tercer objetivo, en que se hace alusión a la expresión del sentir acerca de una noticia que les gustaría, la docente da énfasis a la valoración de un tema que los alumnos deseen trabajar, produciendo una desvinculación de los objetivos planteados anteriormente. Esta desvinculación se refiere a que la valoración no está dirigida al reconocimiento de las partes de la noticia y a la producción grupal de ésta, sino que a la anticipación de un hecho futuro, es decir, lo que les gustaría abordar en una noticia. Con respecto al tipo de interacción que se produce en este episodio corresponde al de tipo monologal, evidenciándose en los ejemplos anteriores en que habla exclusiva y únicamente el profesor.

1.1.1.2 Análisis del episodio de Conocimientos Previos.

De acuerdo a lo datos de la muestra es posible observar que nueve clases presentan el episodio de activación de conocimientos previos de un total de 12 muestras gráficas. Este tipo de episodio hace referencia a intercambios dirigidos a indagar y activar conocimientos previos antes de la lectura, es decir, es el momento en que el profesor y los alumnos se dedican a establecer un punto de referencia conjunto sobre lo que saben y lo que desconocen acerca del tema que se va a tratar (Sánchez, 2010). Con respecto a lo señalado para ser desarrollado el episodio de activación de conocimientos previos los alumnos deben seleccionar de todo lo que saben acerca de una temática un cierto de conocimientos que deben recuperarse explícitamente. Asimismo al seleccionar los conocimientos

estos deben ordenarse para evitar una acumulación de ideas, ya que posteriormente este episodio debe estar relacionado con el episodio de planificación, pues para entender realmente dónde queremos ir necesitamos saber dónde estamos. Por otra parte el docente debe orientar a los alumnos a interpretar la información del texto trabajado, relacionando la información contenida en el texto con el episodio de interpretación y revisión, dando la oportunidad a los estudiantes de ser competentes y con recursos antes de adentrarse a un nuevo reto.

Al analizar las muestras en los episodios de activación de conocimientos previos, es posible apreciar que la clase 31 es el que presenta una mayor frecuencia de este tipo de episodio en el momento Antes, siendo posible observar intercambios dirigidos a activar conocimientos previos relacionados con el tema de la lectura acerca de los derechos conforme al siguiente ejemplo: “*Profesor: Me gustaría que repasáramos las clases anteriores sobre todos las de lenguaje que en algún momento hemos trabajado con los derechos. Me gustaría que ustedes me pudieran precisar a ¿qué tiene derecho? Y las voy anotar aquí en el pizarrón. Partamos por Sebastián... Alumno: estudiar Profesor: a estudiar ¿Quién más? Laura Alumna: a no trabajar Profesor: a no trabajar ¿Quién más? Yasna Alumna: a tener un nombre y un apellido Profesor: a tener un nombre y un apellido ¿Quién más? Eduardo Alumno: a tener los derechos del niño Profesor: ya, a tener los derechos del niño ¿pero qué derechos? Alumno: a tener tareas y un profesor que nos enseñe más... Profesor: ya, es decir, a tener educación (...)*”. En este ejemplo el profesor hace referencia a precisar sobre lo que saben los alumnos sobre el tema “los derechos” Una vez identificado el tema “*Profesor: (...) hoy vamos a precisar en uno solo, y en el que vamos a precisar uno solo va ser este: a no trabajar*”, la interacción se inicia con una serie de preguntas relacionadas con los “derechos”, por parte del profesor hacia sus alumnos, sobre los derechos que creen o conocen tener “*Profesor: (...) ¿que tiene derecho? (...) ¿Quién más? (...)¿pero qué derechos?*”.

De acuerdo a los procesos establecidos que debemos reconocer en este episodio, si bien el docente se encarga de activar los conocimientos previos de sus alumnos proponiendo un tema, no logra jerarquizar aquellos que sean relevantes a considerar, sólo se enumera una serie de elementos que pueden pertenecer a esta categoría de “derechos” y, a su vez, no existe una conclusión de estas ideas a partir de lo enunciado por los alumnos que den a conocer por qué considerarlos como “derechos”. Por lo tanto, es difícil considerar que este tema pueda estar estrechamente relacionado al contenido del texto a leer si el docente no articula estos conocimientos con lo que se debe realizar al interpretar el texto. No obstante, el profesor cumple con ofrecer repetidas oportunidades de participación a los alumnos donde demuestren ser competentes. Respecto de este episodio de Activación de conocimientos previos de la clase 31, podemos señalar que el docente enfoca sus esfuerzos en generar oportunidades de participación entre sus alumnos y que estos generen aquellas ideas que se relacionen con el tema propuesto más que determinar la conexión del tema que está abordando, “*los Derechos*” y, al contenido del texto que es “*El trabajo infantil*”. No obstante, no se observa la intencionalidad por parte del docente de vincular los conocimientos previos de sus alumnos con el objetivo que desea lograr de la clase, ya que plantea como objetivo “*aprender la modalidad del texto informativo y conocer una lamentable realidad que afecta a miles de niños (as) y adolescentes en el mundo que es el trabajo infantil*”. Queda en claro según el ejemplo que no concluye las ideas con el fin de conocer sobre la modalidad del texto informativo, precisamente las características y el uso del lenguaje en un texto informativo como las noticias; y como éste es trabajado en la lectura sobre el trabajo infantil.

Otro de los episodios del momento Antes que es interesante analizar es el de activación de conocimiento previo que acontece en la clase 4. En la clase 4, el profesor aborda el episodio de Activación de conocimientos previos de manera diferente al recién expuesto. En esta clase el profesor comienza siguiendo el

mismo patrón de los procesos descritos, el docente comienza a activar los conocimientos previos de los alumnos a través del título de un cuento, pero donde no hay una especificación de aquellas ideas vinculadas al tema del texto; *“Profesor: ¿Alguien de ustedes conoce este cuento?... Alumno: sí... Profesor: ¿lo habían visto? cierto, porque esto se ve en cursos más pequeños. ¿En qué curso lo leyeron?... Alumno: en cuarto... Profesor: en cuarto se hace poquitito ya tienen en la memoria fresquita, ya”*. De esta forma, se evidencia que este episodio en comparación al anterior, el profesor le da relevancia a conocer si los alumnos reconocen o no el cuento que se les presenta, pero no hay identificación, por parte de los alumnos, de aquellas ideas que estén relacionadas con el cuento y así, establecer una oportunidad para saber qué conocen los alumnos sobre ese tema del texto.

En cuanto a la interacción, en la totalidad de las muestras, hay mayor predominancia del ciclo IRE dentro del episodio de activación de conocimientos previos. En esta medida, es relevante señalar que la tendencia del discurso en el aula de los profesores es hacia la estructuración IRE, donde lo central es la elaboración de preguntas que sean respondidas con la recuperación de información. Es posible observar en el ejemplo de la muestra 15, cómo se evidencia el ciclo de estructuración IRE cuando la profesora pregunta lo siguiente a los alumnos: *“(...) Profesora: ¿existe o no existen los dragones, existen o no existen los dragones, existen? Alumno: sí. Profesora: usted dice que sí. Alumno: si existen solo en los cuentos. Profesora: ¿existen sólo? Alumno: en los cuentos. Profesora: en los cuentos.”* En este fragmento se observa que a través de una pregunta inicial se pide la participación de los alumnos, incitando a ser respondida por los alumnos y, donde no requiere de una elaboración de ideas en relación con el contenido de un texto, ya que se alude a la recuperación de información de los alumnos sobre lo que ya conocen o manejan.

1.1.1.3 Análisis del Episodio de Recapitulación.

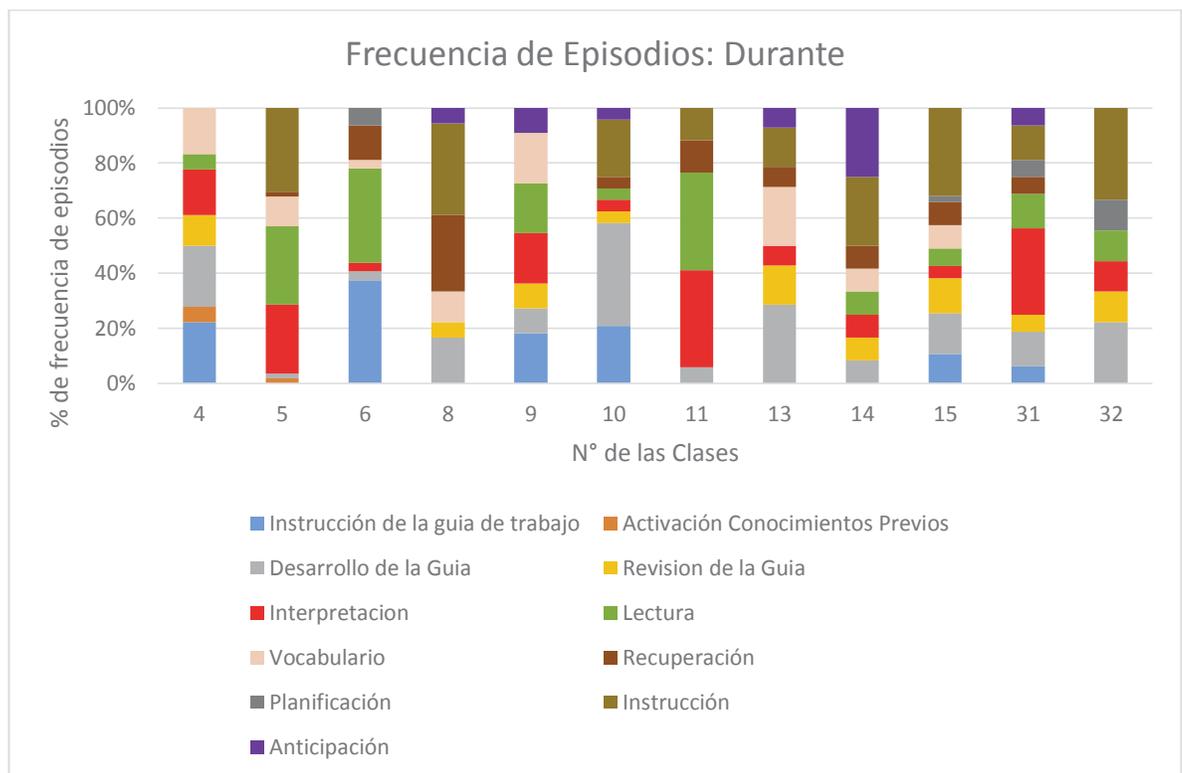
La recapitulación puede estar presente en diferentes momentos de antes, durante y después. Con respecto al momento antes la clase 15 es el único que presenta el episodio de recapitulación, la recuperación en esta clase, consiste en una síntesis de lo trabajado durante el semestre y a la vez una contextualización de los contenidos a trabajar en la clase referidos a los tipos de textos, como se señala en el siguiente ejemplo *“Profesora: eh... como hemos ido trabajando, no cierto, todas estas semanas, todo este semestre sobre los textos, los tipos de texto sí o no”*. En este fragmento, la docente es quien retoma los contenidos trabajados durante el semestre aludiendo a la unidad didáctica de la clase, focalizando a los alumnos en el tema para que conozcan lo que se va a trabajar en la clase.

Cabe destacar que el tipo de interacción que se produce en este episodio corresponde al IRE, ya que la profesora, tras la recapitulación de los contenidos abordados a la fecha, indaga acerca de los tipos de texto que han trabajado durante las clases anteriores; *“Profesora: Esperanza, ya, vamos a ver cuáles son los tipos de textos que hemos visto, uno. Alumnos: textos argumentativos. Profesora: Argumentativo. Alumnos: informativo Profesora: informativo”*. Obteniendo por parte de la profesora una confirmación de las respuestas de los estudiantes.

1.2 Análisis de la Frecuencia de los Episodios Durante.

A continuación se presentarán los resultados en el siguiente orden: en primer lugar se entregará el número de episodios que presentan las clases; en segundo lugar los resultados respecto de la frecuencia en que se presentan dichos episodios y en tercer lugar se realizará el análisis de los episodios de Lectura, interpretación de la lectura, desarrollo de la guía de trabajo e instrucciones, vocabulario y

revisión de la guía. Para efectos del análisis del este momentos, no fueron considerados los episodios de planificación, anticipación, recuperación y activación de conocimientos previos porque no presentan una mayor prevalencia dentro de las clases, además de ser episodios que se pueden presentar a lo largo de una clase pero no corresponden a las exigencias obligatorias del momento Durante.



Descripción de los resultados

En el gráfico de frecuencia del momento durante es posible observar que las clases presentan un mínimo de cinco (clase 11) y un máximo de nueve episodios (clase 15 y 31). Se observa, la presencia del episodio de lectura que es considerada como las acciones procedimentales de leer el texto de manera conjunta y pública o lectura silenciosa, además de ser utilizada como el indicador

que define el comienzo del momento Durante que está presente en 10 clases de las 12 totales. También se presentan en 10 muestras episodios de interpretación posterior a la lectura, que es considerada como los Intercambios dirigidos a indagar sobre las ideas de los textos, siendo el video 11 el que presenta la mayor frecuencia con un 35%, y el video 6 es el que muestra una menor frecuencia con un porcentaje menor al 5%. Sin embargo se puede observar que el video 13 presenta el episodio de interpretación sin presentar el episodio de lectura. Respecto a los datos obtenidos del gráfico es importante analizar el tipo de pregunta que utiliza el docente para indagar en las ideas relevantes del texto leído y las respuestas que el profesor entrega para valorar o corregir lo dicho por el estudiante. Asimismo, es relevante analizar el episodio de guía de trabajo que son acciones dirigidas a realizar las tareas contenidas habitualmente en una guía de trabajo (recurso didáctico) y que se presenta en el 100% de las clases, con una frecuencia máxima de un 35% en la muestra 10, y una mínima de menos del 3% aproximadamente en la clase 5.

En relación a este episodio es que es importante analizar cómo el docente responde a las preguntas de la guía que tienen sus alumnas, además de las ayudas que pueda proporcionarles y del tipo de interacción que se genera. En relación a esto, es que también se analizan las instrucciones de la guía de trabajo que son los Intercambios dirigidos a entregar directrices para la resolución de guías, habitualmente son procedimentales. Es importante analizar que la instrucción que entrega el docente guíe el trabajo de los alumnos por medio de la exactitud de éstas.

Del episodio de instrucciones de la guía se puede observar que se presenta en 9 clases y su mayor frecuencia la alcanza en la clase 6 con una frecuencia de 38% y una frecuencia mínima de 5% en la clase 31. También, se puede observar en el gráfico la presencia del episodio de vocabulario que es el Intercambio dirigido a dilucidar significado palabras y se encuentra presente en ocho clases de la

muestra, apreciándose además una mayor frecuencia de éste en la clase 13 con aproximadamente 20% de frecuencia, mientras que la menor frecuencia se observa en la clase 6 con aproximadamente un 5 %. De este episodio es relevante analizar la construcción del significado de la palabra, es decir, si el docente entrega de inmediato la definición de la palabra o entrega ayudas al estudiante para consensuarla.

Por último, el episodio de revisión de la guía se presenta en el 75% de la muestra total, observándose una mayor frecuencia en la clase 13 con aproximadamente un 12% y una menor frecuencia en la clase 10. De este episodio de revisión de la guía es relevante analizar el tipo de pregunta que realiza el/la docente para evaluar las respuestas de los alumnos, además de las ayuda que entregan los profesores para que los estudiantes puedan responder.

1.2.1 Análisis de la información

A continuación, se presentarán los análisis de los episodios relevantes para el momento Durante, referidos al episodio de lectura e interpretación de la lectura, en cuanto a la relación de la lectura con el objetivo y al tipo de pregunta utilizado para indagar en la información del texto; el de desarrollo de la guía de actividades, referido a las respuestas que da el docente a sus alumna para llevar a cabo la guía de actividades y las ayudas que entrega en relación a éstas, además de las instrucciones de la guía en cuanto a la precisión de éstas para orientar el trabajo. También, se presentarán el episodio de vocabulario enfocado en la forma en que participa el docente y el alumno en la construcción del significado de las palabras; y por último se expondrá el episodio de revisión de la guía, centrado en cómo evalúa las respuestas el docente y cómo brinda ayudas a los estudiantes a encontrar la respuesta correcta.

1.2.1.1 Análisis Episodio de Lectura e interpretación de la Lectura

En función de los resultados obtenidos, es importante destacar que la lectura se presenta en 10 clases. Este episodio de lectura, de acuerdo al código de los contenidos públicos del Fondecyt son las acciones procedimentales de leer el texto de manera conjunta y pública o lectura silenciosa. Después del episodio de lectura se analiza la interpretación de la lectura correspondiente a los Intercambios dirigidos a indagar sobre las ideas de los textos que se presenta en 10 clases del total de la muestra. Cabe destacar que este análisis es llevado a cabo analizando una lectura y posteriormente su interpretación.

Al analizar el discurso de los docentes en el episodio de lectura se evidencia en la clase 31, que tiene como objetivo conocer la modalidad del texto informativo y la realidad del trabajo infantil. En esta clase, se realiza una lectura individual que es pública en la que un estudiante lee un fragmento de un texto informativo, que corresponde a una noticia de Nueva York del día doce de junio del dos mil ocho y que trata que en el día contra el trabajo infantil la UNICEF declaró que a los niños que se les obliga a trabajar se les roba la infancia, además de vulnerar sus derechos de servicios básicos, a educación, y protección. Considerando el objetivo que se planteó anteriormente, es que se demuestra que la lectura propuesta tiene relación con éste, además de evidenciarse que no hay intervención por parte del docente en el momento en que el estudiante lee el contenido del texto público que corresponde al día del trabajo infantil.

Una vez finalizado el episodio de lectura, se da inicio al episodio de interpretación, observándose que es el docente quién comienza con la interpretación de lo leído a través de preguntas de corte literal como la siguiente: *“Profesor: correcto, este es el segundo ejemplo que yo les quise traer a colación, y ¿De dónde es esta noticia? Alumnos: Nueva york”*. Esta pregunta requiere de la selección y extracción de las ideas contenidas en el texto por parte de los estudiantes con la finalidad de

contextualizar la información. Después, el docente procede a dirigir la interpretación de la lectura por medio de preguntas que se enfocan en la comprensión global del texto *“Profesor: ¿Qué nos dice esto? ¿Qué nos está diciendo? ¿Qué pasa aquí? Alumno: que cientos de niños se ven forzados a trabajar. Profesor: ya,... Alumno: a trabajar y que deben estar estudiando. Profesor: y que deben estar estudiando”*.

De acuerdo al ejemplo recién mencionado es que los alumnos dan respuesta a las preguntas, las que confirma el profesor con una breve repetición de lo expresado por un estudiante. La siguiente pregunta que plantea el profesor no presenta relación con las demandas que exigen las interrogantes planteadas anteriormente *“Profesor: ¿Cómo se llama la organización que está al cuidado de los derechos de los niños? Alumnos: UNICEF. Profesor: UNICEF, ¿No cierto? pasemos por favor a la siguiente”*. Este ejemplo, tiene una pregunta de corte inferencial, en que los alumnos requieren de sus conocimientos previos para dar respuesta a la pregunta planteada por el docente, evidenciándose que cuya respuesta recibe una retroalimentación imprecisa. Esto es, en vez de responder con una afirmación, el profesor interpela con una nueva pregunta.

En relación a los tipos de interacciones que se generan en la interpretación de la lectura es el IRE, en que el docente plantea las preguntas, el alumno responde y que, como se ha podido observar, el docente evalúa esa respuestas aunque sea de una manera imprecisa.

1.2.1.2 Análisis del Episodio de Desarrollo de la Guía de trabajo e Instrucciones

El desarrollo de la guía de trabajo se refiere a las acciones dirigidas a realizar las tareas contenidas habitualmente en una guía de trabajo (recurso didáctico). Se pueden identificar dos acciones distintas en las que se va a focalizar el análisis. La

primera acción es el desarrollo que está dirigido al trabajo autónomo o grupal de los estudiantes, y las segundas que son las instrucciones que entregan directrices para la resolución de la guía y que habitualmente son procedimentales. Cabe destacar que, en la primera acción son consideradas las ayudas como objeto de análisis.

Según lo evidenciado, el 100% de las muestras presentan el episodio desarrollo de guías las que se presentan con preguntas de selección múltiple o con preguntas que requieren elaboración de la respuesta por parte de los estudiantes, como así también la confección de distintos organizadores gráficos para comprender y ordenar las ideas relevantes.

En este episodio de desarrollo se evidencia que las acciones de los docentes van dirigidas al monitoreo del trabajo de los alumnos a través de preguntas que motivan a la participación de los alumnos para explicitar las dudas que van surgiendo en el desarrollo de la guía tal y como se puede observar en la clase 31 *“Alumno: la cinco no la entiendo. Profesor: la cinco no la entiendes, dice mencione algunas características de estos textos ¿Cuáles textos? ¿Te acuerdas que vimos en el PPT en la presentación de Power Point el primer ejemplo y segundo ejemplo? ¿Qué características tendrán esos textos del ejemplo uno y ejemplo dos? ¿Cómo será su lenguaje? ¿Cómo será su estilo? ¿Cómo serán los datos que entrega? Trabajen tranquilos que tenemos tiempo...”* en el ejemplo anterior el docente responde a la pregunta de su alumno, por medio de una ayuda de tipo interna, la que tiene relación con descomponer la tarea para simplificar la demanda que se fragmenta en pasos. Asimismo, se observa que el docente responde a través de preguntas que intenciona en el estudiante a construir la respuesta, sin embargo, no hay una respuesta del alumno que confirme que comprendió lo solicitado por el profesor a través de la entrega de ayuda que simplifican la demanda hacia el alumno. Continuando con el ejemplo de la clase 31, el tipo de interacción predominante en el episodio de Desarrollo está enfocado

al tipo Frustrado, evidenciado en la interacción discursiva entre el Docente y el alumno no existe un cierre del ciclo por parte del profesor.

Como segunda acción a analizar, instrucciones de la guía de trabajo, es posible observar intercambios que van dirigido a resolver interrogantes que surgen en el desarrollo de la guía de trabajo *“Profesora: Cada grupo designará un alumno para la lectura de una fábula. Una vez que la lean van a ir ustedes designando o viendo primero, analizando todas estas partes (señala al pizarrón la estructura de las fábulas) ¿Dónde está la situación inicial? ¿Dónde está el diálogo? ¿Dónde está el final? Y ¿Dónde está la moraleja?”*. De acuerdo a lo evidenciado existe una descripción procedimental de las instrucciones que guían la actividad, precisando lo que deben identificar en la fábula por medio de preguntas que nombran las partes que componen la estructura de la fábula, es decir, las preguntas enfatizan el foco central del análisis de la fábula, y que requieren de la comprensión del contenido del texto para identificar y clasificar las ideas que pertenezcan a la estructura de la fábula.

En relación a la interacción que se produce en los episodios de instrucción, se identifica mayoritariamente el tipo monologal ya que es el docente quien se expresa durante todo el episodio.

1.2.1.3 Análisis del Episodio de Vocabulario

De acuerdo a los datos obtenidos de la muestra es posible observar que en 8 clases se presentan episodios de vocabulario. Este tipo de episodios corresponden a intercambios dirigidos a dilucidar el significado de palabras. La presencia de estos episodios es relevante para que se produzca una mayor comprensión de las lecturas que se realizan, ya que el desconocimiento del

significado de un determinado concepto dificulta que el lector pueda comprender de forma íntegra lo que lee.

Al analizar las muestras es posible observar que las interacciones dentro del episodio de vocabulario puede ser iniciada por el profesor como se presenta en el video 6 *“Profesora: ¿Qué significa?...Alumno: Estatuto de desarrollo Agropecuario: su misión es desarrollar la apicultura nacional campesina”*, donde es el alumno quien entrega el significado del concepto sobre el que se busca saber su significado. También dentro de este tipo de episodio se observa que en algunas ocasiones esta interacción la comienza un alumno, quien pregunta al docente sobre el significado de una palabra determinada cómo es posible observar en la clase 13 *“Alumno: Profesora, tía ¿Qué es un registro?...Profesora: Es un libro grande donde están anotados todos los trabajadores, en ese caso”*, aquí se puede apreciar que la profesora le entrega inmediatamente de forma explícita la respuesta al estudiante. Sin embargo, en algunos episodios se observa que el profesor comienza entregando ayudas a sus alumnos con el fin de que estos pueden acercarse a determinar el concepto, como se muestra en la clase 5 *“Alumna: ¿Qué es el Culitrin?... Profesora: Es el nombre de un lugar donde ellos podían pasar a..., que tenía una pista, no cierto y ellos podían pasar allí a descansar del vuelo. Acuérdate que como los aviones eran frágiles era muy difícil hacer el vuelo de inmediato de un lugar a otro... Alumno: Era como un lugar para descansar... Profesora: Exactamente...”*, esto también es posible apreciarlo en la clase 13, donde la profesora estimula al estudiante a seguir construyendo un significado *“Alumno: ¿tía?... Profesora: dígame... Alumno: pobreza... Profesora: pobre eeeeeee precaria, condiciones precarias...Alumno: Escasos recursos... Profesora: Sí escasos o bajos recursos, sinónimos”*.

Los episodios de vocabulario son relevantes para lograr una verdadera comprensión de la lectura. Este tipo de episodios se puede presentar de distintas maneras, puede iniciar la interacción el docente haciendo una pregunta directa a

los estudiantes esperando que estos le entreguen el significado del concepto, o pueden ser los alumnos quienes soliciten al profesor explicar o aclarar un concepto determinado que desconocen, pudiendo el docente entregar de forma inmediata el significado del concepto, o entregar ayudas que permita a los estudiantes esclarecerlo. Sin embargo, es posible observar que en la mayoría de episodios de vocabulario se producen intercambios de tipo IRE, donde el profesor realiza una pregunta específica sobre un concepto y el estudiante contesta, dándole el docente posteriormente una evaluación sobre su respuesta.

1.2.1.4 Análisis de los Episodios de Revisión de la Guía de actividades

En el episodio del durante también es posible identificar que en la muestra se presentan episodios dirigidos a evaluar las respuestas elaboradas por los estudiantes, que reciben el nombre de revisión de la guía. De acuerdo a lo planteado por el código de contenidos públicos la recapitulación es el Intercambio dirigido a evaluar las respuestas elaboradas por los estudiantes. Este tipo de episodios permiten al profesor conocer las respuestas elaboradas por sus estudiantes, las que dan cuenta de la comprensión que estos realizaron de la lectura.

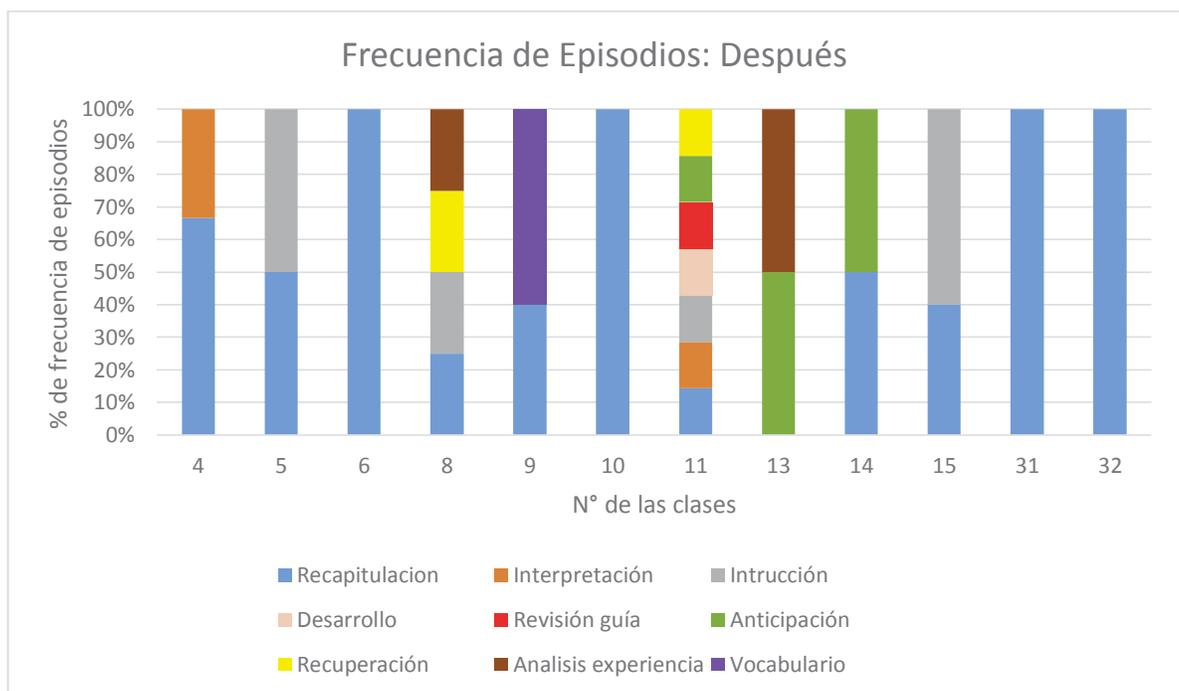
Es posible observar que en este episodio el profesor realiza una revisión de las actividades relacionadas con la lectura como se puede apreciar en el clase 14 *“Profesora: Ahora estamos en condiciones ya de completar nuestro organizador gráfico, que ustedes hicieron en su guía...* se observa que la profesora recurre al uso de organizadores gráficos para trabajar las ideas contenidas en el texto, lo que conlleva trabajar la comprensión lectora, ya que requiere de niveles de la identificación, de síntesis y de categorización de la información. Si bien, el discurso de la docente enfatiza la elaboración de un organizador gráfico que considere las ideas del texto, esto no asegura que los alumnos logren generar nuevas proposiciones que engloban lo relevante del contenido del texto, es decir,

las ideas que generen los alumnos pueden contemplar una estructuración de proposiciones a nivel de recuperación de información y no necesariamente a nivel comprensivo que requiere de la síntesis y categorización de información, evidenciado en lo siguiente “*Vamos a ver... ¿Cuáles fue... qué fue lo primero que ocurrió en esta historia? A ver Claudia...Alumno: que el príncipe... el príncipe decidió hacer una... una...una...Profesora: El príncipe... el príncipe hace una competencia para qué?...Alumno: para ver quién*”. Esta formulación de la pregunta de la docente se enfoca en recuperar la información explícita del texto sin que el alumno elabore en base a la información. Asimismo, se considera que la docente es la que condiciona a los alumnos a responder, debido a que entrega una ayuda de tipo interna que es dar pistas, para que los estudiantes respondan lo deseado sin darle la oportunidad a los estudiantes de entregar sus respuestas. Cabe destacar que, el hecho de que la docente realice preguntas de corte literal se desvincula de la intención del organizador gráfico.

Los intercambios que se realizan durante este tipo de episodio en su mayoría corresponden a IRE, conforme se puede evidenciar en los ejemplos anteriores en donde la profesora pregunta y los alumnos responden para recibir una evaluación de lo que han respondido.

1.3 Análisis de la Frecuencia de los Episodios Después

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en el momento después, en primer lugar se entregará el número de episodios que poseen las clases, posteriormente los resultados con respecto a la frecuencia en que se presentan dichos episodios y por último se realizará el análisis de los episodios de recapitulación y anticipación. Para efectos de este análisis no se consideraron los episodios de Desarrollo de la guía, recuperación, interpretación, revisión de la guía, análisis de experiencia, instrucción y vocabulario porque no se presentan en toda la muestra analizada.



Descripción de los resultados

De las doce muestras, once de ellas consideran el episodio de recapitulación lo que equivale al 91% del total de la muestra. La recapitulación para efecto de este análisis será considerada como los Intercambios dirigidos a sintetizar o resumir lo trabajado focalizado específicamente, en la recuperación del objetivo y de lo

trabajado en el momento durante. En cuanto, al episodio de anticipación es observable en las muestras de las clases 11, 13 y 14 de un total de 12 muestras correspondiente a un porcentaje del 75%. El episodio de anticipación se refiere a anunciar hechos o sucesos que deberán ocurrir en un tiempo determinado, centrado en los hechos que indiquen la continuidad de la unidad didáctica.

Con respecto al episodio de recapitulación, es relevante desarrollar en el momento después, ya que permitirá dar cuenta si los docentes retoman los objetivos trabajados en la clase. Asimismo es importante analizar el episodio de anticipación, puesto que se debe llevar a cabo en este momento para anunciar a los alumnos acerca de lo que trabajarán en la próxima clase.

1.3.1 Análisis de la información

A continuación, se focalizará el análisis de los datos del momento después de una clase en los episodios referidos a: recapitulación, para señalar si los docentes retoman al término de la clase los objetivos planteados en el momento antes y trabajados en el desarrollo de una clase y además el tipo de ayudas que entrega a los estudiantes en este momento. Asimismo se analizará el episodio de anticipación centrado en lo que anuncia el profesor acerca del tema o contenido a trabajar en la próxima clase.

1.3.1.1 Análisis de Episodios de Recapitulación y Anticipación

El episodio de recapitulación hace referencia a retomar contenidos abordados durante la clase. Por lo que, se convierte en un episodio recurrente para llevar a

cabo el momento de después de una clase de comprensión lectora, recogiendo la información aportada por los alumnos a lo largo de los episodios anteriores, con el fin de resumir, organizar, ordenar e integrar lo aprendido en la sesión (Sánchez, 2010). Dado lo anterior se observa en el siguiente ejemplo el episodio de recapitulación de la clase 32, en el que el profesor trabaja los contenidos de la comprensión lectora aprendidos por los estudiantes, evidenciándose que retoma los objetivos planteados en el momento antes de una clase con el momento después: *“Profesor: nos queda ya poco tiempo me gustaría finalizar preguntando algunos jóvenes que puedan levantar su mano diciendo que es lo que hemos aprendido y analizado en esta clase, Marisol. A lo que el alumno responde: bueno a través de la clase y de su clasificación hoy día aprendimos las características principales de la leyenda urbana, y estas son es una narración en forma, perdón...Profesor: oral. Alumno: carácter terrorífico que básicamente causa pavor entre las personas de poblaciones o ciudades, es una narración oral que se va traspasando a las personas de forma oral y se diferencia de la leyenda tradicional solamente por su carácter de terror mientras que las tradicionales cuentan la explican el origen de partes de partes naturales y personajes sobrenaturales. Con respecto al objetivo número uno es el mismo estudiante quien lo retoma, realizando inferencias e interpretaciones a partir del texto narrativo trabajado, como se evidencia en el siguiente fragmento “Alumno: bueno hoy aprendimos a realizar inferencias e interpretaciones eh esto lo logramos gracias a la lectura a conciencia de un texto narrativo como es la leyenda urbana. A lo que el profesor agrega que el alumno dijo lo correcto Profesor: muy bien.*

Posteriormente otro de los alumnos da a conocer el objetivo número dos que fue planteado anteriormente en el momento antes, realizando una recapitulación de lo trabajado durante la sesión, como se observa en el siguiente fragmento *“Alumno: también aprendimos a interpretar una leyenda y lo mejor de todo es que lo hicimos anticipando hechos, consecuencias y acontecimientos principales. Profesor: Bien”.* En relación al ejemplo dado es el alumno quien indica los

aprendizajes logrados en la clase, permitiendo señalar que en el momento después se retoman los objetivos propuestos, correspondientes a interpretar una leyenda. Asimismo se recapitula el objetivo número tres de la clase por los mismos alumnos, retomando los contenidos desarrollados por el docente en la clase 32 *“Profesor: y Natalia. Alumno: si finalmente logramos expresar nuestras conclusiones grupales mediante un representante de forma oral eh representando coherentemente y con respeto”*. De acuerdo al ejemplo presentado en el episodio de recapitulación el docente realiza en conjunto con los alumnos una construcción de los aprendizajes trabajados en la sesión, retomando cada uno de los objetivos indicados en el inicio de la clase, permitiendo tener una idea global del contenido y del propósito de la lectura, tal como lo señala Solé (2001). Los alumnos en este episodio dan cuenta de lo aprendido durante la clase, dando a conocer lo significativo referido a los contenidos trabajados y asimismo la transferencia de los contenidos a otras situaciones de su vida.

Sin embargo, existen docentes que si bien presentan recapitulación en sus clases, sólo consideran escasos elementos, ya que se evidencia que no realizan o establecen relaciones con los objetivos planteados. Lo anterior implica que no hay reflexión de lo trabajado, como tampoco se entrega el resumen del contenido desarrollado anteriormente, lo que genera que no se pueda llevar a cabo la transferencia de los contenidos a otros ámbitos, es decir que se logre llevar a la práctica o transferir lo aprendido en la sala de clases con respecto a la temática del texto leído, relacionando la información con otras. Como es posible constatar en el siguiente fragmento *“Profesora: A ver, bajen las manitos. Bajamos las manitos, bajamos las manitos, ya les queda claro entonces, la diferencia de los otros textos que hemos visto. Alumno: siiii. Profesora: a ver, ¿a quién le quedó una duda de los tipos de texto que hemos visto? Alumno: no. Profesora: a diferencia de éste ¿A alguien le queda alguna duda? ¿No? Alumno: no. Profesora: bien, perfecto”*. Según el ejemplo, en este episodio el docente no evidencia guiar a los estudiantes a una posterior transferencia, ya que no entrega las ideas globales de

lo trabajado y además no señala si los objetivos planteados en un inicio fueron trabajados en el desarrollo de la clase. Por otra parte, cabe destacar que en el ejemplo la profesora solo realiza preguntas que requieren de respuestas breves que impiden una elaboración de ésta con la información trabajada, en la que se exprese lo realmente aprendido por los estudiantes durante la clase. De acuerdo a lo analizado, esto sucede porque los docentes más que realizar preguntas de comprobación de contenidos específicos, realizan preguntas que no obligan a los estudiantes plantear mayor profundidad en sus respuestas, como se evidencia en el siguiente ejemplo *“Profesor: Les gusto el cuento. Alumno: sí. Profesor: bien me parece, les pareció importante no cierto de que en Chile exista este tipo de avecita. Alumno: sí. Profesor: y que nos dice que hay que hacer con las aves. Alumno: cuidarlas”*, si bien el docente es quien realiza las preguntas, también es quien interpreta y fundamenta la información.

En cuanto a las ayudas que entrega el profesor en este episodio corresponden a las de tipo interna, en la que les da a conocer a los alumnos guías verbales por medio de preguntas, que les permiten elaborar sus respuestas por medio de la información entregada por el mismo docente.

1.3.1.2 Análisis de Episodio de Anticipación

Por otra parte, a través de la información obtenida de los gráficos, es importante destacar que es esencial que los docentes desarrollen el episodio de anticipación en el momento después de una clase para permitir a los alumnos adelantar lo contenidos que se desarrollarán en la próxima clase, evidenciándose en los siguientes ejemplos de la clase 11 *“Profesor: Antes de repartir yo quiero pedirles una tarea para la próxima clase, como nos toca las leyendas, quiero que traigan investigado sobre las leyendas porque vamos hacer un trabajo sobre las leyendas ¿ya? leyendas. Así es que...les vuelvo a reiterar la invitación a trabajar en la*

unidad". Clase 13 "Profesor: Ya ahora que estamos tan contentos de que lo hemos logrado todo, que tenemos otras obras literarias que son propuestas no cierto ... que las vamos a continuar leyendo, tenemos eee novelas ¿sí o no?...que novelas tenemos más adelante la que tenemos..ami. Alumno: ami. Profesor: para cuando la tenemos eso. Alumno: para la otra semana. Profesor: ¿de qué se trata eso? Alumno: de un extraterrestre. Profesor: de un extraterrestre que ya no es lo mismo, no la vamos a comparar con esta lectura que estamos leyendo ahora del libro mensual, pero de todas manera va a ver una ambientación, psicológica, social y física". Clase 14 "Profesora: En la próxima clase vamos a conocer nuevos organizadores gráficos, con esto terminaríamos entonces espero lo hayan aprendido muy bien y espero que sigan leyendo para mejorar la comprensión lectora". Con respecto a los ejemplos, según lo evidenciado en la muestra 11 el docente realiza a los alumnos anticipación de los contenidos que se llevarán a cabo en la próxima clase, referidos a leyendas, con el fin de que los alumnos adquieran nuevos aprendizajes que serán trabajados en la sesión siguiente y de esta forma puedan participar de las actividades. Asimismo en la muestra 13 la profesora además de anticipar el contenido que hace referencia a lo psicológico, social y físico de los personajes, indica la temática en que se trabajará correspondiente a las novelas que se desarrollarán en la sesión siguiente. Por último, en la muestra 14 la profesora realiza anticipación acerca de los organizadores gráficos que trabajarán en la próxima clase, con el fin de que los alumnos mejoren su comprensión lectora. Lo anterior da cuenta que la anticipación es un componente que significa abrir perspectivas, así como potenciar el descubrimiento de intereses, hilar el proceso con la motivación por parte de los alumnos para adquirir nuevos aprendizajes (Suárez, 2002). Además destacar que el episodio de recapitulación permite dar continuidad a los aprendizajes trabajados en cada sesión por parte de los alumnos, y con respecto a la cantidad de las muestras que la poseen se considera relevante, puesto que es un episodio que debiese estar desarrollándose constantemente por parte de los docentes, para dar

significado cada contenido y lograr mayor participación durante el desarrollo de una clase.

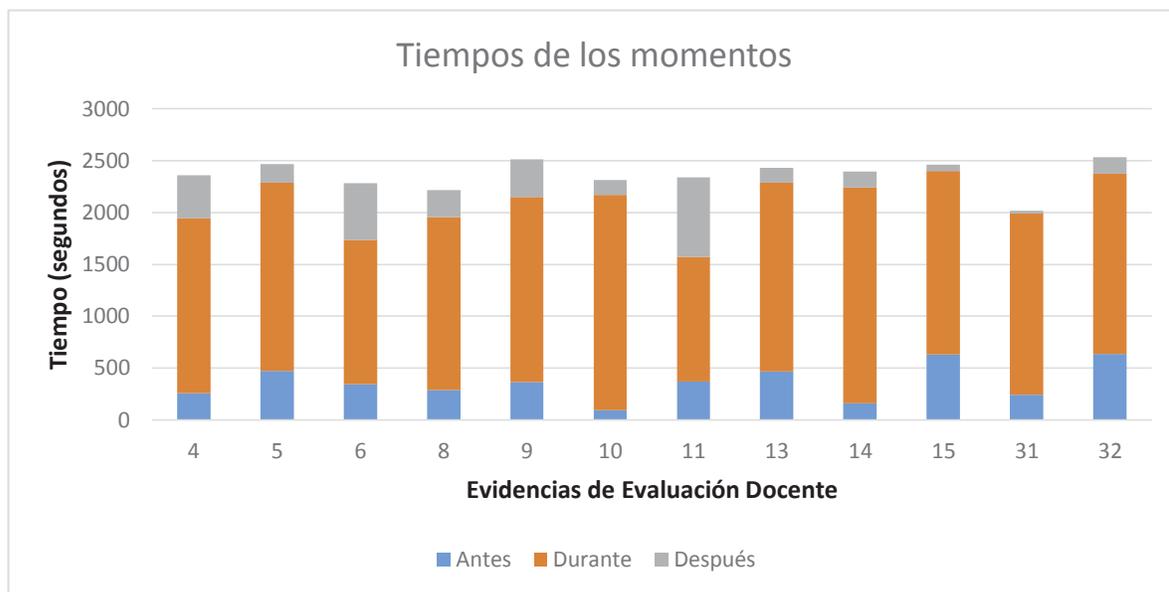
En el análisis total de las muestras correspondientes al episodio de recapitulación y anticipación, el tipo de interacción que se produce entre los alumnos y el docente corresponde al IRE, ya que al interactuar para desarrollar el proceso de comprensión los alumnos dan respuestas a preguntas que plantea el profesor, las cuales son posteriormente evaluadas por el mismo, indicando si tales respuestas están correctas o no, lo que nos permite dar cuenta si los alumnos participan respondiendo preguntas acerca de los contenidos del texto. Y, si realmente los alumnos aprendieron los nuevos contenidos trabajados de la clase de comprensión de textos.

2. Análisis de Tiempo.

A continuación se presenta el Análisis de los Tiempos por Momentos correspondiente al Antes, Durante y Después, y asimismo, de los Episodios presentes en cada uno de éstos, los que se dividen en primera instancia en la descripción de los resultados referidos a los gráficos de Tiempo de Momento y de Episodios, y posteriormente, el análisis de la información relevante de indagar de acuerdo a los resultados.

2.1 Análisis de Tiempo destinado a los Tres Momentos Didácticos.

En primer lugar se entregará el tiempo total de los momentos didácticos de Antes, Durante y Después; en segundo lugar los resultados respecto al tiempo en que se presentan dichos momentos en las clases y en tercer lugar se realizará el análisis de los resultados.



Descripción de los resultados

De acuerdo a los datos obtenidos de las muestras correspondientes a 12 clases, es posible observar que en la totalidad de éstas se presentan los tres momentos de la clase, correspondientes al antes, durante y después.

Dentro de las muestras de clases de lectura de tiempo la que presenta una menor duración corresponde a la clase número 31 con una duración de 33 minutos y 39 segundos, mientras que la muestra que presenta una mayor duración corresponde a la clase 32, con una duración de 42 minutos y 16 segundos.

En el momento antes es posible identificar que la muestra que presenta una mayor duración de este momento de la clase corresponde a la clase 15, donde se presenta una duración de 10 minutos y 31 segundos, mientras que la muestra que

presenta una menor duración de este momento corresponde al video 10, donde se aprecia una duración de 1 minuto y 34 segundos.

En relación al momento durante se observa que su máxima duración se presenta en la clase 10 con una duración de 34 minutos y 43 segundos, mientras que su mínima duración se presenta en la clase 11, con un tiempo de 20 minutos y 6 segundos.

En cuanto al momento del después es posible apreciar que en la clase 6 con una duración de 9 minutos y 7 segundos, sin embargo, la clase que presenta menor duración corresponde al número 31 con una duración de 28 segundos.

2.1.1 Análisis de la información

De acuerdo a los datos obtenidos a través del análisis de las muestras, es posible observar que la totalidad de los profesores al planificar y desarrollar sus clases consideran los tres momentos didácticos antes, durante y después. Sin embargo se aprecian diferencias en los tiempos que son designados a cada momento de la clase.

En el momento antes el profesor debe buscar despertar en sus estudiantes la motivación por aprender, pretendiendo generar una actitud positiva por aprender. Es en este espacio que se explicitan y presentan los objetivos o propósitos a conseguir en la clase, por lo que se le considera uno de los principales componentes del proceso didáctico. Por lo que se considera relevante que el profesor considere el otorgar a este momento un tiempo que le permita desarrollar todos los elementos que lo componen. En la muestra es posible identificar que el

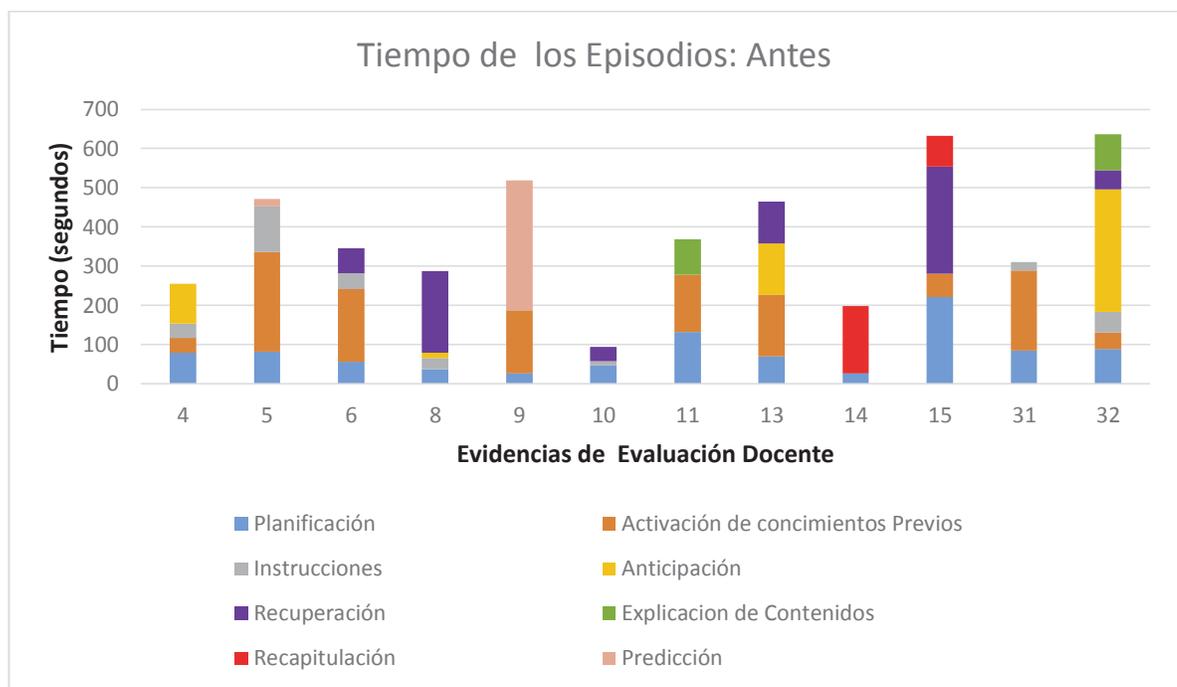
tiempo que destinan los profesores al momento antes presenta variaciones, observándose que la máxima duración se presenta en la clase 15, con un tiempo de 10 minutos y 31 segundos. En cambio la clase que presenta una menor duración es el número 10, con un tiempo de 1 minuto y 34 segundos.

En todas las muestras se observa que el momento durante, es el momento de mayor duración dentro de la organización de la clase. En este espacio se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es considerada la etapa más activa dentro de los momentos de una clase, siendo una de las que debiera presentar una mayor duración dentro del desarrollo de una clase.

El tercer momento didáctico identificado como después, corresponde al espacio donde el docente y los alumnos extraen conclusiones y evocan lo aprendido, con el fin de que estos últimos logren apropiarse de los aprendizajes. Igualmente, es el espacio para verificar el logro o no de los objetivos planteados al inicio de la clase, por lo que es relevante que el docente al planificar considere un tiempo que permita desarrollar estos aspectos. En las muestras es posible apreciar que los tiempos en el momento después presentan grandes diferencias entre los videos, observándose que el máximo tiempo que se le otorga a este momento se encuentra en la clase 6 con una duración de 9 minutos y 7 segundos, mientras que el mínimo tiempo se presenta en la clase 31 con una duración de 28 segundos.

2.2 Análisis de Tiempo del Momento Antes.

A continuación se presentará mediante un gráfico los tiempos de los episodios que se desarrollan en el momento antes de una clase, posteriormente se realizará un análisis de la información con respecto a los tiempos de duración del episodio de planificación y activación de conocimientos previos. Para efectos de este análisis no fueron considerados los episodios de instrucciones, recuperación, recapitulación, anticipación, explicación de contenidos y predicción porque son episodios que no son relevantes para iniciar una clase.



Descripción de los resultados

De acuerdo a lo observado en el gráfico, las 12 muestras presentan el episodio de planificación con una durabilidad de tiempo que fluctúan entre 26 y 221 segundos,

considerando que la clase 14 presenta menor durabilidad mientras que la clase 15 un mayor predominio de tiempo correspondiente a 3 minutos y 41 segundos.

El episodio de activación de conocimientos previos se presenta en 9 muestras evidenciándose que la clase 5 presenta mayor tiempo en el desarrollo de tal episodio con una duración de 327 segundos correspondiente a 5 minutos y 27 segundos, sin embargo la clase 4 tiene una duración de menor tiempo equivalente 38 segundos, asimismo la clase 32 con 43 segundos.

En relación al episodio de anticipación solo cuatro de las muestras lo desarrollan, presentando la clase 8 el menor tiempo con 13 segundos, luego en la clase 4 se evidencia una duración de tiempo de 1 minuto 42 segundos y asimismo en la clase 13 el docente utiliza 2 minutos y 11 segundos en el episodio, sin embargo se observa que en la clase 32 se utiliza mayor tiempo para llevar a cabo el episodio.

En cuanto al desarrollo del episodio de recuperación se observa en la muestra total que la clase 10 presenta menor tiempo correspondiente a 13 segundos, mientras que la clase que desarrolla mayor tiempo en este episodio equivale a la clase 8 con una duración de 3 minutos y 29 segundos, asimismo la clase 15 con un tiempo de 4 minutos y 33 segundos.

En el episodio de explicación de contenidos solo las clases 11 y 32 lo presentan con una duración de tiempo que fluctúa entre 1 minuto 30 segundos y 1 minutos 32 segundos. Por otra parte, correspondiente al episodio de recapitulación la clase 15 presenta una durabilidad de tiempo de 1 minuto 18 segundos. En cuanto al episodio de predicción solo la clase 9 lo presenta, desarrollando una mayor durabilidad de tiempo de 5 minutos y 31 segundos.

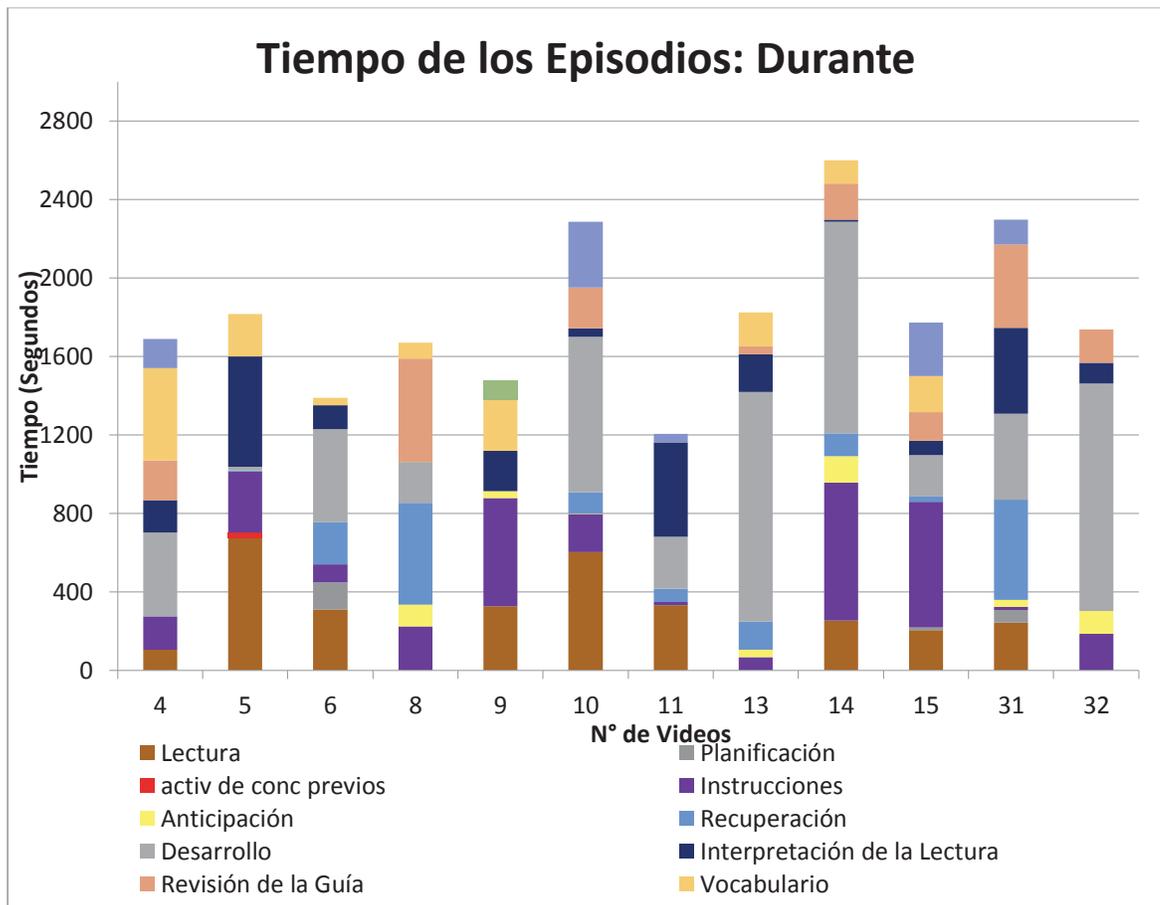
2.2.1 Análisis de la información

De acuerdo a los resultados obtenidos de la muestra los profesores para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el momento antes de una clase toman en cuenta la organización de los tiempos para realizar la clase. Es por esto que se evidencia que los docentes en las 12 clases desarrollan la planificación, sin embargo el tiempo de duración que le destinan varía en el total de las muestras, por ejemplo en la clase 14 su duración es la menor equivalente a 26 segundos, evidenciándose que el profesor solo plantea el objetivo, sin embargo no lo explica y además no da a conocer el trabajo que se llevará a cabo en la sesión para cumplir dicho objetivo, *“Profesora: en la clase de hoy vamos a trabajar el siguiente objetivo, vamos aprender a ordenar cronológicamente los hechos de una narración utilizando el organizador gráfico secuencial que es este. Vamos a trabajar una narración y cronológicamente significa que la vamos a ordenar en el tiempo así como va transcurriendo los hechos.”* Sin embargo en la clase 15 el docente presenta una mayor duración de tiempo del episodio, evidenciado en dos partes, en el primer ejemplo se presenta como *“Profesora: pero hoy día vamos a ver el texto expositivo”*, donde no plantea el objetivo de manera explícita, pero si presenta una tema de clase. Luego, en una segunda instancia el episodio de planificación se presenta por medio del siguiente ejemplo *“Ahora yo les voy a presentar un texto expositivo y les voy a decir que si existen los dragones y existen en una isla llamada Decomodo, ¿ya? En una isla de... ehh, de Indonesia existen estos dragones y miden más de 3 metros pesan entre 40 y 80 kilos, imagínense tres metros, cuánto sería tres metros (...) leemos colectivamente todos los días”*. De acuerdo al ejemplo se evidencia que el docente realiza una caracterización del objeto del tema del texto, dando énfasis en el contenido del texto expositivo y no se centra en la estructura o características del mismo.

Por otra parte, es relevante señalar que otro de los episodios que presenta mayor durabilidad de tiempo en la muestra total y es relevante en el inicio de una clase corresponde a la activación de conocimientos previos, el cual solo se presenta en 9 clases en los cuales se observa mayor utilización del tiempo ya que los docentes enfatizan en conocer lo que los alumnos saben de algún tema que será trabajado en la clase, por ejemplo *“Se acuerdan que estuvimos conversando, acerca de la magia que nos rodea todos los días en la vida. Alumnos: Sí. Profesora: ¿Qué cosas mágicas nos mueven en la vida todos los días? Alumno: Pueden penar. Profesora: Nos pueden penar, cierto. Alumno: Los duendes. Alumno: Leyendas. Profesora: Leyendas, cierto. Alumno: Fantasmas. Profesora: Los fantasmas. Alumno: Mitos. Profesora: Mitos y todas cosas también, cierto”*, lo anterior les permite a los alumnos ampliar sus conocimientos mientras el docente otorgue tiempos para desarrollar tal episodio, dándoles la oportunidad de descubrir acerca de los contenidos a profundizar en la sesión.

2.3 Análisis de Tiempo del Momento Durante.

A continuación se presentará mediante un gráfico los tiempos de los episodios que se desarrollan en el momento durante de una clase, posteriormente se realizará un análisis de la información con respecto a los tiempos de duración de los episodios de lectura, interpretación de la lectura, desarrollo de la guía, instrucciones, vocabulario y revisión de la guía de trabajo. Para efectos del análisis del este momento, no fueron considerados los episodios de planificación, anticipación, recuperación y activación de conocimientos previos porque gran parte de estos episodios no presentan un mayor uso de tiempo durante este momento.



Descripción de los resultados

De acuerdo a lo observado, las clases presentan episodios que tiene una duración determinadas en el tiempo, debido a que los docentes organizan las clases en función de los objetivos y las tareas que los estudiantes deben cumplir.

Considerando que las muestras corresponden a clases de comprensión lectora se puede observar que en sólo 9 muestras se desarrolla la lectura, y que de ellas sólo dos tienen una duración mayor a 400 segundos que equivalen a seis minutos y

cuarenta segundos. El que presenta mayor tiempo es la clase 5 en donde la lectura se desarrolló por un tiempo de 677 segundos y el de menor tiempo es la clase 4 que presenta 107 segundos. En relación a la interpretación, ésta se presenta en 11 muestras, teniendo un mayor predominio de tiempo en la clase 5 en donde se desarrolla por 563 segundos equivalentes a 9 minutos y 23 segundos, y presentándose por un corto tiempo en la clase 14 que corresponde a 11 segundos, además de ser inexistente en el video 8.

En cuanto al episodio de desarrollo de actividades por parte de los estudiantes, se presentan en 11 muestras de las 12 totales. En estas 11 muestras el tiempo es variable, ya que fluctúan entre los 17 segundos que corresponde a las clases 5 y los 1172 segundos que se traducen en 19 minutos con 32 segundos pertenecientes a la clase 13.

A partir de lo anterior, es que surge el episodio de revisión que se presenta en 8 clases del total de la muestra, presentando en la clase 8 su mayor duración con un tiempo de 526 segundos que tras pasados a minutos son ocho minutos cuarenta y seis segundos, y también este episodio se desarrolla con un mínimo de tiempo en la clase 13, donde presenta 38 segundos.

El episodio de vocabulario se presenta en 8 clases. Dentro de estos, la clase 4 tiene una duración máxima de 471 segundos que se traducen en siete minutos y cincuenta y un segundos, y evidencia un tiempo mínimo de 37 segundos en la clase 6.

En relación al episodio de recuperación, éste presenta un tiempo que fluctúa entre los 520 segundos que se evidencia en la clase 8, y 6 segundos que se presentan en el video 5.

Con respecto a los episodios restantes, que corresponden a la planificación, activación de conocimientos previos, anticipación y recapitulación el tiempo destinado varía entre 4 a 140 segundos.

2.3.1 Análisis de la información

De acuerdo a lo que se evidencia los docentes organizan su clase otorgando énfasis y disponiendo de más tiempo para el desarrollo de actividades que realizan los alumnos, como por ejemplo la realización de guías de trabajo, por sobre la lectura y la interpretación de ésta. Sin embargo, si bien destinan mucho tiempo al desarrollo de actividades, este mismo tiempo no se destina para realizar la revisión de la guía, ya que el tiempo es menor, lo que involucra que en ocasiones el significado de lo que se leyó no se construya en conjunto.

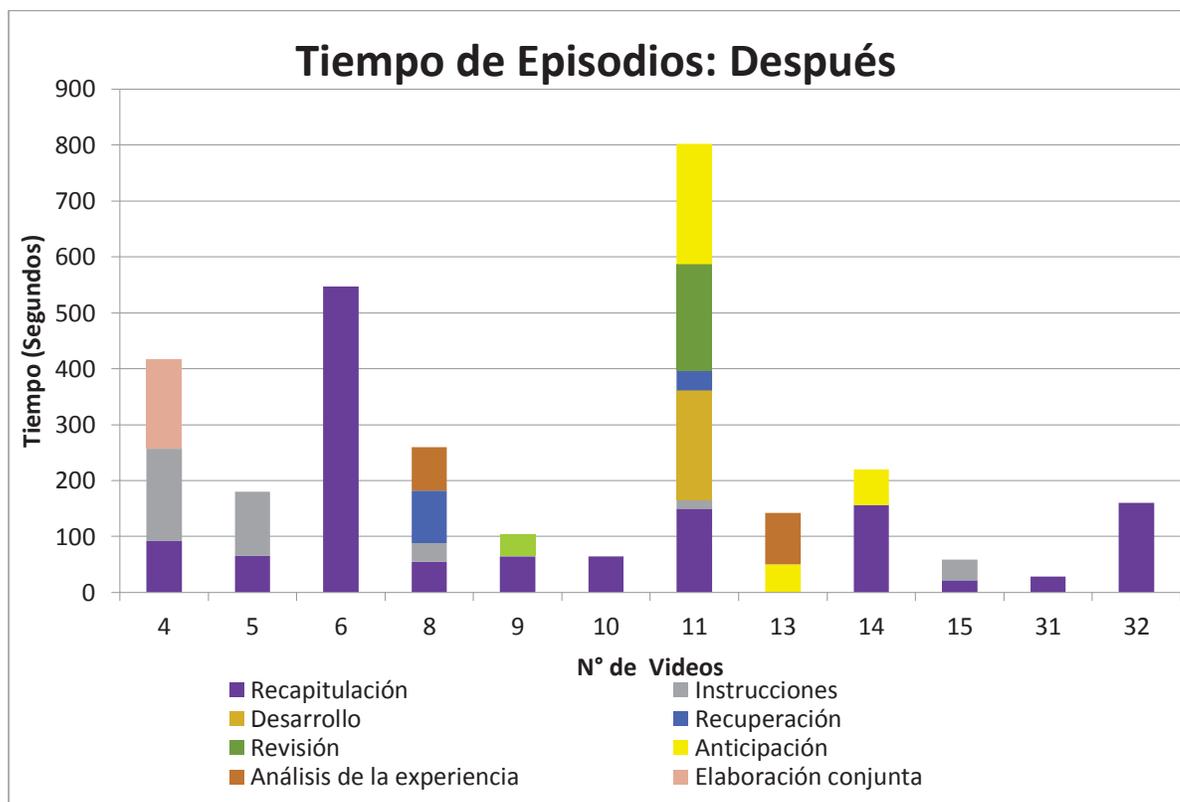
Otro episodio que ocupa tiempo significativo durante la clase es el de instrucciones no relacionadas con la guía de trabajo, con las que el docente trata de guiar la lectura o de controlar conductas de sus estudiantes para poder crear el ambiente de aula propicio para el trabajo, como por ejemplo *“Profesora: Por favor tomen en sus manos el texto, la lectura se las voy a hacer yo, ustedes síganla atentamente.* Sin embargo, esto no indica que no existan las instrucciones relacionadas con las guías de trabajo, las que se distinguen por indicar formas de trabajo o formatos de éste como se presenta a continuación *Profesora: Eso está preguntado ahí en el número de la letra C.D y C, ustedes en su papelógrafo, ya, me van a trabajar la pregunta B y la pregunta C que son las características físicas del personaje principal en el cuento sobre el niño Pablo y las características físicas, psicológicas y sociales del ambiente”.* Estos tipos de instrucciones de la guía de trabajo se encuentran durante una clase en la que los docentes destinan un menor tiempo para éstas que para las que no se relacionan directamente con la guía, ya que muchas veces se encuentran escritas en las hojas, por lo que el profesor en ocasiones, las lee antes de empezar o responde a preguntas acerca

de ellas lo que conlleva a una profundización escasa acerca de lo que tienen que hacer y el contenido del texto que necesitan para hacer posible la actividad.

El episodio de vocabulario es considerado por gran parte de los docentes en sus clases, no obstante el tiempo que ocupa dentro de ellas es variable debido a que siempre estarán condicionados por el tipo de lectura o texto que se le proponga al estudiante, como por ejemplo en la muestra 4 en donde en la clase se trata de leer comprensivamente un cuento en el que el profesor les propone buscar el significado de determinadas palabras “*Profesora: ¿Qué término estás buscando tú? Alumno: ¡escarlata! Profesor: escarlata bien, sí. Alumno: tío. Profesor: sí. Claro ese es el término ese intento buscar. ¿Cuál encontraste tú? Alumno: escarlata. Profesor: ¿Qué dice? Alumno: abatir y ayudar Profesor: en otros términos, mira. ¿Qué color es ese? Alumno: carmesí. Profesor: y nosotros ¿cómo lo llamamos nosotros comúnmente? Alumno: rojo. Profesor: no cierto, escarlata es rojo porque es rojo oscuro. Alumno: ya.* En este ejemplo el docente dedica bastante tiempo para aclarar el significado y profundizar en él con la finalidad de anclar el significado a los conocimientos previos de los estudiantes, sin embargo hay docentes que sólo esperan la respuesta correcta, como por ejemplo *Profesora: el Carroñero, ¿quién es? Alumna: el que come Profesora: exactamente*”, como se evidencia, la respuesta es elaborada por el estudiante y la docente sólo entrega una retroalimentación de evaluación positiva, sin considerar que la respuesta entregada está incompleta y que al no existir una explicación pertinente los estudiantes pueden tener diversos significados de acuerdo a los conocimientos previos asociados.

2.4 Análisis de Tiempo del Momento Después.

A continuación se presentará mediante un gráfico los tiempos de los episodios que se desarrollan en el momento después de una clase, posteriormente se realizará un análisis de la información con respecto a los tiempos de duración de los episodios de recapitulación, anticipación y recuperación. Para efectos de este análisis no se consideraron los episodios de Desarrollo de la guía, interpretación, revisión de la guía, análisis de experiencia, instrucción y vocabulario porque no se presentan en toda la muestra analizada ni presentan tiempos que resulten relevantes a lo largo de una clase.



Descripción de los resultados

Según las muestras, la predominancia del trabajo docente del momento después en cada una de las clases es desarrollar una recapitulación de su clase, a excepción de la muestra 13 quien no la considera. Este episodio fluctúa en tiempo de desarrollo comprendido entre los 22 segundos hasta los 9 minutos y 7 segundos. El segundo episodio con mayor tiempo destinado en las clases es el correspondiente al de instrucciones, fluctuando entre los 15 segundos y los 2 minutos y 45 segundos. Un tercer episodio con mayor tiempo es el de anticipación; tiempo que fluctúa entre 1 minuto y 4 segundos hasta los 3 minutos y 35 segundos. En cuanto a la totalidad de las muestras, existen dos episodios que se trabajan con igual frecuencia, recuperación y análisis de la experiencia, donde el tiempo de fluctuación es de 35 segundos hasta 1 minuto y 34 segundos y, 1 minuto y 18 segundos hasta 1 minuto y 32 segundos respectivamente. Por último, solo hay episodios donde se le destinan un tiempo de desarrollo en muestras específicas, correspondiente al episodio de Desarrollo (3 minutos y 16 segundos); Revisión (3 minutos y 11 segundos); Elaboración Conjunta (2 minutos y 39 segundos) y; Vocabulario (39 segundos). El análisis de los episodios del momento Después va estar centrado en los episodios de Recapitulación, anticipación, recuperación y análisis de las experiencias.

2.4.1 Análisis de la información

En relación, a los datos transcritos de la muestra de tiempos del momento Después se debe considerar que el trabajo destinado por la mayoría de los profesores es desarrollar su clase en torno a Recapitular lo trabajado dentro de la clase. A modo de ejemplo, la docente elabora este episodio retomando; los contenidos aprendidos; lo que les gustaría realizar y; el objetivo de la sesión, *“Profesora: Nosotras ¿no cierto? colocamos acá todas las noticias que a nosotros*

nos gustaría ver o escuchar en el mundo actual, vimos (...) primero reconocer las partes que componen la noticia, producir en forma grupal una noticia, que nos va a quedar pendiente para la próxima clase y expresar el sentir del grupo en relación a la noticia que le gustaría leer o escuchar en el mundo actual(...) fíjense ustedes nosotros ya hemos cumplido no cierto hee el objetivo de la clase de hoy”.

Por otra parte, el episodio correspondiente a la Anticipación, la muestra con mayor tiempo dedicado a este episodio lo trabaja en relación a anticipar lo que realizarán en una próxima clase, *“Profesora: Estas fábulas jóvenes nos van a servir para ir reforzando más la estructura y para trabajar en una segunda clase que vendrá lueguito como la clasificación de los adverbios que nos servirán las fábulas y otros contenidos más”.* En comparación a la muestra que menos tiempo dedica a este episodio, y donde se focaliza a anticipar que van a continuar viendo obras literarias, *“Profesora: tenemos otras obras literarias que son propuestas ¿no cierto? ... que las vamos a continuar leyendo”.*

En cuanto, al el episodio de Recuperación, la muestra que trabaja en mayor medida este episodio considera la recuperación de información de la lectura del texto y que fue interpretada, *“Profesora: ¿Qué más?, una cosa que se me había olvidado ¿qué hizo el viejecito con la gallina? Alumno: la regaló”.* En contraste con la muestra de menor tiempo, desarrolla este episodio recuperando las ideas vinculadas a las emociones que surgen del contenido del texto, *“Profesora: vimos las emociones lo que pasaba en cada historia, expresamos los valores que son tan importantes y que están muy perdidos en las personas, en los seres humanos”.* Como segundo, el episodio de Análisis de las experiencias, que va enfocado a la valoración de los alumnos hacia lo realizado en la clase, en ambos casos, los profesores dan la instancia para que sean los mismos alumnos que enjuicien lo positivo de lo realizado durante la clase.

3. Análisis de la Coherencia de los Objetivos de las Clases Transcritas.

A continuación se analizarán los resultados obtenidos del análisis desde el punto de vista de la coherencia que hay entre lo que se dice y lo que se hace en los distintos momentos en que se desarrolla una clase de lectura de texto. La importancia de este análisis radica en permite evidenciar cómo se desarrollan las interacciones dentro del aula y conocer cómo el profesor desarrolla las clases de lectura de texto en comparación con lo que enuncia que va a realizar y lo que finalmente hace.

Desde el punto de vista metodológico el análisis de la coherencia se realizó considerando las 12 muestras audiovisuales de clases de lectura del texto, y el discurso de los profesores planteado en éstas.

En primer lugar se analizará la coherencia de lo que se dice en el momento antes y el momento durante. Para, a continuación analizar la coherencia entre los momentos durante y después. Finalmente, se analizará la coherencia entre el momento antes y el momento después.

3.1 Análisis de Coherencia de los Momentos Antes- Durante.

De acuerdo al análisis de coherencia entre los momentos Antes y Durante de una totalidad de 12 videos, se puede determinar que, 6 clases presentan coherencia lo que correspondería a un 50% de la muestra, en la que los docentes enuncian lo que harán en el momento antes y luego lo llevan a cabo en el momento durante, por ejemplo, enuncian que el objetivo de la clase es *“Profesor: en la clase de hoy vamos a trabajar el siguiente objetivo, vamos aprender a ordenar cronológicamente los hechos de una narración utilizando el organizador gráfico secuencial que es éste. Vamos a trabajar una narración y cronológicamente significa que la vamos a ordenar en el tiempo así como va transcurriendo los*

hechos". En esta situación, se evidencia, en el durante, el cumplimiento de lo enunciado, ya que se puede identificar por medio de indicadores temporales que utiliza la docente para preguntar, en el durante, que es lo que va primero, que va segundo y que hecho sería el último del relato.

Asimismo, el análisis evidencia que existen 6 videos que son incoherentes entre los momentos recién mencionados (antes y durante) lo que se traduce en un 50% de la muestra que presenta esta característica, ya que los docentes enuncian los objetivos de la clase, sin embargo en el momento durante cumplen con un objetivo de tres que plantearon o realizan una labor diferente a lo propuesto inicialmente. A modo de ejemplo se presenta el siguiente fragmento *"Profesor: (...) vamos a cumplir tres objetivos ya el primero de ellos como aparece acá en amarillo es realizar inferencias e interpretaciones a partir de un texto narrativo (...) leer e interpretar una leyenda anticipando consecuencias, hechos y acontecimientos (...) expresar coherentemente conclusiones en forma oral"*. Por lo tanto el profesor enuncia una clase con bastante contenido y acciones que realizar pero mientras transcurre el momento Durante se puede evidenciar que los estudiantes leen una leyenda y que la interpretan mediante las preguntas que le plantea la docente, y luego exponen sus respuestas, por lo tanto, hay una ausencia del objetivo dos en donde les proponía anticipar hechos y acontecimientos.

Por lo tanto, no hay una predominancia de coherencia o no coherencia, no obstante, no deja de ser relevante que la mitad de esta muestra presenta clases no coherentes en donde lo que se propone dentro del discurso del docente no es lo que se hace durante la clase.

3.2 Análisis de la Coherencia de los Momentos Durante- Después.

Conforme a la coherencia de los momentos Durante-Después de la totalidad de las evidencias de clases se puede observar una predominancia de incoherencia en 10 de ellas, dando como resultado un porcentaje superior al 80% del total de las muestras, es decir, dos de las clases presentan coherencia entre los momentos de Durante y Después,

En la muestra correspondiente a la clase 31 el profesor realiza una clase con la temática de los derechos del niño, focalizándose en el derecho a no trabajar. La profesora da inicio a la lectura de dos textos de carácter informativo (noticias) que abordan esta temática, realizan una interpretación conjunta del contenido de las noticias y desarrollan una guía de trabajo en concordancia a la lectura realizada. La guía de trabajo, incluye preguntas dirigidas a las características del texto informativo, donde, fue vinculada a la lectura de las noticias y a su característica de informar, para luego, concluir el momento Durante con la recuperación de la modalidad del texto informativo, ya que reitera la información ya expuesta en la revisión de la guía de trabajo. En el momento, Después, el docente enuncia nuevamente el objetivo de la clase *“Profesor: Aprender la modalidad del texto informativo (...) Conocer una lamentable realidad que afecta a miles de niños (as) y adolescentes en el mundo que es el trabajo infantil”*. A continuación pregunta a los alumnos si se cumplió con el objetivo propuesto, obteniendo una respuesta de afirmación por parte de ellos. En este caso, el docente enuncia el objetivo de la clase y si este se cumple con el trabajo realizado en el Durante, ya que se considera el aprendizaje de la modalidad del texto informativo en cuanto a la vinculación de las características de este tipo de texto con las lecturas realizadas dentro de la revisión de la guía de trabajo.

Como segundo ejemplo, perteneciente a la muestra de la clase 32, el profesor realiza el desarrollo de su clase en actividades que van enfocadas a la extracción

de información explícita de la lectura de tipo narrativo (acontecimientos y hechos), ideas que son resumidas en un papelógrafo a modo de sintetizar las respuestas de la guía de trabajo. En el momento Después, se considera las características de la leyenda como un texto de carácter narrativo. La incoherencia se observaría en que las características del texto narrativo no está contemplado dentro de los objetivos de la clase y, menos dentro del desarrollo de las actividades, que están enfocadas a la extracción de información para organizarla en un ordenador gráfico.

3.3 Análisis de la Coherencia de los Momentos Antes - Después.

Con respecto a la coherencia entre el momento antes y después de una clase, cabe destacar que de las 12 muestras solo cinco de ellas pertenecientes al 41% presentan coherencia entre ambos momentos, ya que se evidencia que los objetivos que plantean los docentes en el inicio de la clase son retomados en el cierre de ésta. En estas clases los alumnos tienen un rol relevante en el proceso, puesto que son partícipes de la información entregada en el cierre acerca de los objetivos que se habían trabajado en el antes, dando a conocer en el después que fueron cumplidos a cabalidad, por ejemplo como señala la muestra 32, lleva a cabo tres objetivos en el inicio, objetivo 1 *“Realizar inferencias e interpretaciones a partir de un texto narrativo”*; objetivo 2 *“Leer e interpretar una leyenda anticipando consecuencias, hechos y acontecimientos”*; objetivo 3 *“Expresar coherentemente conclusiones en forma oral”*, cada uno de los objetivos son retomados en el momento después por los mismos estudiantes con la participación del profesor de aula, quien guía e intenciona que se retomen los objetivos para posteriormente dar cuenta si estos fueron cumplidos en el desarrollo de la actividad , *“Profesor: (...)Alumno: bueno a través de la clase y de su clasificación hoy día aprendimos las características principales de la leyenda urbana, y éstas son es una narración en forma, perdón. Profesor: oral.*

Por otra parte se evidencia en el ejemplo que el docente corrige al alumno cuando señala que la narración urbana es una narración en forma, dando a conocer que es una narración oral, esto permite que el alumno tenga claridad de los contenidos trabajados. Posteriormente se señalan los dos objetivos restantes de la clase, *Alumno: carácter terrorífico que básicamente causa pavor entre las personas de poblaciones o ciudades, es una narración oral que se va traspasando a las personas de forma oral y se diferencia de la leyenda tradicional solamente por su carácter de terror mientras que las tradicionales cuentan la explican el origen de partes de partes naturales y personajes sobrenaturales. Profesor: esas son las diferencias, muy bien. Profesor: ¿alguien más? Fernanda. Alumno: bueno hoy aprendimos a realizar inferencias e interpretaciones eh esto lo logramos gracias a la lectura a conciencia de un texto narrativo como es la leyenda urbana. Profesor: muy bien. Profesor: ¿alguien más? Eh José. Alumno: también aprendimos a interpretar una leyenda y lo mejor de todo es que lo hicimos anticipando hechos, consecuencias y acontecimientos principales. Profesor: Bien. Profesor: y Natalia. Alumno: si finalmente logramos expresar nuestras conclusiones grupales mediante un representante de forma oral eh representando coherentemente y con respeto”.* Con respecto a lo anterior se evidencia que el profesor hace partícipes a los estudiantes acerca de lo trabajado en las sesiones acerca de las temáticas de realizar inferencias e interpretaciones de textos narrativos correspondiente a la leyenda, las cuales se trabajaron en el antes como objetivos de aprendizajes.

Por otra parte señalar que en los momentos antes y después se evidencia que las 7 muestras restantes correspondientes al 59% de la muestra total presentan incoherencia entre los objetivos planteados en el inicio con el después de una clase de comprensión lectora, como se señala en el siguiente ejemplo en el que el inicio se plantea el objetivo *“Distinguir la información relevante de aquella que no lo es”*, y luego en el después no se retoma el objetivo y asimismo no se explicita si se ha trabajado dentro de la lectura, ya que no existe relación entre lo que se dice y posteriormente lo que se hace después de una clase, con el fin de verificar si

tales objetivos fueron trabajados correctamente, para generar en los alumnos una instancia de reflexión en conjunto con el profesor acerca de los aprendizajes desarrollados. En el siguiente fragmento se presenta incoherencia entre el antes y después de la clase “(...) *Profesora: Para cerrar entonces la clase, si usted se fija siempre cualquier tipo de texto, cuando lee tiene que entregarnos información, nos entrega algunos datos, pero nosotros tenemos que ser capaces de reconocer lo que es más importante de aquello que no es tan importante cosas que son accesorias, que son complementos que nos van indicando, que nos van mostrando y permitiendo hacernos una imagen de la historia(...)*”. Con respecto a lo anterior si bien el profesor retoma información acerca de cuándo se lee, no entrega datos específicos de cómo distinguir la información relevante de la que no es, según el objetivo planteado en el antes, es por esto que se evidencia que no existe una coherencia entre el momento antes y después.

**CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES**

1. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal conocer la coherencia entre los contenidos elaborados en la fase de inicio, desarrollo y cierre en función de la meta de clases de lectura de texto en segundo ciclo básico en las evidencias de la evaluación docente del año 2009.

Los resultados alcanzados mediante la investigación nos permiten determinar que dentro de las muestras se observa que existe una coherencia entre las metas que lo docentes plantean y lo que realizan solo en algunas de las fases o momentos de la clase. A través del análisis y comparación de los momentos Antes- Durante, Durante-Después y Antes- Después, no es posible observar que existe una coherencia total en todos los momentos de la clase, ya que los objetivos planteados por los docentes no son desarrollados a cabalidad, sin embargo, se puede determinar que los momentos que presentan una mayor coherencia entre sí corresponden al Antes-Durante, donde se aprecia que en la mitad de la muestra lo que el docente enuncia en el antes, posteriormente lo lleva a cabo en el durante, en cambio, los que presentan una menor coherencia entre sí serían lo momentos Durante- Después, observándose que en dos de las muestras el profesor retoma el objetivo planteado y analiza el cumplimiento de este juntos a sus estudiantes durante el desarrollo de la clase. Por otra parte, cabe destacar que en todas las muestras se presentó el desarrollo de los tres momentos de una clase, indentificados como Antes, Durante y Después..

Con respecto al análisis de los tiempos, es posible evidenciar que los profesores designan sus tiempos de acuerdo a las metas que plantean, y si bien los tiempos que utilizan son distintos, se observa que el momento durante es siempre el que tiene una mayor duración,siendo en este momento donde se concentra el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo observarse lectura de textos y desarrollo y revisión de actividades, además, se evidencia que el momento Después es el que

presenta un mayor porcentaje de variación en el tiempo de duración dentro de las doce muestras, presentándose en esta la clase con la menor duración de un momento.

Igualmente a través del análisis de las muestras se identificó que entre los tipos de interacción que se produce entre los estudiantes y los docentes, en los episodios de los momentos de Antes, Durante y Después, se encuentran los tipos monologal, control, IRE, IRF y frustrado. Sin embargo, es posible destacar que el tipo de interacción que se da mayoritariamente en los tres momentos es de tipo IRE (indagación respuesta y evaluación), ya que se aprecia que el maestro interactúa con los alumnos preguntando acerca de lo que fue trabajado durante la sesión, de tal forma que expresen sus respuestas para posteriormente ser evaluada por él mismo, sin embargo, en este tipo de interacción no se presenta retroalimentación de parte del profesor que potencie el desarrollo de nuevas elaboraciones de los estudiantes.

A través del análisis del discurso de los docentes, se constata que estos entregan ayudas internas a los estudiantes, que no necesariamente son las más precisas o pertinentes para comprender un texto y asimismo guiar a la reflexión o pensamiento crítico, puesto que los aportes más significativos los hace el docente al insistir por medio de preguntas continuas que el estudiante responda, o dejando al estudiante que complete y rellene ideas para responder a lo planteado.

Por otra parte destacar que si bien los alumnos conocen la meta u objetivo planteado en el desarrollo de la clase de comprensión lectora, ésta no se realiza de forma autónoma por ellos mismos, debido a que son los profesores quienes guían el proceso hacia lo que quieren lograr, sin embargo no se les da la oportunidad o libertad a los propios estudiantes de autorregular su proceso para realizar un trabajo autónomo.

También se visualiza que en el discurso, al momento de trabajar la comprensión a partir de distintos tipos de textos, el profesor recibe las respuestas de sus alumnos ante sus preguntas, evaluándolas sólo con una confirmación a lo respondido sin explicar porque las respuestas están correctas o no, lo cual no permite que los estudiantes puedan comprender o conocer el error en su respuesta, y continuar elaborando de forma más profunda esta misma.

2. PROYECCIONES

A modo de proyecciones de este trabajo de investigación, podemos plantear la importancia de seguir trabajando la comprensión lectora en los alumnos, realizando un plan de intervención dirigido a los profesores, con el propósito de ayudarlos a mejorar la planificación de sus clases de comprensión de textos de acuerdo a la meta que estos plantean, con el fin de que exista una mayor coherencia en sus clases. Por otra parte destacar que nuestra investigación permitirá entregar lineamientos para que se continúe trabajando con la temática de la investigación, enfocada en los tipos de ayudas que entregan los docentes a los alumnos para desarrollar el proceso de comprensión lectora.

En relación a las limitaciones de la investigación consideramos el no conocer el código con profundidad, también que algunas grabaciones contenían fragmentos inaudibles, lo que provocó una lentitud en el análisis.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Es importante tener en cuenta que al realizar el trabajo de investigación solo se consideró realizar el análisis de los resultados en base a las transcripciones realizadas de los videos de la evaluación docente 2009, focalizadas en la comprensión de texto.

Para la realización de esta investigación se debió aprender un sistema nuevo de análisis que permite una mirada diferente a la observación de clases, que aporta a nuestra formación como futuras docentes.

En el desarrollo del análisis se utilizó el modelo de Emilio Sánchez Miguel y Carolina Iturra, sin embargo fue necesario, de acuerdo a la realidad estudiada, considerar el levantamiento de nuevas variables referidas a las categorías de episodios, las que denominamos como: predicción, anticipación, recuperación y explicación de contenidos. La importancia de estas categorías es que no todos los docentes siguen los mismos modelos para expresarse durante la clase ni para desarrollar la misma, por lo que el levantamiento de estas categorías nos permiten ampliar el ámbito de estudio con respecto al análisis de la información.

Finalmente, es relevante destacar la importancia del establecimiento de una meta al comienzo de la clase ya que ésta permite guiar el trabajo que se desarrolla dentro del aula, y que a la vez los estudiantes puedan tener claridad sobre lo que se pretende lograr para desarrollar la comprensión lectora. Por otra parte, el rol que cumplen los docentes es esencial para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo es quien guía a los alumnos, sino que también media la situación de aprendizaje, con el fin de implicarlos en la tarea y lograr adquirir los contenidos referidos al desarrollo de la comprensión lectora y de los procesos implicados en ella.

Bibliografía

Aguilar, M. (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. AIESAD, Vol. 7, 179- 192

Álvarez, M. (1996): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Cuadernos de lengua, Madrid, Arco/libros.

Álvarez, A. y Núñez, R. (2005). Escribir en español: la creación del texto escrito. Composición y uso de modelos de textos. España: Ediciones Nobel.

Ballester, L. y Colom, A. (2004). Lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación. Revista de Educación, 340. pp. 995-1008.

Ballester, L y Colom, A. (2011). Digitalización y Tecnología Educativa. Revista portuguesa de pedagogía.

Baquero, R. (1999). Vigotsky y el aprendizaje. Argentina: Aique.

Benitez, M.G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. Tlatemoani, Revista Académica de Investigación, nº1.

Beuchot, M. (2010). Hermenéutica analógica, educación y filosofía. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Bustos, J.M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Univ. De Salamanca.

Campanario, J. y Otero, J. (2000) La comprensión de los libros de texto. *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 323-338). Alcoy: Editorial Marfil.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje* Barcelona, temas de educación: Paidós.

Cassany, D., Sanz, G., Luna, M. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). Las palabras y el escrito. *Hojas de lectura*, vol. 53, 14-21.

Cerrillo, P. y García, J. (2001). Hábitos lectores y animación a la lectura. Castilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla.

Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Colom, A. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 47.

Coloma, C, Himmel, E, & Infante, M. (2009). Comprensión lectora, Comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, 149-160.

De Almeida, J. (2008). Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora. Salamanca: Universidad de Salamanca.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 35, 483 - 496

Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Devis, M. P. P. (2000). Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora.

Echeverría, R. (1995). Ontología del Lenguaje. Chile: Lom Ediciones S.A.

Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. La acción pedagógica, Pág. 58- 73.

Ferreiro, R. y Calderón, E. (2005). ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender. México: Trillas.

Fuentes, S. (1999). La inteligencia y Reuven Feuerstein: Una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano. Santiago: CEAME.

Gallardo, K y Gil, M. (2011). Incorporación de la nueva taxonomía como referente para el diseño de herramientas de evaluación del aprendizaje conducida en una materia de postgrado en entornos virtuales. Memorias del XI congreso nacional de investigación educativa. Monterrey.

García, J y González, D (2001) Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: volumen 2 lectura y escritura. Madrid:ED. EOS .

Infante, M., Coloma, C y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. Santiago de Chile. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Nº 1: 149-160.

Iturra, C. (2010). Análisis de las prácticas lectora en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) *Hacia El Lenguaje: Del Feto Al Adolescente*. Barcelona: S.L. Ediciones Morata.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2009) *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Malagón, M. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Editorial Trillas.

Manjon, D. y Vidal, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.

Manzi, J., Gonzalez, R. y Sun, Y. (eds). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MideUC.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

Merrill, D. (1994). *Diseño educativo basado en objetos de conocimiento*. Aula XXI, España.

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación* (2 E.) Buenos Aires: Aique.

Moreno, A. (2008). *Estrategias y medios instruccionales*. Universidad de Oriente: Venezuela.

Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisionada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Muller, W. (2011). *La intencionalidad pedagógica y la construcción de ambientes de aprendizaje colaborativos con el uso de Tics*. Centro de Investigación de Telecomunicaciones.

- Parra, K. (2010). El docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Caracas. Investigación y Postgrado v.25 n.1
- Pastor, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *Revista de Didáctica español como lengua extranjera*, 1 -27.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. EDUCERE. 159-163.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixtos en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*. pp. 15-29.
- Pérez, G. (2001). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pievi, N., y Bravin, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Reigeluth, C.M. (1999). Diseño de la instrucción Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I. Aula XXI Santillana: Madrid.
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Caracas, Textos.
- Rosales, J. Sánchez, E. Cañedo, I. (1994). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 21. 65-81.
- Sánchez, E. (1990) "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos". *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI/ Santillana.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona. Edebé.

Sánchez, E., Suárez, S. y Rosales, J. (1999). Interacción profesor/ alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Infancia y Aprendizaje*, 14-15, 74 -89

Sánchez Miguel, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la didáctica de la lengua. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, vol. 2, 51-60. [Fecha de consulta: 25 junio de 2015] Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043951>

Sánchez, E., García, R., de Sixte, R., Castellano, N., Bustos, A., Luna, M. (2006). *Análisis del discurso en el aula. Manual de criterios*. Salamanca. Documento interno no publicado.

Sánchez, E.; García, R.; Rosales, J.; De Sixte, R. y Castellano, N. (2008) Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346. pp. 105-104.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N. M., De Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.

Sánchez, E.; García, R. y Rosales, J. (2009) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. (En prensa).

Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona. Editorial GRAÓ.

Santibáñez, E. (2014). La comunicación en educación: Cooperación y Relevancia. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso PUCV.

Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas. Mérida, Venezuela: Ex Libris.

Santillana Staff (1991). Comprensión lectora. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Vol. 1. Francia. Santillana.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

Suárez, R. (2002). La educación. Teorías educativas, estrategias de enseñanza aprendizaje. México: Editorial Trillas.

Touriñán, J. (1997) La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, Revista de Educación, (314), 157-186

Touriñán, J. Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. Revista de educación [en línea]. 2003, n°236 -241 [Fecha de consulta: 1 de febrero 2015] Disponible en:https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=KOgHU6ETL-cC&oi=fnd&pg=PA213&dq=intencionalidad+pedagogica&ots=0QL4nMonm-&sig=f4Oqrc3_oG9zgc1FhbpA8Zdv6tM#v=onepage&q=intencionalidad%20pedagogica&f=false

Trevor, H. C. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. Morata.

Ubach, A (2004). La construcción del significado en el texto literario: Aproximación en su tratamiento en el aula ELE. ASELE Actas, XV, 875-880

Vásquez, E. (2005). Principios y técnicas para la educación de adultos. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona. Paidós.

Yukavetsky, Gloria. (s/f) Qué es el diseño instruccional. Consultado en Marzo de 2011 en [http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia Ed/Lectura 3 .html](http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3.html).

ANEXOS

Transcripción video 10							
Momento	Episodio	Transcripción	Ciclos	Texto publico	Categoría	Ayudas	Autonomías
Antes	Planificación (00:36)	Profesora: Buenos días chicos Alumno: Buenos días Profesora: ya, vamos a comenzar con la clase. Hoy día va haber un modo un poco diferente porque hoy día les voy a leer el objetivo, otras veces lo comentamos. Disfrutar de odas literarias significativas a través de lecturas personales dirigidas con conciencia de su ambientación histórica y social. Ustedes tienen sobre su mesa una guía de actividades, dice compuerta número doce, autor Baldomero Lillo	monologal	Clase de lenguaje dedicada a las obras narrativas, específicamente a Subterra. Objetivo: Disfrutar de odas literarias significativas a través de lecturas personales dirigidas con conciencia de su ambientación histórica y social	Tema Objetivo Avance Sitúa metodología		0
	Recuperación (00:37)	Ustedes ya saben que Baldomero Lillo es un autor chileno, él durante muchos años trabajó en la mina de Lota, no como minero pero si trabajando en una especie, no cierto, de negocio que él tenía donde todo minero, como nosotros lo vimos a través del	Monologal	Reseña de la vida de Baldomero Lillo. Señalar donde se encuentra la Oda	Alusión al tema del texto a leer.		0
		registro, tenían que comprar todo lo necesario para el hogar. Todo lo que vivió él ahí le sirvió de experiencia y eso está plasmado en los cuentos de subterra .					

		Nosotros ya hemos leído algunos cuentos, hoy día vamos a tomar específicamente la compuerta número doce.	Monologal	La compuerta número doce.	Se señala el Texto a leer.		
	Instrucción (00:10)	Por favor tomen en sus manos el texto, la lectura se las voy a hacer yo, ustedes síganla atentamente. <i>(Mientras lee, se pasea por el aula)</i>	Monologal Control	Tomen el texto, la lectura la voy hacer yo y ustedes síganla atentamente.	Instrucción.		
Durante	Lectura (10:02)	<i>La compuerta número doce, Baldomero Lillo, Chile. El viejo tomo de la mano al pequeño y juntos se internaron en el negro túnel. A cuarenta metros del pique se detuvieron ante una especie de gruta excavada en la roca. Del techo agrietado de color de hollín colgaba un candín de hoja de lata cuyo macilento resplandor daba a la estancia la apariencia de una cripta enlutada y llena de sombras. (Se dirige a un alumno) Comparte con la Belén ¿por favor? En el fondo sentado delante de una mesa un hombre pequeño ya entrado en años hacia anotaciones en un enorme registro. Su negro traje hacía resaltar la palidez del rostro surcado por profundas arrugas. Al ruido de pasos levantó la</i>	Monologal				

		<p>cabeza y fijó una mirada interrogadora en el viejo minero quien avanzó con timidez diciendo con voz llena de sumisión y respeto: “señor aquí traigo al chico” los ojos penetrantes del capataz abarcaron de una mirada el cuerpecillo endeble del muchacho, sus delgados miembros y la infantil inconciencia del moreno rostro en el que brillaban dos ojos muy abiertos. Lo impresionaron desfavorablemente y su corazón endurecido por el espectáculo diario de tantas miserias experimentó una piadosa sacudida a la vista de aquel pequeñuelo. Las duras líneas de su rostro se suavizaron y con fingida pereza le dijo al viejo que muy quieto para aquel examen fijaba en él una ansiosa mirada “Hombre este muchacho todavía es muy débil para el trabajo, es hijo tuyo?” – Sí señor. – Pues debieras tener lástima de sus pocos años y antes de enterrarlo aquí envíalo a la escuela por algún tiempo.</p> <p>- Señor, balbuceo la curnuda del minero somos seis en casa y uno solo el que trabaja Pablo cumplió</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p><i>ya los ocho años y debe ganar el pan que come y como hijo de mineros su oficio será el de sus mayores que no tuvieron nunca otra escuela que la mina. Su voz opaca y temblorosa se extinguió repentinamente de un acceso de tos pero sus ojos húmedos imploraban con tal insistencia que el capataz vencido por aquel mudo ruego llevo a sus labios el silbato y arranco de él un sonido agudo que repercutió a lo lejos en la desierta galería. Juan, exclamo el hombre refiriéndose al recién llegado lleva a este chico a la compuerta número doce, reemplazará al hijo de José el carretillero aplastado ayer por la corrida. Los tres se marcharon silenciosos y el rumor de sus pisadas fue alejándose poco a poco en la oscura galería.</i></p> <p><i>Una puerta le cerraba el camino en aquella dirección y en el suelo arrimado a la pared había un bulto pequeño cuyos contornos se destacaban confusamente herido por las luces vacilantes de las lámparas, era un niño de</i></p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p><i>diez años acurrucado en un hueco de la muralla. Encargado del manejo de esa puerta pasaba las horas interminables de su encierro sumergido en un ensimismamiento doloroso. Abrumado por aquella lápida enorme que ahogó para siempre en él la inquieta y grácil movilidad de la infancia. Aquí es dijo el guía, deteniéndose junto a la hoja de tablas que giraba sujeta a un marco de madera incrustado en una roca. Pablo que no se explicaba ese acto repentino contemplaba silencioso a sus acompañantes, quienes después de cambiar entre sí algunas palabras breves y rápidas se pusieron a enseñarle con jovialidad y empeño el manejo de la compuerta. El rapaz siguiendo sus indicaciones la abrió y cerró repetidas veces desvaneciendo la incertidumbre del padre que temía que la fuerza de su hijo no bastasen para aquel trabajo. Una luz brilló a lo lejos en la galería y luego se oyó el chirrido de las ruedas sobre la vía, es la corrida exclamaron en un tiempo</i></p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

		<p><i>los hombres pronto Pablo dijo el viejo a ver cómo cumples tu obligación. El pequeño con los puños apretados apoyo su diminuto cuerpo contra la hoja que cedió lentamente hasta tocar la pared. Apenas efectuada esta operación un caballo oscuro, sudoroso y jadeante cruzo rápido delante de ellos arrastrando un pesado tren cargado del mineral. Los obreros se mostraron, se miraron satisfechos, el novato era ya un portero experimentado y el viejo inclinando su alta estatura empezó a hablar zalameramente. Él ya no era un chicuelo como los que quedaban allá arriba que lloran por nada y están siempre cogidos de las faldas de las mujeres sino un hombre , un valiente nada menos que un obrero , es decir, un camarada a quien había que tratar como tal . Pablo oía aquello con espanto creciente y por toda respuesta se cogió con ambas manos de la blusa del minero hasta entonces no se había dado cuenta exacta de lo que se exigía de él, el giro inesperado que</i></p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

		<p><i>tomaba, lo que creyó un simple paseo le produjo un miedo serval y dominado por un deseo vehemente de abandonar aquel sitio de ver a su madre a sus hermanos y de encontrarse otra vez en la claridad del día. Sólo contestaba a las afectuosas razones de su padre con un vamos quejumbroso y lleno de miedo. Ni promesas ni amenazas lo convencían y el vamos padre brotaba de sus labios cada vez más dolorido y apremiante. La mina no soltaba nunca al que había cogido y como eslabones nuevos que se sustituyen a los viejos y gastados de una cadena sin fin, los hijos sucedían a los padres. Los pequeñuelos respirando el aire enconsueñado de la mina crecían raquíticos, débiles, paliduchos, y con resuelto de mano el viejo desenrolló de su cintura una cuerda delgada y fuerte, y con ella ato no cierto, al niño por la mitad del cuerpo y aseguró en seguida la otra extremidad en un grueso perno incrustado en la roca. La criatura medio muerta de terror lanzaba gritos penetrantes de pavorosa</i></p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p><i>angustia y hubo que emplear la violencia para arrancarla de entre las piernas del padre a las que se había acido con todas sus fuerzas. Sus ruegos y clamores llegaron a la galería, sus goces llamaban al viejo que se alejaba, tenían acentos tan desgarradores tan hondos y vibrantes que el infeliz padre sintió de nuevo flaquear su resolución más aquel desfallecimiento sólo duró un instante y tapándose los oídos para no escuchar aquellos gritos que le atenazaban las entrañas apresuró la marcha apartándose de aquel sitio. Antes de abandonar la galería se detuvo un instante y escuchó madre, madre, entonces echo a correr como un loco y no se detuvo sino cuando se hayo delante de la vena a la vista de la cual su dolor se convirtió de pronto en furia, ira y empuñando el mango del pico la atacó rabiosamente.</i></p>					
	Interpretación (00:44)	Profesora: Ya esa es la lectura ¿Qué podemos nosotros comentar? ¿Qué	IRE	Pablo era un niño de 8 años que tuvo que ir a	Interpretación	Interna	1

		<p>entendieron ustedes de la lectura? Comentemos ¿Qué entendieron de la lectura?</p> <p>Levantemos la mano</p> <p>Alumno: Que Pablo era un niño de 8 años que su padre lo mandó a trabajar en la mina</p> <p>Profesora: ya</p> <p>Alumno: y... lo mandaron a trabajar para que nadie se diera cuenta, lo mandaron a trabajar a la compuerta número doce</p> <p>Profesora: a la compuerta número doce, ¿quién más?</p> <p>Algo más que agregar, está bien</p> <p>Alumno: habla sobre las injusticias que se cometían hace años atrás, que ponían a trabajar a los niños</p> <p>Profesora: a los niños, bien.</p> <p>Alumno: tuvo que trabajar porque eran muchos en casa y era necesario que trabajara</p> <p>Profesora: ya. Bien con eso yo creo que me queda claro que uds. entendieron la lectura</p>		trabajar a la mina, en la Compuerta N°12			
	Recuperación (01:46)	<p>Antes de comenzar con la guía que ustedes tienen en la última hoja, vamos a repasar los elementos de las obras narrativas. No sólo tenemos el narrador, no</p>	monologal	<p>En las obras literarias existe un narrador, personajes y ambiente.</p>	Estrategia		0

		<p>cierto, que es el encargado de contarnos los acontecimientos, tenemos a los personajes y tenemos el ambiente. El cuento de hoy va a estar, no cierto, trabajado específicamente por personajes y ambientes ahí nos vamos a detener, hoy día no vamos a conversar ni el narrador ni los acontecimientos. Acuérdense que los personajes nosotros podemos describirlos desde el punto de vista físico, psicológico y social. Yo les tomé como ejemplo la abuela del cuento el registro. Desde el punto de vista físico acuérdense que decía que era una anciana de muy baja estatura o de corta estatura como decía en el texto. Desde el punto de vista psicológico era muy tímida, temerosa acuérdense como miraba en todos lados como salió y como volvió después de haber ido a comprar sus hierbas y desde el punto de vista social era una mujer muy humilde. El ambiente desde el punto de vista físico, no cierto, decía ahí que vivía en un campamento minero con su</p>		<p>Vamos a trabajar específicamente con los personajes y ambientes. Describir a los personajes y el ambiente desde el punto de vista físico, psicológico y social. Recuperación de Físico, Psicológico y ambiente de otro cuento.</p>	<p>Objetivo n°2: Describir a los personajes y el ambiente desde el punto de vista físico, psicológico y social.</p>		
--	--	---	--	---	---	--	--

		nieto , había un ambiente muy controlador por eso llegaron después a saber, se acuerdan que la viejita había salido a comprar la hierba y por supuesto, muy coincidente ahí hay que ser humilde en un ambiente de pobreza .					
	Instrucciones de Guía de actividades (01:06)	Eso está preguntado ahí en el número de la letra C, d y c, ustedes en su papelógrafo, ya, me van a trabajar la pregunta B y la pregunta C que son las características físicas del personaje principal en el cuento sobre el niño Pablo y las características físicas, psicológicas y sociales del ambiente , ya chicos comiencen a trabajar en su papelógrafo extiéndanlo , divídanlo en dos , en una el ambiente en la otra el personaje. Es largo así que, dos espacios para el personaje y dos espacios para su ambiente <i>(se dirige a observar a los grupos)</i>	Monologal	De lo leído, deben identificar las características físicas, psicológicas y del ambiente. Esto lo deberán escribir en un papelógrafo.	instrucciones	Interna	0
	Desarrollo de la guía (00:54)			Trabajo en grupo			
	Instrucciones de guía de actividades (00:19)	A mano alzada nomas chicos, no con regla, se demoran más con regla, ustedes saben. Tal cual como lo hicieron con la otra	Monologal	Hagan los cuadros a mano alzada. Háganlo tal cual, lo hicimos con el	instrucciones		0

		lectura. <i>(Se dirige a observar un grupo)</i> ¿Cómo vamos? Eso, ahí los personajes y aquí el ambiente, tal cual lo hicimos con la otra lectura, trabajen con los organizadores.		texto anterior.			
	Instrucción (02:43)	Alumno: tía, esta pregunta no tiene espacio Profesora: la otra pregunta la responden en la hoja que yo les pasé en blanco.La otra pregunta la responden en la hoja que yo les pasé en blanco. <i>(Docente se pasea por cada grupo)</i>	IRE	Tienen que responder en las hojas blancas las otras preguntas.	instrucciones		0
		<i>(a un grupo)</i> Háganlo a mano alzada nomas chiquillos, recuerden que tenemos cuarenta minutos nomas.	monologal	Hagan los cuadros a mano alzada	instrucciones		0
		Alumno: tía que orden hay que seguir Profesora: no nada, no nada. Pongan aquí, el personaje y el ambiente. Convérselo entre ustedes.	IRE	No hay un orden específico para hacer el trabajo	instrucciones		0
		Háganlo directamente en el papelógrafo . Si se dividen el trabajo mejor	monologal	Escriban en el papelógrafo directamente	instrucciones		0
	Desarrollo (00:40)			Trabajo en grupo			
	Instrucciones de la guía (00:05)	En el papelógrafo solamente la B y la C , y en las otras hojitas todas las	Monologal	En el papelógrafo solo la pregunta B y C.	instrucciones		0

		otras preguntas					
	Desarrollo (01:30)						
	Anticipación (00:04)	<i>(Docente observa a un grupo)</i> Están perdiendo tiempo haciendo ese cuadro, hácelo nomas. Tienen que exponer	Monologal control	Hagan el cuadro, no pierdan el tiempo	instrucciones		0
	Desarrollo (00:10)						
	Instrucciones (00:13)	Alumno: Tía, aquí físico y abajo ¿colocamos?, ¿psicológico? Profesora: Si , las características físicas	IRE	Ponen las características físicas.	instrucciones		0
	Desarrollo (01:13)						1
	Instrucción (00:03)	Alumno: Inaudible. Profesora: No, se te marca por el otro lado pero no importa porque como tú lo vas a leer	Control	No importa que se marque al otro lado, sólo lo lees.	instrucciones		0
	Desarrollo (00:49)			Trabajo en grupo.			1
	Instrucción (00:32)	<i>(Se dirige a un grupo)</i> Es que eso es lo que les estoy diciendo, se les va a pasar la mañana haciendo los cuadros, háganlos a mano alzada se hace un cuadrito así nomas Alumno: Tirando dos líneas y unirlas Profesora: claro, acuérdense que tienen que exponer y si no, no va a ...	IRE Control	Hagan los cuadros a mano alzada, tiene que exponer.	instrucciones		0

		se le va a pasar toda la mañana .					
		Alumno: inaudible Profesora: Social, no importa, no importa el orden. Ya. Físico, social y psicológico	Control	No importa el orden de los elementos	instrucciones		0
	Desarrollo (02:44)	(Se acerca a un grupo, los observa y se aleja, para acercarse a otro)					1
		(Se acerca a un grupo) Alumno: ¿Cómo era Pablo? (Profesora apunta el texto) Profesora: Busquen ahí en el texto	Frustrado	Busque la información en el texto			
	Instrucciones de la guía (01:49)	Alumno: Señorita (haciendo gesto con la mano para que se acerque), el trabajo tiene que tener portada Profesora: No. Las hojitas blancas donde están respondiendo ustedes, las manejan ustedes y no es con portada.	Control	El trabajo no tiene portada	instrucciones		0
		(Dirigiéndose a un grupo)Profesora: Yapueh, tiene los puros cuadros nomas	Monologal				0
		Alumno: Tía, ¿el físico? Profesora: Donde se desarrolla la acción ahí, eso es lo que significa el físico (se queda observando como trabaja)	IRF	El físico es donde se desarrolla la acción	Instrucciones		0 (Profesora responde)
		(se dirige a un grupo)	Control	Yo le presto	Instrucciones		

		Profesora: <i>inaudible</i> . ¿No está escribiendo nada aquí? Alumno: No hay plumón. Profesora: Haber yo le voy a prestar plumón. Toma escribe con ese.		plumón			
		Alumna: <i>(le muestra a la profesora)</i> Tenemos los cuadros Profesora: <i>ya</i>	IRE				
	Desarrollo de la guía de trabajo (01:07)	<i>(Docente observa el trabajo de distintos grupos).</i>					1
	Instrucción de la guía (01:13)	<i>(Se acerca a un grupo)</i> ¿Cómo van chiquillos? Ya pone ahí, físico, psicológico y social.	Monologal	Pone físico, psicológico y social	instrucciones		
		Alumno: Tía Ana María Profesora: (no se escucha conversación 30:44)	IRE		Instrucciones		
	Desarrollo (00:17)	<i>(Docente observa trabajo de los grupos, diciendo si) .</i>					1
	Instrucciones (00:45)	Alumno: Señorita Ana María, señorita Ana María. <i>inaudible</i> Profesora: ¿Cómo lo encuentra usted? Alumna: <i>inaudible</i> Profesora: ya, pero escriba palabra a palabra, escríbelo ahí. No tiene por qué ser textual <i>(se queda observando al grupo)</i> Alumna: y lo del papá Profesora: Si, está bien, está bien.	IRE	La respuesta no tiene por qué ser textual	instrucciones		
	Desarrollo (03: 48)	Alumno: Tía Profesora: <i>(observando el</i>	IRE	Falta el físico y lo social. Lo que	Interpretación		0

		<p><i>trabajo</i>) si está bien, si ya, ahora lo psicológico y lo social. (<i>niño muestra unas líneas del texto</i>) No, eso sería físico pero, con esto que pusieron de físico está bien. El ambiente tiene que tener no cierto también lo que dicen, ¿y en lo social que van a poner? Alumno: inaudible. Profesora: ya, correcto</p>		pusieron está bien.			
		<p>(<i>Se dirige a todo el curso</i>) Nosotros hemos conversado harto de que es el ambiente psicológico, físico y social, eso no es un ambiente.</p>	Monologal	Hemos conversado del ambiente, psicológico, físico y social.			
		<p>Vamos terminando el trabajo grupal niños para que pasemos adelante a exponer. Ya niñitos vamos terminando la actividad para que pasen algunos grupos a exponer</p>	Monologal Control	Vamos terminando el trabajo para después, exponer			
		<p>Alumno: Señorita Ana María Profesora: ¿Terminaste? Alumno: Si</p>	Control				
		<p>Profesora: ya, a ver. Veo que hay algunos grupos que ya terminaron, entonces a ellos les vamos a dar la oportunidad de pasar, ya. A ver, ya, pase aquí, aquí adelante, pase Constanza. Por favor dejemos de trabajar, se nos terminó el</p>	monologal	Algunos grupos ya terminaron, así que comenzaremos las exposiciones.			

		tiempo y pongamos atención a lo que sus compañeros les van a dar a conocer					
	Revisión de la guía (03:29)	<p>Alumno: Buenos días, bueno, nuestro, aquí vamos a describir el ambiente físico que Pablo es un niño de rostro moreno de cuerpecillo endeble. En el ambiente psicológico era un subconsciente todavía infantil, en lo económico o sea en lo social era humilde y de bajos recursos. En lo, el ambiente, lo físico todo esto ocurrió en la mina en la compuerta número doce, lo psicológico era un trabajo pesado, peligroso y remoderado, lo social, los pobres eran pobres de escasos recursos</p> <p>Profesora: ¿Cómo es eso de remunerado? ¿Qué tienes que poner, bien remunerado o mal remunerado?</p> <p>Alumno: mal</p> <p>Profesora: mal remunerado, eso era, ya. Les faltó decir cuál eran los personajes</p> <p>Alumno: Era Pablo, el papá de Pablo y el capataz</p> <p>Profesora: Pablo, y el capataz. Ya, correcto. Tomen asiento.</p>	IRF	El niño tenía un cuerpecillo endeble y vivía en el lugar pobre. Tenía un trabajo mal remunerado y los personajes eran Pablo, el papá y el capataz.	Interpretación	Sonsacar	1
		Profesora: Benjamín,	Control		Instrucción		

	<p>¿ustedes también habían terminado? Alumno: si Profesora: ya pasen. Después pasan ustedes. Adelante por favor.</p>					
	<p>Profesora: Ya tenemos claro quiénes son los personajes, así que ahora van a dar a conocer lo que hicieron ellos con el texto a... a Pablo y el ambiente Alumno: Pablo era un niño que tenía ocho años, tenía un cuerpecillo endeble y tenía rostro moreno Profesora: ya Alumno: eso es... Profesora: en lo físico Alumno: Psicológicamente tenía una conciencia infantil, ansioso y temeroso, necesitaba el apoyo(¿?) Profesora: ya... en el ambiente Alumno: como ambiente físico donde ocurre era la mina, aparentemente en un túnel donde los ecos no se escuchan, supuestamente el sitio es muy controlador incluso hasta para los niños, especialmente hay pobreza en ese lugar Profesora: en ese lugar. Muy bien.</p>	IRE	Pablo tenía 8 años y un cuerpecillo endeble. Tenía conciencia infantil y la mina parecía un túnel.	Interpretación		1
	<p>Profesora: Ustedes (señalando otro grupo) ya,</p>	Control				

		con el grupo de la Tania vamos a terminar las exposiciones para hacer después el cierre					
		<p>Alumno: ya, bueno chicos Pablo era un niño en aspecto físico era cuerpecillo endeble y rostro moreno. Psicológico era de infantil conciencia , en el , en el, en el social era hijo de minero, humilde y de bajos recursos . En el ambiente físico todo era en una mina tenia aspecto de una cripta enlutada llena de sombras, el psicológico produce miedo al niño y social de pobres</p> <p>Profesora: ya, asiento, muy bien.</p>	IRE	Pablo era de cuerpecillo endeble, conciencia infantil y humilde. El ambiente era una mina que parecía una cripta.	Interpretación		1
Después	Recapitulación. (01:04)	Creo que a ustedes les quedó claro, el llevar ahora a la práctica, no cierto, lo que aquí estaba dicho y que nosotros lo teníamos como teoría. Muy bien pone el texto al personaje, yo sé que lo que más les cuesta a ustedes es lo psicológico y social pero esta vez estuvo bien logrado. En cuanto al ambiente, los personajes actúan de la manera en que ustedes lo decían, no cierto, porque el ambiente está sobre ellos. Alguien por ahí en un grupo habló, cierto,	Monologal	Lograron bien, el llevar a la práctica lo que teníamos como teoría.	Tema	Retoma el objetivo n° 2.	

		de que había un ambiente de injusticia y de crueldad.					
		<p><i>(alumna levanta la mano)</i> Profesora: ¿Si? Alumno: ya terminamos Profesora: pero esta vez el tiempo no les alcanzó, pero justamente ustedes parece fueron los que pusieron que había un ambiente de injusticia y de crueldad, ehh.</p>	Frustrado				