FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

"ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA ENTRE EL OBJETIVO DE LA CLASE Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PRESENTES EN 19 MUESTRAS DE EVALUACIÓN DOCENTE, CORRESPONDIENTES A LOS AÑOS 2009 Y 2013"

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 Específico y/o Retardo Mental.

Profesora Guía: Elizabeth Donoso Osorio
Estudiantes: Melissa Ávila Avendaño
Tecsia Jamett Vega
Jhonatan Osorio Santander
Viviana Pérez Pérez
Silvia Pinto Rojas
Rachel Veas Gallardo

AGOSTO 2018

La presente investigación se realiza en el marco del

Proyecto Fondecyt Regular

Nº 1160205

Investigadora principal: Carolina Iturra Herrera
Universidad de Talca.

Co-Investigadoras: Ivonne Fuentes Román
Universidad de Playa Ancha

Elizabeth Donoso Osorio
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Agradecimientos

Como grupo investigativo, debemos agradecer en primer lugar a la profesora guía de este trabajo, Elizabeth Donoso Osorio, principalmente, por apoyarnos durante todo el proceso investigativo, resolviendo dudas, gestionando recursos e incentivándonos a reflexionar sobre el tema trabajado.

Así mismo, agradecer a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por otorgar espacios físicos de trabajo, por la disponibilidad de diversos materiales bibliográficos pertinentes a nuestra investigación, y por permitirnos trabajar bajo un proyecto FONDECYT, el cual otorga las muestras que se trabajaron y financiamiento.

Se agradece a Carolina Iturra, por la facilitación de las 19 transcripciones de las clases de evaluaciones docentes y los códigos utilizados en el Fondecyt n°1160205, lo que permite facilidad de comprensión de las muestras, de su análisis y finalmente de la entrega de los resultados obtenidos.

Finalmente, agradecer a cada uno de los integrantes de este grupo investigativo, ya que su trabajo, disposición y constancia permitieron finalizar la presente investigación.

Melissa, Tecsia, Jhonatan, Viviana, Silvia y Rachel.

Sin duda el proceso de formación profesional es un desafío, el cual se hubiese vuelto aún más difícil sin el apoyo y cariño de las personas que me rodean. En esta instancia de reconocimiento, quiero dar las gracias de forma general a mi familia amigos, y todo aquel que estuvo presente en esta carrera.

Gracias Mamá por ser la persona que sin importar lo que suceda esta siempre para mí, quien me inspiró a trabajar en el área de educación, con la gran vocación que la identifica. Eres una mujer maravillosa, te admiro y amo inmensamente junto a mis pequeños Martin y Mía.

Papá agradezco tu esfuerzo para brindarme el apoyo económico cuando lo he necesitado, por comprender mis dificultades para elegir la carrera y por buscar ayudarme cuando lo necesito, Papá y Susana gracias por todo.

Agradezco también a mis tatas porque son un pilar fundamental en mi vida, quienes me brindan todo lo que necesito, me cuidan, protegen y han comprendido y acompañado en cada proceso mi vida. Gracias por demostrarme que existe el amor incondicional y por impulsarme a siempre ser una mejor persona.

También debo agradecer a mi grupo de tesis, que sin el trabajo y compromiso que cada uno entregó, este trabajo no hubiese sido posible. A pesar de nuestras diferencias y las dificultades en el proceso, se formó un lindo grupo de trabajo.

Por último, Oscar mi compañero de vida, gracias por compartir mis alegrías en cada nueva experiencia vivida en práctica, como también contenerme en los momentos más tristes y frustrantes dentro de mi proceso de formación. Por alentarme en cada momento para ser mejor, gracias por tu amor y paciencia en todos estos años. Te amo!

Melissa Ávila Avendaño

En primer lugar, a mi hija Niniel, por ser el motor principal de todos los sueños y proyecciones, así como ser una fuente inagotable de risas, abrazos y cariños. A Cristobal, por abrir mi mundo a una nueva forma de maternidad y amor.

A mis padres, Victoria e Ignacio, por ser el soporte económico y un constante apoyo a lo largo de todo el proceso, por medio de palabras de aliento, consuelo, ayuda en momentos precisos y acompañamiento en tristezas y felicidades.

A mi familia en general, por configurarse una red de apoyo fundamental, otorgando tiempos, palabras de aliento y/ fuerzas en tiempos necesarios. A todos ellos, que, aunque no son partícipes directos, comparten felicidades como si fueran las de ellos.

A Fernando, por ser actualmente un compañero idóneo, entregando amor, contención, apoyo y confianza en las últimas etapas de mi formación profesional.

A Elías, ya que en el pasado entregó apoyo económico e influenció las iniciales aspiraciones de constancia en mi carrera universitaria.

A los integrantes del grupo de tesis, por ser compañeros y amigos durante la última etapa de la carrera universitaria.

A mis compañeras y compañeros con los cuales tuve oportunidad de compartir, trabajar y estudiar, además de aquellos, que de una u otra forma, contribuyeron en algún grado a mi formación académica y fueron soporte emocional en esta etapa.

Tecsia Jamett Vega

En Primer lugar agradezco a mi madre Sandra, quien siempre se preocupó por mi bienestar, aún más al saber que me encontraba lejos de ella, demostrando siempre lo muy orgullosa que se siente al contemplar el camino que he tomado.

Agradezco a mi padre Danilo, el cual con su sabiduría y buen sentido del humor me enseñó a ser un hombre feliz, quien siempre debe enfrentar la vida con una sonrisa en su rostro, alegrando a los demás y nunca, nunca, olvidar quien realmente somos.

A mi hermana Carolaine agradezco por siempre estar ahí, motivándome por ser siempre una mejor persona, entregándome sus consejos y experiencias. Gracias por compartir conmigo el deseo de estudiar una carrera ligada a la pedagogía, ya que tu más que nadie sabe lo que significa el largo camino para llegar a convertirse en docente.

Agradezco desde lo más profundo de mi corazón a mi pareja, Daniela, quien me entregó su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera, animándome siempre a continuar y seguir adelante, estando siempre presente en mis logros pero aún más en mis fracasos. Gracias mi amor por ser mi compañera en esta vida, y hacer de mi mundo un lugar lleno de alegrías.

Finalmente doy las gracias a todas y cada una de esas personas que depositaron en mí su confianza, que desde un principio me demostró su cariño y comprensión. Familiares, amigos, compañeros de trabajo y conocidos, gracias por todo.

Jhonatan Osorio Santander

Quiero dedicar el presente trabajo a mi familia, en primer lugar a mis padres, Héctor y Viviana, por el constante apoyo en este proceso y en todos los momentos de mi vida, siempre acompañando y guiando cada decisión tomada. Sin duda nada de lo que hoy soy, sería posible sin su amor infinito e incondicional, doy gracias por ser su hija y haber nacido en la familia, que ustedes con esfuerzo han conformado.

A mis hermanos: Rodrigo, por tu constante ayuda cada vez que lo he necesitado. Héctor, por siempre estar presente en cada paso que doy. Natalia, por el infinito amor y apoyo que nos entregas tanto a mí, como a Matías, simplemente gracias por todo, los amo.

A Matías por impulsarme a ser mejor persona y representar la mayor motivación para superarme cada día.

A Javier por ser pilar fundamental en mi desarrollo académico y personal, por apoyarme constantemente en lo que me propongo, y ser mi compañero de vida.

A mi grupo de tesis, por el trabajo en equipo y constante apoyo y comprensión frente a las distintas situaciones que nos fueron apareciendo.

Viviana Pérez Pérez

Quiero agradecer en primer lugar a mi hija Matilda, por haber llegado a mi vida de una forma inesperada pero en el momento preciso, por haber otorgado un nuevo sentido a mis ganas de superación y la búsqueda del éxito profesional. Por su sonrisa y cariño, por la paciencia y entrega con la cual me acompañó durante todo el proceso, a las reuniones de tesis, a las clases y a las diferentes instancias universitarias, quiero que comprenda que aun teniendo muchas obligaciones logre encontrar la forma de conectarme con ella y entregarle todo el amor y la dedicación en su crianza. Que siempre será el amor de mis amores.

A mi compañero de ruta y padre de mi hija, Ronald, por el apoyo, la comprensión y el cariño con el cual me acompaño en este proceso. Por alentarme a seguir adelante y siempre tenderme una mano en los momentos más complejos. Por ser mi compañero y amigo, mi amor incondicional, por preocuparse de mi bienestar y por haberme dado la oportunidad de formar una maravillosa familia junto a nuestra hija.

A mi madre, por ser un pilar fundamental a lo largo de toda mi vida, por ser una abuela incondicional y por colaborar en el cuidado de mi hija, por entregarme las oportunidades para ser quien soy y por el apoyo frente a la decisión de estudiar pedagogía.

A mi padre, hermanas, sobrinos y suegros por acompañarme, por el cariño y el apoyo durante todo el proceso, por la constante preocupación y por colaborar en mi bienestar y el bienestar de mi familia.

A mis compañeros de tesis por la comprensión, la flexibilidad y por otorgar las posibilidades de trabajar en nuestra investigación siempre en la compañía de mi hija.

Silvia Pinto Rojas

En primer lugar, quisiera agradecer a Dios por finalizar un proceso importante en mi vida y poder terminar mi carrera profesional, por permitirme aprender, ampliar mis conocimientos en todo ámbito, bendecirme desde el primer momento hasta el fin de esta etapa y ayudándome hasta el día de hoy.

Sin duda, agradezco enormemente a mi familia, ya que me han apoyado en mis decisiones y etapas de mi vida, me han dado su confianza y fuerza, sus alegrías cuando he logrado mis objetivos, a mis padres, el cual, se han sacrificado por darme todo, apoyarme en los momentos buenos y malos, y cuidarme por ser su niña. A mis hermanos, por estar en todo momento, ayudarme a cuidar a mi hija, hacerme los pequeños favores que siempre se los agradeceré, a mi tía por siempre estar al pendiente de mí, preocuparse y ayudarme en cada momento, no solo tema de universidad sino en todo, a mis primas por ayudarme y apoyarme siempre. Agradezco a Sergio, por ser un apoyo en este proceso, en alentarme a terminar mis estudios, ser un buen padre para Emilia y ayudarme en todo momento. Agradezco a mi tesoro que llegó cuando menos lo esperaba, pero ha sido mi alegría y mi fuerza para finalizar esta etapa y ser una profesional, mi hija Emilia, con cada sonrisa borra todos los momentos amargos y vividos, que quiero enseñarle que por muy difícil que sea la tormenta todo se puede y con Dios mejor aún, que todo lo que hago es para ella, y que la amo con todo mi corazón,

Quisiera agradecer a todas las personas que me cruce en el caminar de mi carrera, mis compañeros, mis amigas y todas las que dejaron una huella, además, a los docentes que me enseñaron, motivaron a seguir en este lindo mundo de la pedagogía como Verónica Herrera, Andrea Federici y Elizabeth Donoso, entre otras, muchas gracias.

Rachel Veas Gallardo

ÍNDICE

Resumen 11

Abstract 12

Introducción 13

CAPÍTULO I 15

1.1. Antecedentes del problema 16

1.2. Preguntas de investigación. 18

1.2.1. Pregunta Rectora 18

1.2.2. Preguntas específicas 18

1.3. Objetivos de la investigación 19

1.3.1. Objetivos generales 19

1.3.2. Objetivos específicos 19

CAPÍTULO II 20

MARCO TEÓRICO 20

2.1. Planificación curricular 21

2.2. Objetivos de aprendizaje pedagógicos 25

2.3. Coherencia en el quehacer pedagógico 27

2.4. Comprensión lectora 30

2.5. Estrategias pedagógicas 36

2.5.1 Estrategias de comprensión lectora 38

2.6. Evaluación docente 41

2.7. Interacción en el aula 49

2.8. Análisis del discurso docente 52

CAPÍTULO III 56

MARCO METODOLÓGICO 56

3.1. Paradigma de la investigación 57

3.2. Enfoque de la investigación 58

3.3. Diseño de la investigación 62

3.4. Unidad de análisis 62

3.5. Categorías 67

3.6. Técnicas y estrategias de recolección de información 75
3.7. Validez del proceso de investigación 76
CAPÍTULO IV 79
RESULTADOS 79
4.1. De los objetivos 81
4.1.1. Presencia del objetivo en los momentos de clase. 85
4.2. Tipo de comprensión lectora 93
4.3. De los tipos de textos 101
4.4. De los tipos de preguntas 103
4.4.1. Inicio de la clase 104
4.4.2. Del Desarrollo de la clase: 108
4.4.3. Del cierre de la clase: 112
4.4.4. Coherencia de las preguntas con el objetivo propuesto por el docente. 115
4.5. Métodos de Lectura. 117
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 121
CONCLUSIONES 123
LIMITACIONES 126
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 128

Resumen

La presente investigación se enfoca en el análisis de las transcripciones de clases procedentes de las evaluaciones docentes realizadas en los años 2009 y 2013, en la asignatura de lenguaje y comunicación. Esta investigación nace dentro del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), el cual aporta recursos con el fin de realizar investigaciones donde se evalúan diversas áreas de las prácticas del profesorado, lo cual permite analizar y reflexionar sobre el quehacer pedagógico que los docentes llevan a cabo en sus aulas de clases. Por lo cual esta investigación visualiza una realidad nacional, a fin de conocer la coherencia existente entre el objetivo planteado por el docente y lo que se lleva a cabo en la práctica.

De los resultados se desprende que los docentes evidencian en su gran mayoría tan solo uno o dos componentes morfosintácticos en la formulación de los objetivos propuestos en sus planificaciones docentes. Por otra parte existe un predominio en el uso de estrategias de comprensión lectora del tipo profunda por sobre el tipo de lectura crítico. A su vez, tan solo un poco más de la mitad de las muestras analizadas presenta coherencia entre el planteamiento del objetivo y la estrategia metodológica utilizada durante la clase.

Palabras claves: Objetivos, Planificación, Coherencia, Estrategias de comprensión lectora, Evaluación docente, Estudiante, Docente, Interacción.

Abstract

This research focuses on the analysis of transcripts of classes from the teacher evaluations carried out in the years 2009 and 2013, in the subject of language and communication. This research is born within the National Fund for Scientific and Technological Development (FONDECYT), which provides resources for conducting research that evaluates various areas of teacher practices, which allows analyzing and reflecting on the pedagogical task that teachers They perform in their classrooms. Therefore, this research visualizes a national reality, in order to know the coherence between the objective set by the teacher and what is carried out in practice.

From the results it is clear that the teachers show in their vast majority only one or two morphosyntactic components in the formulation of the objectives proposed in their teaching plans. On the other hand, there is a predominance in the use of reading comprehension strategies of the deep type over the type of critical reading. At the same time, only a little more than half of the samples analyzed show coherence between the approach of the objective and the methodological strategy used during the class.

Key words: Objectives, Planning, Coherence, Reading comprehension strategies, Teacher evaluation, Student, Teacher, Interaction.

Introducción

La importancia de la presente 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 aborda el trabajo de la comprensión lectora con los estudiantes de nuestro contexto nacional, en comparación con lo que el docente enuncia que va a realizar y lo que finalmente realizan en sus clases. Igualmente, permite acercarse a conocer cómo los docentes organizan sus clases, y a qué tipo de estrategias metodológicas dan mayor relevancia a fin de cumplir dichos objetivos explicitados en sus planificaciones docentes.

Esta investigación es de carácter descriptiva y corresponde a una metodología de tipo mixta, implicando la recogida de información con la finalidad de analizar los datos de forma cuantitativa y cualitativa, así como su integración y discusión conjunta, logrando obtener las ventajas de ambas y realizar un análisis en donde se complementan los datos y formas de presentarlos, pudiendo interpretar y a la vez sistematizar la información recogida. Es por ello que se utiliza la triangulación como una estrategia que permite comparar los datos desde diferentes perspectivas, continuando con la línea del enfoque planteado.

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron 19 muestras correspondientes a las evaluaciones docentes en las clases de lenguaje y comunicación, pertenecientes a los años 2009 y 2013 “con las muestras que se procedió a analizar los objetivos de cada sesión, y cómo el docente pone en marcha diversas estrategias metodológicas que le permitan alcanzar dichos objetivos, además de observar si se condice lo que la planificación indica con su coherente desarrollo en el aula”.

El marco teórico de esta investigación comprende una revisión de diversos autores, a fin de abordar temáticas como planificación curricular, objetivos de aprendizaje pedagógicos y la coherencia en el quehacer docente, las cuales contextualizan a la temática central del análisis de nuestra investigación. Posteriormente, se abordan aspectos teóricos referidos a la comprensión de textos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo cual se encuentra enfocado a visualizar la base de los contenidos y aprendizajes esperados en los niveles de comprensión que se plantean en la bases curriculares; siendo esta temática la que se aborda, puesto que es el contexto de donde surgen las muestras analizadas. Luego se analizará el concepto de estrategias pedagógicas, desde la postura de diversos autores, ya que pertenece a contenido específico que se visualizará dentro de la coherencia que existe entre lo que el docente plantea y cómo es llevada a cabo. Finalmente se revisará el concepto de evaluación docente, visto desde nuestro panorama nacional, abordando a su vez temáticas tales como las interacciones en el aula y el análisis del discurso docente.

CAPÍTULO I

1.1. Antecedentes del problema

La presente investigación se centra en la coherencia que existe entre las planificaciones docentes y la implementación y desarrollo de estas en un contexto práctico y real de un aula de clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por medio del análisis de muestras de las evaluaciones docentes realizadas en los años 2009 y 2013. Además se evidenciará cuál es el tipo de estrategias metodológicas que el docente utiliza en el proceso de enseñanza con sus alumnos con el fin de poder identificar los elementos constituyentes de los tipos de texto narrativo, informativo o expositivo.

En el contexto educativo el docente juega un rol de suma importancia en la formación de personas que logren desenvolverse en un contexto social, por lo cual se espera que los docentes organicen sus clases de acuerdo a determinadas orientaciones dirigidas a la planificación, conteniendo actividades que contemplen un inicio donde queden en evidencia las estrategias que favorecen el acercamiento hacia este nuevo conocimiento; en el desarrollo de cada clase donde se dan a conocer los contenidos; y cierre donde el docente, como guía del proceso, sistematiza lo aprendido e intenciona momentos de metacognición, promoviendo de esta manera el aprendizaje significativo de los estudiantes y haciendo efectivo el cumplimiento del objetivo propuesto al inicio de cada clase (MINEDUC, 2017). Como se ha señalado anteriormente, la labor del docente representa el proceso en el cual se utilizan estrategias que acerquen el conocimiento a los estudiantes, vinculándolo con sus propios conocimientos

previos, haciéndolos agentes activos en su propio proceso de formación, por lo cual el docente establece objetivos que deben ser desarrollados de manera coherente durante el transcurso de la clase, utilizando estrategias que den cuenta de su relevancia y eficacia en el contexto en el cual están siendo implementadas por el docente.

En relación a lo anterior, podemos visualizar que la labor del docente debe ser organizada y contemplar los diferentes elementos que deben estar incorporados dentro de una clase, es en este sentido que la planificación juega un rol fundamental en el quehacer docente. Zulantav (2011), define la planificación como un proceso que hace uso del conocimiento que se tiene de sí mismo para comprender los procesos que ocurren durante el aprendizaje. Es por ello que requiere que el estudiante conozca cómo ocurre su propio aprendizaje, fomentando así su propia autonomía, disciplina y motivación. Planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica, es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes. De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los alumnos y alumnas perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la acumulación de aprendizajes más que la consecución de un proceso. La importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en la sala de clases. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (Álvarez, 2017).
En este proceso de enseñanza se lleva a los estudiantes progresivamente a cumplir objetivos, metas, a empoderarse de un rol y asumir las responsabilidades que surgen a medida que se obtienen nuevos conocimientos, por lo cual el docente debe planificar sus clases con la finalidad de permitir que sus alumnos

alcancen dichos logros. Según Contreras (1990), un tratamiento adecuado del currículum requiere, por consiguiente, un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden, de las creencias que tienen los implicados en la enseñanza acerca de qué debe hacerse en las clases. Cualquier noción de currículum que se limite a entenderlo como una idea a la que hay que distinguir elementos y componentes, será cuando menos insuficiente. Por tanto se espera que el docente considere que el carácter de la acción que constituye la práctica educativa es una acción entre sujetos, no sobre objetos, y en la medida en que se considera que es una acción comunicativa, esto es, una interacción humana en la que todos los interlocutores son considerados como sujetos y se da paso a la comprensión intersubjetiva (Benítez, 2007).

A partir de lo antes señalado es que se hace necesario conocer cómo en nuestro panorama nacional los docentes imparten sus clases, estableciendo una congruente relación entre los distintos elementos que conforman una clase, es por ello, que el objetivo de la presente investigación se centra principalmente en la coherencia existente entre el objetivo y las estrategias pedagógicas utilizadas en clases, esto a fin de conocer como son planteados los objetivos de la clase, y si estos tiene concordancia con la estrategia de comprensión lectora a utilizar.

1.2. Preguntas de investigación.

1.2.1. Pregunta Rectora

- ¿Existe coherencia entre el objetivo y la estrategia utilizada en clases de comprensión de textos en 19 muestras de 5° a 8° año básico pertenecientes a la Evaluación Docente correspondientes a los años 2009 - 2013?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo se plantea el objetivo de la clase en relación con la estrategia utilizada?
- ¿El objetivo se relaciona con la estrategia de comprensión lectora utilizada?
- ¿Las preguntas inductoras al tema tienen coherencia con el objetivo de la clase?
- ¿La estrategia utilizada permite cumplir el objetivo de clase?
- ¿Qué metodología emplean los docentes para la comprensión de texto?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivos generales

Analizar la coherencia existente entre el objetivo y las estrategias pedagógicas utilizadas en clases de comprensión de textos en 19 muestras de 5° a 8° año básico pertenecientes a la Evaluación Docente correspondiente a los años 2009 - 2013.

1.3.2. Objetivos específicos

- Reconocer la estructura morfosintáctica de los objetivos de las clases.
- Comprobar si el objetivo planteado es coherente con la estrategia de comprensión de texto utilizada por el docente.
- Determinar la relación existente entre las preguntas inductoras y el objetivo planteado.
- Identificar la metodología de lectura utilizada por el docente en la realización de la clase.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En relación con los objetivos de nuestra investigación, existe una serie de conceptos relacionados que son significativos para comprender y abordar este trabajo. A continuación se conceptualizan y caracterizan estos conceptos claves, delimitados en relación al objetivo general.

2.1. Planificación curricular

Según la Real Académica Española, planificar es hacer un plan o proyectar una acción. En la misma línea, planificación se configura como un plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado.

La planificación supone un orden coherente entre los objetivos y las actividades que sean atingentes a la realidad educativa en la cual se está inmerso. En la planificación curricular de aula, específicamente, se exige al docente una reflexión a la luz del paradigma constructivista, desde la forma de agrupar contenidos pragmáticos con valores hasta la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo endógeno, mediante la resolución de problemas. En términos generales, “se evidencia la necesidad de la estructuración de una planificación curricular que responda al logro de aprendizajes que puedan generalizarse a distintos contextos, trasladando conocimientos hacia la resolución de problemas en el sector productivo y social” (Meléndez y Gómez, 2008, p.369).

Los docentes son quienes se encargan de organizar los tiempos, distribuir los contenidos y aprendizajes que los alumnos deben adquirir a lo largo del año escolar, para ello realizan planificaciones que les permiten tener una visión ordenada de lo que van a realizar en cada clase, con la finalidad de optimizar el

tiempo y maximizar los recursos necesarios para cumplir con los objetivos planteados. Es por ello que se lleva a cabo un proceso de organización y secuencialización de actividades que permiten guiar al docente sobre los contenidos a enseñar, materiales a utilizar, así como también concientizar sobre diversas efemérides que se celebran durante el año en un establecimiento educativo permitiéndole anticipar situaciones imprevistas y cumplir de mejor manera los objetivos de aprendizaje propuestos para sus estudiantes. Gracias a la planificación, los docentes logran desarrollar su clase en torno a momentos didácticos de enseñanza, como el inicio, desarrollo y el cierre, los cuales tienen una cantidad de tiempo aproximado para su realización y una estructura tradicional de ejecución.

Además, la planificación ayuda en la organización de la clase, es relevante que el desarrollo de ella, sea abordada según las características o intereses del grupo curso, a las necesidades y a la diversidad existente, por lo tanto, Meléndez y Gómez (2008) aluden que “es el docente, el facilitador de los aprendizajes, el responsable de una planificación que vaya en función de los intereses de los alumnos y lo prepare para enfrentar con éxito situaciones de contingencia laboral, profesional y social” (p.372).

En relación con lo anterior, podemos comprender la planificación como un elemento central el cual se esfuerza por promover y asegurar que todos y cada uno de los estudiantes logren adquirir los conocimientos necesarios en su formación. Para esto es necesario maximizar los tiempos que se dedicarán al desarrollo de cada clase, definiendo procesos metodológicos y recursos que sean necesarios para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2017).

Asimismo, Clark y Dunn (1991); Freiberg y Driscoll (1992); Parker y Jarolimek (1997) citados en Jhonson, (2003, p.23), hacen referencia a que “una planificación inteligente vincula el currículum a las peculiaridades de la enseñanza, permitiendo

una instrucción con metas claras y enriqueciendo la posibilidad de organizar lecciones eficaces (...) también ayuda a que el maestro comprenda el contenido de la lección".

En relación al párrafo anterior, según Yoppiz (2016) define la planificación como "una función anticipadora del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se prevén las situaciones y los procesos formativos; y se emplea para fundamentar, desde el punto de vista epistemológico, distintas propuestas de integración del currículo" (p. 2). De este modo, Flórez (2012) señala que, las clases se encuentran organizadas para que puedan efectuarse los contenidos obligatorios solicitados por el Ministerio de Educación. Así mismo, al encontrarse diversas orientaciones curriculares para llevar a cabo la enseñanza, éstas pueden ser flexibilizadas y adaptadas entorno al contexto educativo presente y a las metodologías que los docentes consideren mayormente pertinentes según los diversos factores existentes que definen a sus estudiantes. Por otra parte, el autor plantea que para planificar, se debe tener en cuenta el tiempo real disponible para la realización de la clase, ya que las actividades de aprendizaje deben ser confeccionadas en un tiempo específico generalmente separado en bloques pedagógicos de 45 minutos. Flórez (2012) afirma que se requiere una organización mental del docente en base a los objetivos, actividades, metodologías de enseñanza y el modo evaluativo para evidenciar niveles de logro en la diversidad de estudiantes.

En base a lo señalado en los párrafos anteriores se puede desprender que la planificación permite al docente establecer una visión general de los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones que se llevarán a cabo durante la sesión de trabajo. Asimismo, Martinic (2007) señala que la planificación distribuye y organiza el tiempo que el docente dedica a cada momento, focalizando la atención de los estudiantes en lo que éste desea enfatizar.

Un elemento sustancial en la planificación de clases es el uso y manejo del tiempo por parte del docente a fin de organizar las distintas actividades a realizar en los momentos que se desarrolla una clase. Martinic y Vergara (2007), indican que los estudios iniciales se relacionaron en cómo el docente maneja el tiempo y en cómo ello afecta en la atención de los estudiantes. El tiempo estimado en el horario escolar "responde a un concepto de tiempo objetivo y aumenta o disminuye físicamente, según las necesidades del sistema educativo" (Martinic y Vergara, 2007, p.5). Este aspecto es algo que se debe tener en consideración para estructurar la clase en momentos, ya que la planificación se encuentra inmersa en un horario académico determinado, por lo general en nuestro país la hora pedagógica contempla 45 minutos, agrupados en bloques de 90 minutos.

Para Smith y Ragan (1999), citados en Feo (2008), la secuencia didáctica está dada por cuatro etapas: Inicio, desarrollo, cierre y evaluación. El inicio lo consideran como un momento en donde se realiza una introducción, con la finalidad de que se aclaren los contenidos o actividades que se trabajarán. El desarrollo es considerado como el espacio en donde se llevan a cabo las actividades, las cuales pueden ser organizadas en grupo o individuales. En lo que respecta al cierre, se caracteriza por la finalización de la clase y es donde el docente se asegura de que los estudiantes hayan tenido un aprendizaje significativo. Por último, el momento evaluativo es entendido como un proceso de supervisión, monitoreo y retroalimentación.

En nuestro contexto nacional, Ministerio de Educación (MINEDUC) se entiende como un órgano del estado el cual se encuentra a cargo del desarrollo educativo en todos sus niveles. Entre sus propósitos se encuentra el asegurar un sistema educativo de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas, y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación desde los niveles iniciales hasta la educación superior, a modo de proveer una educación gratuita, de calidad y que permita el

acceso a toda la población, promoviendo la inclusión social y la equidad. A su vez el MINEDUC proporciona herramientas e información a fin de orientar el quehacer docente, guiando y garantizando el éxito en la ejecución de las clases. Una de éstas corresponde a Currículum en línea, la cual entrega recursos de aprendizaje derivados del mismo.

Por último, en la planificación del docente se debe tener en cuenta algunas consideraciones, según lo señalado por MINEDUC:

a. La planificación y enseñanza debe basarse en el currículum nacional, puesto que las bases curriculares se fundamentan en una visión de currículum específico para la edad de los estudiantes en esta etapa, orientada al desarrollo del pensamiento (MINEDUC, 2013). En este caso, llevado al contexto chileno, recaería en las bases curriculares diseñadas por el MINEDUC, las cuales establecen claramente los contenidos mínimos por nivel educativo, así como los objetivos de aprendizajes propuestos para cada contenido, organizados de manera estratégica para llegar a la adquisición de los aprendizajes esperados.
b. En la planificación de una clase es importante considerar los perfiles intelectuales de los estudiantes, sus fortalezas y competencias (Smith 2009 citado por Shernoff, 2013). Por lo cual, el docente debe considerar como un componente fundamental de la clase, las inteligencias múltiples que sus estudiantes presentan, ofreciendo variados recursos didácticos con los cuales se pueden optar e interactuar para aprender.

En síntesis, para cumplir la meta de una correcta planificación, el docente debe plantear un objetivo considerando lo que pretende enseñar, tema que se abordará en el siguiente apartado.

2.2. Objetivos de aprendizaje pedagógicos

En el quehacer docente, la definición de los objetivos es el primer paso de una planificación básica de enseñanza, a partir de ellos se estructuran todos los demás elementos pertenecientes a una clase, diseño de estrategias y actividades, organización de los contenidos, métodos y criterios evaluativos, entre otros.

En su sentido más básico, un objetivo es una meta a la que se pretende lograr y/o un fin al que quiere llegar, en otras palabras, es lo que impulsa a tomar decisiones y seguir aspiraciones.

Según Feo (2010) los objetivos de aprendizaje son metas que buscan orientar y enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan tanto dentro como fuera del aula, estando siempre orientados a la promoción de habilidades frente a contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal. Estos deben estar centrados en las necesidades e intereses de los estudiantes, siendo claros y precisos tanto en el contenido como en la redacción de los mismos. Así mismo, señala que *"*todo objetivo de aprendizaje que se plantee debe ser observable, cuantificable y evaluable*"* (Feo, 2010, p.226), indicando con precisión los métodos y medios a través de los cuales se llegará a lograr dicho objetivo, así como el establecimiento conciso de criterios para la consideración de su cumplimiento.

Desde otra perspectiva, García (1995) menciona que ellos aluden a la intención con las que se llevan a cabo acciones, las que actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen en forma concreta, puntual y relativa a la tarea cotidiana del docente. Toda acción de enseñanza supone la fijación de objetivos; sea para una clase determinada, un ciclo lectivo o una unidad de aprendizaje. Para este autor, cuando se piensa el objetivo de una clase, se está intentando explicitar el problema que queremos plantear a los alumnos.

Los objetivos pueden ser específicos o generales, según sea la acción de enseñanza que se esté planificando.

Una visión más amplia nos presenta Tardif (2004), la cual nos indica características de los objetivos en la enseñanza:

a. Los objetivos del profesorado definen una tarea colectiva y temporal de efectos inciertos, ya que el grupo de docentes, con cierta coordinación entre sí, trabajan con una gran cantidad de alumnos durante años de escolaridad, lo cual los lleva a obtener resultados inciertos, los que luego no podrán ser realizados por completo por los docentes.
b. Los objetivos de la enseñanza escolar son generales y no operativos, ya que exigen una constante adaptación a las circunstancias particulares de las situaciones de trabajo.
c. Los objetivos escolares son numerosos y variados, heterogéneos y poco coherentes, debido a que se relacionan más con los programas educativos, las disciplinas y otros programas escolares que con la contextualización particular de algún centro o aula específicamente, lo que obliga al docente a especificarlos, además de dar la impresión de ser inalcanzables e irreales.

Por tanto, entenderemos como objetivos de aprendizaje aquellos lineamientos que guían los procesos de enseñanza y que indican claramente los medios a través de los cuales se llegará al fin último, estableciendo así lo que se quiere lograr y cómo se quiere alcanzar.

2.3. Coherencia en el quehacer pedagógico

En el sentido más básico, coherencia se denomina a la relación, conexión o unión de un elemento con otro, o aquello que interconecta o mantiene unidas las partes de un todo (Pichon-Rivière, 1995). Por lo tanto, ser coherente es mantener una misma línea respecto a una posición previa.

En relación al concepto de coherencia, visto desde un ámbito curricular, Garduño (1999) plantea que “puede ser reemplazado por el de congruencia porque se

refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos" (p.101).

Debido al objetivo de nuestra investigación, el cual se centra en la coherencia que existe entre las planificaciones docentes, la implementación y el desarrollo de estas en un contexto práctico y real de un aula de clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, entenderemos por coherencia a la correspondencia o grado de interacción lógica entre la planificación, los objetivos docentes y la implementación en el aula.

Por lo cual, Contreras (1990) alude que:

> La labor de realizar una clase, significa enfrentarse y resolver problemas curriculares, lo cual es tanto como decir que lo que el profesor está continuamente intentando es cómo traducir ideas educativas en acciones educativas, cómo mantener la coherencia entre lo que en definitiva pretende y lo que ocurre en clases.

Por tanto, la tarea del docente para pensar acertadamente, es desafiar al estudiante con quién se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado (Morin, 1999).

En relación a nuestro panorama nacional respecto de la coherencia entre la planificación y el desarrollo de la clase, el MINEDUC (2017), señala que la planificación docente debe corroborar que exista coherencia entre:

-Los objetivos curriculares nacionales y los definidos por el docente en sus unidades didácticas.

-Los objetivos de la planificación docente y las actividades a desarrollar en las sesiones de trabajo.

-Los objetivos de la planificación docente y las formas de evaluación.

En base a los datos entregados por el MINEDUC, y contrastado con lo señalado por Ezequiel y de la Plata (1996), como elementos importantes en la coherencia del quehacer docente, es la articulación de los elementos constituyentes en la planificación de una clase, lo que permite una relación entre objetivos educativos y las actividades que se realizan para el logro de los mismos. Podemos destacar la relevancia en la ejecución adecuada de los objetivos propuestos en la planificación, y cómo estos deben ser desarrollados de manera que los alumnos logren la adquisición adecuada de los conocimientos, estableciendo siempre metas claras que permitan corroborar el cumplimiento de cada sesión.

Para Martínez (2013), la planificación y ejecución de las clases debe estar vinculada con la realidad del grupo curso, a fin de que el mismo tenga coherencia lógica entre sus partes, sea pertinente y factible su concepción, que responda a criterios de flexibilidad, operacionalización, dinamismo y realista. Esto con la finalidad de verificar su congruencia con las exigencias reales de la educación y calcular su margen de factibilidad.

Como se ha señalado anteriormente, es de suma importancia mantener una coherencia en la planificación de las clases, con el fin de tener una meta de aprendizaje clara y, en consecuencia, considerar las mejores estrategias para lograrla. Por lo tanto, se tratará siempre de una formulación en teoría de aquello que se quiere realizar en aula. Como toda teoría, sin embargo, su formulación siempre puede ser cuestionada por la práctica. Es debido a esto y como señala Martínez (2013), el sentido del diseño de la enseñanza debe enfocarse principalmente como una práctica personal de cada docente, pues es necesario contar con cierta movilidad en este ámbito según los resultados que se vayan obteniendo en el aula. Por tanto, es importante conocer el diseño general de cada docente, para monitorear luego, más que el cumplimiento de ciertas actividades en

determinada fecha, el logro de los aprendizajes establecidos como expectativa dentro de la planificación.

2.4. Comprensión lectora

La investigación sobre comprensión lectora se ha abordado desde múltiples focos y lineamientos, de los cuales sólo se describen a continuación los atingentes a nuestra investigación. Cabe mencionar que, a pesar de que algunas obras seleccionadas son antiguas, resultan relevantes para este estudio.

Para Alliende y Condemarín, (2009) la comprensión lectora es el objetivo final de la lectura, y se considera como la habilidad para comprender el lenguaje escrito, que involucra un pensamiento multidimensional que tiene lugar en la interacción lector - texto - contexto. Para ello, el lector debe realizar algunas acciones: relacionar sus conocimientos previos con la información textual, inferir, comparar y formular autopreguntas sobre la lectura y su comprensión. La comprensión que genera un texto es personal, es decir, es variante entre un lector y otro, dependiendo de los conocimientos previos y del manejo de las destrezas básicas de lectura.

En relación a lo anterior, para Rosenblatt (1978) la comprensión lectora se puede visualizar como una interacción simultánea de dos procesos, uno de extracción de información y otro de construcción de conocimiento, entre lo que expone un texto, las experiencias y conocimientos del lector y el contexto que configura al texto. En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico. En otras palabras, la comprensión textual está influenciada por dos tipos de factores; los primeros aluden a que la persona sea apta para percibir, interpretar y poder aplicar los recursos conductuales necesarios, y los segundos aluden al texto y a la intencionalidad de transmitir significado mediante pistas o sugerencias de manera intencional. Además, se consideran los aspectos pertenecientes al texto, puesto que, para ser interpretado debe organizarse de

forma física, oral o gráfica por quien descubra esta codificación, y a su vez, lograr la construcción del significado y la interpretación del texto.

Por otra parte, Pérez (2005) alude a que la definición de comprensión lectora ha evolucionado en el tiempo, desde la concepción decodificadora hasta la consideración actual que se orienta a la interacción lector-texto. En otras palabras, "el nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras" (Pérez, 2005, p.122). En consecuencia, la comprensión lectora se configura como un comportamiento complejo con diferentes estrategias incidentes.

1. Estrategias cognitivas: Estas claves se relacionan con lo grafo fonético, sintáctico, semántico.
2. Estrategias metacognitivas: que permiten que los lectores controlen y monitoreen sus propios procesos durante la comprensión del texto. Implica la corrección y ajustes de fallas detectadas, mediante las autopreguntas.

Por otro lado, para Solé (1992), la comprensión lectora es un proceso que implica la construcción de significados que contiene un texto e implica un actuar activo del lector, *"*en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido*"* (p.37). Implica que el lector debe conocer el qué y para qué lee, sentir una motivación e interés por leer y confianza en que puede lograrlo.

En un lineamiento similar, Sánchez, Orrantia y Rosales (1992) exponen que *"*comprender un texto nos hace cargo de sus ideas, de cómo están articuladas y de sus niveles o grados de importancia*"* (p.92). Así, por un lado, el resultado mínimo de la comprensión es la duplicación o replicación del significado del texto, y por otro lado, la construcción de significados indeterminables a partir del texto son el resultado más complejo que se puede obtener.

Para Orrantia, Rosales y Sánchez (1998), el lector desarrolla una representación multidimensional, reteniendo tres tipos de información: "las palabras de un texto,

los significados de esas palabras, y al mundo al que se refieren" (Orrantia et al., 1998, p.30). El primero se asocia a una representación más superficial, mientras que el segundo caso se llega a una representación textual, y en el último caso, se efectúa una representación situacional.

Al ser un proceso complejo, existen diversos factores que influyen en él, los cuales son explicitados por Alliende y Condemarín (2009) y son resumidos a continuación, con una breve reseña sobre la relevancia de cada uno de ellos en la comprensión.

a) Factores derivados del emisor: "se refieren al conocimiento de los códigos manejados por el autor, sus esquemas cognoscitivos, patrimonio cultural y las circunstancias en que fue producido el texto" (p.178). En relación a los códigos manejados por el autor puesto que, se asocia a un sistema de significación, en donde se refieren a un determinado tema. De esta forma se puede determinar ciertos códigos específicos, por ejemplo, geográficos, sociales, históricos, entre otros, que al identificarlos permiten una mejor comprensión de la significación del texto. Los esquemas cognoscitivos del autor tomando como base la teoría del conocimiento, los agrupan en redes conceptuales interrelacionadas entre sí. Ellos son intersubjetivos, lo que le da su carácter transmisible y comunitario. El conocimiento del patrimonio cultural del autor se refiere a los conocimientos declarativos y sociales que maneja el autor; y por último, el conocimiento de las circunstancias de la escritura alude a lo contextual, lugar y tiempo en que ocurre la producción textual. La relevancia de este factor radica en lo que el emisor desea transmitir, tanto en el fondo (tema que explica) como en la forma (información contextual del texto). Estas dos formas de transmitir información, fomentan a la comprensión cabal de lo que el emisor quiere dar a conocer; ya que potencia niveles más altos de comprensión, a nivel profundo y críticos sobre un escrito.

b) Factores derivados del texto: "*Se da en función de las características del material, (...) determinando hasta cierto punto la legibilidad del texto en relación con un lector ideal o grupo de lectores"* (Alliende y Condemarín, 2009, p.181). La legibilidad física dice relación con los elementos físicos y/o sensoriales de un texto, dentro de las cuales se pueden nombrar tamaño y claridad de las letras, características del papel, largo de las líneas, fuente utilizada, interlineado. Desde otro punto de vista podemos mencionar la legibilidad lingüística, que alude a la oración, en relación al léxico y a la estructura morfosintáctica, y por otra parte con el texto como un todo, en relación a nexos interoracionales y elementos deícticos. Así también, existen factores como los elementos de la estructura textual**,** las macroestructuras, como los elementos preestructurales (los estratos), estructurales (relación con otros textos o intratexto) y supraestructurales (relación con otros contexto o supratexto y/o intertextualidad). Finalmente, encontramos el contenido del texto, basándose en el tema y conocimientos que tiene el lector, así se considera la complejidad y variedad de los contenidos, taxonomías textuales, códigos del texto. La relevancia de este factor radica en que la comprensión de las unidades mínimas de significado léxico afecta a la comprensión de proposiciones más globales, y finalmente, a la comprensión total del escrito. Desde este punto de vista, la decodificación funcional del léxico es vital, tanto para comprender más y mejor mientras se lee, como para optimizar procesos cognitivos, como por ejemplo, atencionales.

c) Factores derivados del receptor: *"*Van a depender de los códigos que maneje el lector, de sus esquemas cognoscitivos, de su patrimonio cultural y de las circunstancia de la lectura*"* (Alliende y Condemarín, 2009, p.198), los que se describen a continuación uno a uno.

El primero de esos factores es el código del lector, siendo específicamente el código lingüístico, en donde se manejan las estructuras lingüísticas de un texto, lo que facilita la comprensión y el acceso al significado. Por otro lado, toda lectura permite adquirir experiencia y enriquecimiento en el manejo de los códigos, siendo el código onomástico (sustantivo propio) el más subjetivo, ya que varía según la persona, la localidad y la época. Otros códigos existentes del lector pueden utilizarse y variar con distintos niveles de manejo, por ejemplo, códigos filosóficos, económicos, sociales, doctrinales, entre otros.

El segundo factor, hace referencia a los esquemas cognoscitivos del lector, que, en interacción con el texto, por una parte, el lector aporta conocimientos sobre lo que va leyendo, para atribuir significados, y por otra parte, el texto le aporta información sobre los esquemas del autor. Como tercer factor nos encontramos con el patrimonio cultural del lector, el que actúa cuando se relaciona con los conocimientos e intereses del mismo. Además, el texto es una fuente de nuevos conocimientos e informaciones que se logran relacionar con la motivación que generan los intereses en la lectura.

Como último factor, nos encontramos con las circunstancias de la lectura, que se relacionan con los cambios en el momento de ésta, tales como situaciones históricas y personales.

Por otro lado, diferentes autores señalan la forma en que se procesa la comprensión lectora, estableciendo secuencias y etapas con distintos énfasis, proponiendo así, finalmente, una forma de evaluación de la comprensión lectora denominada Taxonomía de Barret, la que, en principio, fue concebida para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos, pero puede aplicarse a otros tipos. Consta de cinco dimensiones cognitivo-afectivas que permiten al estudiante una comprensión global del texto, puesto que activa los conocimientos previos, permite

la criticidad, creatividad e imaginación a través de la reorganización de ideas y la respuesta afectivo-emocional generada en la interacción lector-texto (Gómez, 2014). Consta de “preguntas elaboradas de un modo específico, configurando una hoja con preguntas literales, inferenciales, de organización y clasificación de la información, y de lectura crítica, siguiendo cada uno de los niveles o tipos de la comprensión lectora mencionados” (Gómez, 2014 p.30).

En tal sentido la comprensión lectora va más allá de la elección de una estrategia evaluativa; es pensar la forma de integrar factores cognitivos, críticos y afectivos del alumno-lector, los cuales se evidencian a través de habilidades y destrezas conducentes a un proceso de lectura efectivo. Allí está realmente la esencia que vitaliza y potencia la lectura, lo cual hace de ella una actividad apasionante, significativa, dinámica y trascendental para ambos actores de la práctica pedagógica (Solé, 2004). La relevancia de este factor radica en los conocimientos sobre el código y el tema que tiene el lector sobre lo que lee, debido a la facilidad de comprensión sobre temas afines y a la optimización de uso de redes neuronales, o esquemas mentales ya formados. Lo anterior, favorece el proceso de comprensión, ya sea en la calidad de la lectura o en el tiempo utilizado para ello.

Por lo tanto, y en relación a lo propuesto por Sánchez, entenderemos por comprensión lectora la capacidad de extraer la información ya sea explícita o implícita mediante la interacción del lector con el texto, los conocimientos previos del lector, las autopreguntas durante la lectura y después de la lectura, a través de resúmenes y técnicas para extraer la idea global del texto.

2.5. Estrategias pedagógicas

Para el análisis del presente trabajo, resulta necesario comprender lo que diferentes autores definen y plantean como estrategias pedagógicas, ya que, pertenece a contenido específico que se visualizará dentro de la coherencia que existe entre lo que el docente plantea y cómo es llevada a cabo. Por lo que en el siguiente apartado se describirán aquellas estrategias pedagógicas que se ven involucradas y que se han considerado para realizar los análisis de las muestras.

Gonzaga (2005), expone que uno de los ejes de la calidad educativa es la formación de profesores, ya que se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo del qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y grupal de los estudiantes, como del impacto social de la labor educativa, capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas del sistema educativo y de la sociedad en general.

Una estrategia según Shuell (1988) citado en Díaz y Hernández (2002) es un plan que especifica una serie de pasos o conceptos nucleares que tienen como fin la consecución de un determinado objetivo. También, se puede definir las estrategias de enseñanza como los procedimientos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos Díaz y Hernández (2002). En otras palabras, se relaciona con una serie de “ayudas” internalizadas en el lector; en donde éste decide cuándo y por qué aplicarlas, las cuales se pueden configurar como estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

En cuanto, a Sánchez (1989) quien se refiere específicamente a las estrategias en el área de la lectura, señala que la comprensión de textos dice relación con la capacidad de organizar la estructura de un texto en la mente y distribuir en dicha

organización la información extraída del mismo, aportando conocimientos previos que otorgan significado a los contenidos literales del texto. Por lo tanto, en relación a este tipo de estrategias, Sánchez (2010) alude que en la lectura de un texto puede originar distintos tipos de resultados o representación mental:

a. Una representación superficial: con ella podemos recordar, resumir, parafrasear el contenido del texto. El proceso clave es extraer.
b. Una representación profunda: con ella podemos formular una visión más compleja del mundo, además de que con el contenido del texto podemos resolver problemas nuevos. El proceso clave es interpretar.
c. Una representación crítica o reflexiva: lo que nos permite pensar con el texto y/o repensarlo. El proceso clave es reflexionar.

Estas representaciones dan origen a los tipos de comprensión textual de Sánchez (2014) en que:

a) La comprensión profunda, o modelo situacional, implica comprender la situación a la que se refiere el texto. Para ello, no es suficiente limitarse a la información literal del texto, sino que el lector debe apelar a sus conocimientos y llevar a cabo un proceso de integración entre ambos.
b) La Comprensión superficial, o texto base, esencialmente, implica entender lo que dice el texto mediante la selección y organización de la información contenida en él, aunque considerando algunos aportes de los conocimiento previos.
c) Comprensión crítica o reflexiva, implica valorar al texto como producto, es decir, considerar la validez de la fuente, identificar y resolver posibles incongruencias entre lo que el texto expone y los conocimientos previos, y las posibles incongruencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto y/o con otros textos.

Siguiendo con lo que nos plantea Sánchez (2014), a continuación se explicará con mayor precisión las estrategias de comprensión lectora, con el propósito de reflejar lo utilizado en el análisis de la presente investigación.

2.5.1 *Estrategias de comprensión lectora*

Resulta importante reconocer las distintas estrategias de comprensión lectora que pueden seleccionar y utilizar los estudiantes, con el fin de usarlas de forma eficiente en el inicio, desarrollo o cierre de las clases analizadas y visualizar los tipos de conocimientos que se quieren lograr con cada una de ellas. En primer lugar, es relevante saber que el aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos.

Para Sánchez (2010), el lector debe tener un amplio repertorio de estrategias, entender el uso y significado de cada una de ellas, así como la situación más apropiada para usarla. Según el mismo autor, dependiendo del tipo de comprensión (superficial, profunda y crítica/reflexiva) se identifican una serie de estrategias.

- **Superficial:** la cual según Sánchez (2010) sirve para encontrar datos, responder a preguntas literales, encontrar ideas y resumir lo leído. En consecuencia, las estrategias más adecuadas se relacionan con la precisión y fluidez lectora, las interrelaciones entre las distintas partes del texto, para evitar que el lector pierda el hilo de la comprensión, utilizando el autocuestionamiento con preguntas como ¿Con qué va esto que estoy leyendo?, entre otras. Así mismo, otra estrategia es el resumen o el parafraseo utilizándolo cuando el lector puede intentar decir lo mismo pero con otras palabras que le sean más comprensibles. Además existe la

estrategia de operar con la estructura de los textos mediante la observación acerca de qué tipo de texto es y cómo esos textos organizan la información. Por último, se encuentran las estrategias que consisten en organizadores semánticos tales como mapas conceptuales y detectar y usar los marcadores discursivos: identificando y usando los recursos retóricos como los conectores, anáforas, etc.

- **Profunda:** Sánchez (2010) menciona que este tipo de comprensión se relaciona con revisar concepciones previas, generar representaciones, encontrar relaciones causales implícitas, visualizar a los personajes (su carácter y personalidad) y usar la información del texto para comprender o resolver problemas nuevos. En consecuencia, las estrategias en esta comprensión aluden a la predicción sobre el contenido del texto, la elaboración de supuestos y la organización del texto en sí mismo. Es posible orientar la ejecución de este tipo de estrategias mediante el planteamiento y respuesta de preguntas del tipo ¿Por qué?, ¿Quién?, ¿Con qué motivo?. ¿Dónde?, ¿Cuándo?.

En otras palabras, estas estrategias pretenden buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos, entrelazando estos con el tema, el mundo físico y social, y lo expuesto en el texto. Usualmente esta asociación es automática, sin embargo, en los casos que se trate de conocimientos no tan familiares o un texto complejo de leer, corresponde intencionar las autopreguntas alusivas a qué se sabe del tema y con qué podemos emparejarlo. A la vez, se ejecuta una búsqueda de información complementaria, si es que, a consecuencia de las preguntas del punto anterior, se determina desconocimiento de los temas y/o no se tiene objeto con lo cual asociar y relacionar.

Por último, existe la estrategia de detectar y usar los marcadores discursivos que orienten la construcción de una representación profunda. Esto implica que el lector busca en el texto expresiones que lo orienten sobre los conocimientos claves que tiene que considerar y sobre el tipo de inferencias a realizar.

En el lector se va desarrollando una representación mental a medida que este avanza en la lectura y ejecuta la estrategia de contrastar y comparar las ideas del texto con los conocimientos previos, estableciendo los saberes y procesos necesarios para avanzar a la comprensión crítica, que veremos a continuación.

- **Crítica/Reflexiva:** En relación a este tipo de comprensión, se observa que contiene algunas estrategias tales como revisar el vocabulario, reiteración de palabras claves o sinónimas, otra estrategia es la revisión de la conexión entre ideas, en donde el lector evalúa si existe un hilo conductor que permite una lectura y comprensión fluida, además revisa la claridad de las ideas importantes, en la cual se pueden destacar la presencia de ejemplos y paráfrasis. A su vez, existen otros tipos de revisión en la comprensión crítica, ya sea la revisión de la organización textual, observando si las ideas están organizadas en función del tipo de texto (su género) y a las distintas intenciones comunicativas y revisar los marcadores discursivos, valorar la presencia y adecuado uso de los marcadores retóricos, como la valoración sobre si el autor consigue lo que se propone, ya sea determinar la intención que éste ha tenido y si ha cumplido su objetivo en el desarrollo del texto.

En síntesis, este tipo de comprensión busca establecer una postura crítica sobre el texto como composición escrita, considerando al escritor y su intencionalidad.

Se deduce, que esta comprensión es el nivel más elevado, frente a la comprensión superficial y profunda, los que son considerados en las bases curriculares de educación básica: la lectura frecuente permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diversas temáticas, formar una sensibilidad estética, y aprender a ponerse en el lugar de los demás. Pretendiendo así, tener conciencia de ser miembros de una comunidad de lectores con la que comparten un bagaje común, conversan acerca de sus descubrimientos y opiniones, y colaboran para crear significados. Así, al ser parte del currículo nacional, forma parte de lo que el docente debe desarrollar y ejecutar en sus clases, lo que a su vez, es un elemento a evaluar dentro de su desempeño profesional. Esto se relaciona con la evaluación docente, tema que se desarrolla a continuación.

2.6. Evaluación docente

En el año 1996, el decreto con fuerza de ley N°1 establece, en su artículo 70, un sistema de evaluación para los profesionales en el área de la docencia, dentro del aula, que tenga carácter formativo, el cual está a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y considera dominios, criterios e instrumentos establecidos por el Ministerio de Educación.

Chile comenzó en el año 2003 a implementar por primera vez un programa nacional de evaluación de docentes, marcando un hito en las políticas de fortalecimiento docente, creando lo necesidad de desarrollar instrumentos de medición para establecer un nivel de desempeño con la utilización de diversas fuentes, además de generar un complejo sistema de coordinación entre los 345 municipios que administran los establecimientos educacionales.

En el año 2004 se publica la Ley 19.961, la cual detalla especificaciones y modificaciones a la anterior. Sin embargo, es en el Decreto 192/04 que se

clarifican conceptos, procedimientos, instrumentos, formas de financiamiento, entre otras especificaciones (Decreto 192, 2004). En este decreto se define la evaluación docente como un sistema de medición para los profesionales de la educación los cuales desempeñan "funciones de docencia de aula, de carácter formativo, el cual está orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo según lo establecido en el artículo 70 del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 de 1996, del Ministerio de Educación, con niveles de desempeño que corresponden a destacado, competente, básico o insatisfactorio" (p.2).

El programa desde el 2005 alcanza cobertura nacional, incluyendo a profesores de todas las comunas del país. Según Manzi, González y Sun (2011) es el evento importante, dentro de la última década, en las legislaciones que implican un fortalecimiento de la profesión docente. Además sostienen que la evaluación docente es un sistema de evaluativo en el cual convergen las tareas y roles de los principales actores en el sistema educativo (docentes, municipalidades y el gobierno) por medio de la construcción de acuerdos para la mejora de la calidad y equidad en la educación chilena.

En definitiva, *"*el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente representa uno de los esfuerzos en materia educacional más relevantes, actualmente en ejecución, orientados al fortalecimiento de la profesión docente*"* (Manzi et al., 2011 p.15). En otras palabras, se orienta a la búsqueda de otorgar dignidad y restituir el profesionalismo a la carrera docente chilena, esta política educacional se ha visto relacionada con un abanico de programas e iniciativas gubernamentales desde los 90's.

Actualmente, esta evaluación docente cuenta con los siguientes instrumentos de evaluación (Manzi et al., 2011):

a) Autoevaluación
b) Portafolio de Desempeño Pedagógico

c) Entrevista al docente evaluado
d) Informe de Referencia de Terceros (Director y Jefe Técnico Pedagógico).

Cabe destacar que todos estos instrumentos se relacionan con los dominios, criterios y descriptores fijados en el Marco para la Buena Enseñanza, aprobado por el Ministerio de Educación, recurso educativo del que se entrega más información en unos párrafos más adelante.

De estos instrumentos, según el sitio web oficial de este proceso, sólo la autoevaluación y el portafolio tienen su origen en la información que el docente pueda otorgar, siendo la primera la que tiene como principal función que el docente evalúe su propia práctica pedagógica a partir de una pauta previamente determinada por el CPEIP. Mientras que el portafolio cumple la función de recoger, a través de productos estandarizados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), evidencia verificable respecto a las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado. Además contempla productos escritos, en los cuales el docente reporta distintos aspectos de su quehacer profesional, y un registro audiovisual (denominado clase grabada) de su desempeño, que corresponde a una clase de 40 minutos. Este registro es realizado por un técnico entrenado y su realización es acordada con el docente.

Los otros instrumentos, aportan información desde el punto de vista externo. Así, la entrevista antes mencionada es aplicada y revisada por un evaluador par en un ambiente propicio para el logro del objetivo. Por otro lado, los informes de referencia de terceros son emitidos por el Director y el Jefe Técnico Pedagógico del establecimiento, utilizando una pauta estructurada diseñada por el CPEIP.

Una vez finalizada la evaluación docente se emiten los siguientes informes de resultados:

a) Informe de Evaluación Individual
b) Informe de Resultados para los Equipos de Gestión de los Establecimientos Educacionales

c) Informes de Resultados para el Sostenedor Municipal y el Municipio respectivo.

En relación a los objetivos del presente trabajo, nos enfocaremos en el primer grupo de instrumentos, en específico en el portafolio. Según la información disponible en dicho sitio web, el proceso de evaluación docente tiene un plazo de elaboración entre diez semanas como mínimo y doce semanas como máximo, contadas desde la fecha de entrega del material, lo cual es verificado transcurridas a lo menos dieciséis semanas desde el inicio del año escolar y en cualquier caso, no más allá del inicio del segundo semestre. Este instrumento es revisado por profesores designados y entrenados por el CPEIP. La confección de este portafolio cuenta con tres módulos, a saber:

Módulo 1: De una misma unidad se realiza y describen tres clases, presenta una evaluación y responde preguntas de reflexión

Módulo 2: Presenta la grabación de una clase de una hora pedagógica aproximadamente.

Módulo 3: Presenta diversas evidencias referidas a una instancia de trabajo en particular.

A lo largo del proceso evaluativo, se debe dar cuenta de otros dos aspectos: desarrollo profesional docente y responsabilidades profesionales. Para ello, el Director/a del establecimiento da cuenta de la participación del docente en acciones de desarrollo profesional, e informa las funciones que ejerce actualmente, con una antigüedad de al menos 6 meses.

Cabe mencionar la existencia de un documento aprobado por el Ministerio de Educación Chileno que permite medir el desempeño docente, este es el Marco para la Buena Enseñanza:

El Marco para la buena enseñanza “es un instrumento elaborado por el MINEDUC a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación

Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares" (MINEDUC, 2008, p.7).

En el marco para la buena enseñanza se pretende representar las prácticas y responsabilidades del docente en su trabajo cotidiano dentro de la comunidad educativa, las cuales se dividen en Dominios y Criterios descriptivos. Se define que *"*el hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes*"* (p.7), proceso que puede ser orientado en resolución de tres preguntas básicas: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

En el Marco, se articulan cuatro dominios generales los cuales describen criterios específicos (MINEDUC, 2008):

1. DOMINIO A: Preparación de la enseñanza. Los criterios de este dominio enfatizan, por un lado, la disciplina del docente, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, con el objeto de comprometer a todos los estudiantes con los aprendizajes, considerando las particularidades específicas del contexto. Especial énfasis se hace en el dominio del docente sobre el marco curricular nacional, es decir, los objetivos de aprendizaje y contenidos, los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que los alumnos deben desarrollar para desenvolverse en la sociedad actual.

En relación con lo anterior, se especifica que el docente debe conocer y comprender en profundidad las disciplinas que enseña, además de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que favorezcan la adecuada mediación y articulación entre contenidos - estudiantes - contexto.

Se indica, además, que todo lo anterior no es suficiente para generar aprendizajes de calidad; es primordial la consideración de que se trabaja con alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza.

Con respecto a lo anterior es que "los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas" (MINEDUC, 2008, p.9).

Una vez asegurado todo lo anterior, el Marco para la Buena Enseñanza, señala que el docente debe ser capaz de seleccionar y organizar estrategias de enseñanza que entreguen significado a los contenidos; estrategias de evaluación que entreguen información relevante sobre el manejo y nivel de logro de los aprendizajes y reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. En resumen, los desempeños del docente se exploran y evidencian principalmente en las planificaciones y en los efectos de éstas.

2. DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

El Marco indica que este dominio alude "al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (MINEDUC, 2008, p.9). La relevancia de un ambiente adecuado se basa en el conocimiento de que la calidad de los aprendizajes depende mayormente de componentes sociales, afectivos y materiales. Adquiere especial importancia, según indica el Marco, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos; la tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades; considerar y valorar las características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. En consecuencia, "se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre

sí" (MINEDUC, 2008, p.9), en donde se resaltan valores como la confianza, la aceptación, la equidad y el respeto entre las personas, así como también se rigen por normas constructivas de comportamiento. En resumen, el Marco para la Buena Enseñanza pretende valorar principalmente la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso docente con los procesos de sus estudiantes.

3. DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. "En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes" (MINEDUC, 2008, p.9). Los indicadores de este dominio se relacionan con la misión primordial de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y de desarrollo para todos los alumnos. El Marco destaca las habilidades del docente para generar y organizar situaciones de aprendizajes interesantes y productivos que optimicen el tiempo de forma efectiva y que, además, favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes personales. Por lo anterior, este Marco para la buena enseñanza, indica que las situaciones deben considerar:

> Los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes y lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicite y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. (MINEDUC, 2008, p.9).

Por último, en el Marco se destaca el monitoreo permanente de los aprendizajes, con la visión de retroalimentar sus propias prácticas y ajustarlas a las necesidades contextuales.

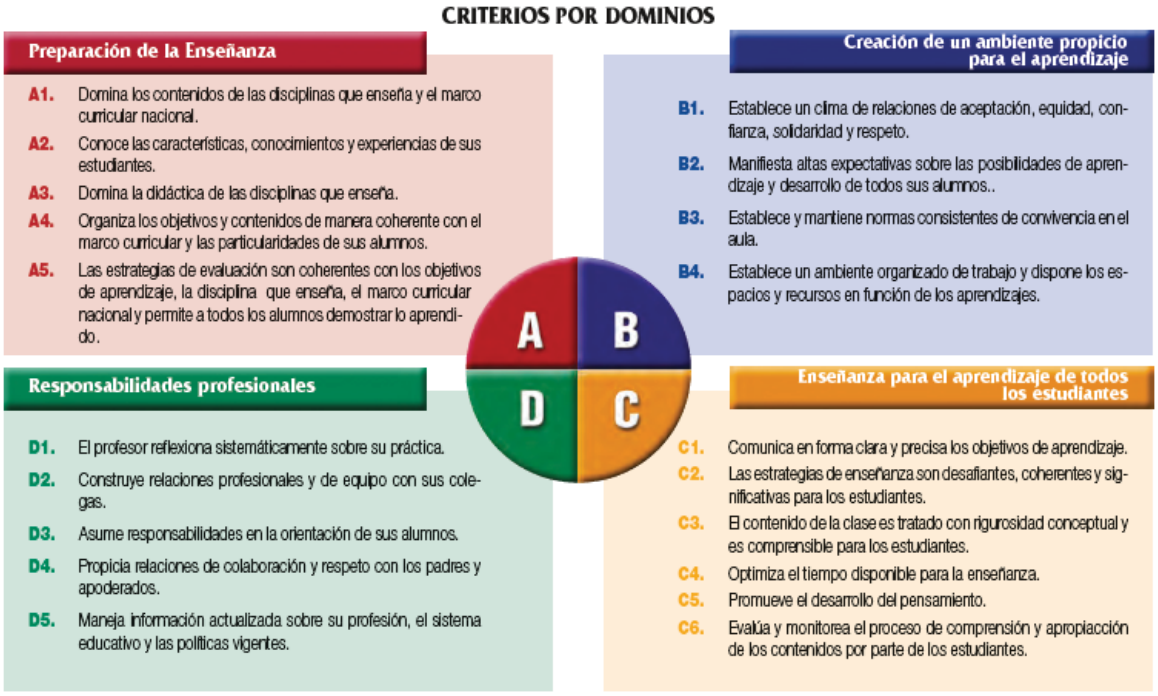
4. DOMINIO D: Responsabilidades profesionales. Los indicadores de este dominio "están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su

principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan" (MINEDUC, 2008, p.10). Según el Marco para la Buena Enseñanza, para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, el docente desarrolla una reflexión consciente y sistemática sobre su práctica, con la finalidad de reformular sus acciones, así como tener conciencia sobre las propias necesidades de aprendizaje, de su compromiso y su participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. En otras palabras, se alude a que todos aquellos aspectos del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran la propia relación con su profesión, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y con el sistema educativo. En definitiva:

> El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes (Mineduc, 2008, p.10).

El Marco indica que todo lo anterior implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

A continuación para una mayor comprensión se visualiza de manera resumida, los criterios por dominios del instrumento Marco para la Buena Enseñanza.



MINEDUC, 2008.

Para efecto de análisis en el presente trabajo es necesario considerar el instrumento Marco para la Buena Enseñanza, como base en la construcción de categorías que permitan visualizar cómo los docentes participantes de la evaluación, llevan a la práctica lo planteado en este instrumento, centrándonos específicamente en aspectos que se relacionan al dominio C, en cuanto al planteamiento del objetivo de aprendizaje, las estrategias de enseñanza en la comprensión de textos y la evaluación y monitoreo del proceso. Lo que permitirá verificar si se condice lo llevado a cabo con el discurso del docente en las muestras, aspecto que se verá en detalle en el marco metodológico del presente trabajo.

2.7. Interacción en el aula

Varios han sido los investigadores que dirigen su atención a analizar la relación e interacción que se constituye entre docente y alumnos. Coll y Sánchez(2008), indican que "la historia de las investigaciones de la interacción educativa refleja la propia evolución de los paradigmas teóricos y metodológicos que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo y psicoeducativo desde finales del siglo XIX." (p.18). Estas investigaciones han surgido por la necesidad de definir e identificar la enseñanza eficaz, aunque la manera de entender estas han ido cambiando con la evolución del pensamiento educativo.

La interacción profesor-alumno, se define según De Suárez (2008) como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Esto responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente.

Visto de esta manera, es en el aula escolar el contexto social donde se produce el intercambio de significados de este sistema, se desarrolla la clase y se relacionan socialmente los actores (docente-alumno) mediante la lengua oral.

En cuanto al orden global en el que se organiza el proceso de la clase como indica De Suárez (2008) tiene relación al Inicio, momento en el que se presenta el tema, se proponen los objetivos a desarrollar en la sesión, se orienta la estructura de la clase y se busca la conexión con las sesiones anteriores y cómo se enlazará con las siguientes. Es en el desarrollo, instancia donde se da el argumento del tema, se proponen las actividades junto con las indicaciones sobre el contenido trabajado, y es en esta instancia donde se da el diálogo sobre los contenidos, expresando acuerdos y desacuerdos, con preguntas y respuestas. Como última superestructura se encuentra el cierre, periodo donde se retoma los contenidos fundamentales que fueron trabajados durante la sesión.

Para efecto de análisis en el presente trabajo, consideraremos la superestructura de la clase, enfocándonos en la interacción que se produce en los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Como indica Coll y Sánchez (2008) “para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula” *(*p.22). La forma en que se realizará dicho análisis, será abordada más adelante en el desarrollo del marco metodológico.

En cuanto a la microestructura, se precisan los actos de habla y se asocian a algunas categorías de interacción verbal en el aula, como propone Flanders (1970) citado por De Suárez (2008). Dentro de éstas destacan la aceptación de expresiones emocionales y afectivas del estudiante, siendo el docente el que permita al estudiante expresar lo que siente de manera espontánea. La estimulación por su parte implica manifestaciones de apoyo a lo que el estudiante pueda aportar. Por otro lado considera la aceptación de ideas y opiniones, donde el docente debe retomarlas y asociarlas a otra información. Además este debe realizar preguntas en base a los contenidos de los aprendizajes curriculares. Otra idea que considera el autor es instruir, considerada como la exposición de información que recibe el estudiante de manera pasiva. De lo anterior surgen las respuestas que el estudiante da ante el requerimiento del docente, junto con la iniciativa del estudiante, entendida como la participación espontánea para preguntar y opinar. Por último, se contempla el silencio/confusión, como lapsos donde la interacción es confusa donde nadie toma la iniciativa o porque todos hablan al mismo tiempo.

Estas categorías, las cuales serán revisadas en el marco metodológico, pueden distinguir la participación del docente y el estudiante, por ende el análisis del presente trabajo tomará parte de estas categorías para comprender cómo se da la interacción y la participación de los actores en la misma, una de las categorías que

será necesaria analizar es la de respuesta e iniciativa, identificando la espontaneidad del estudiante en la contestación a lo que el docente demanda.

Por otra parte Coll y Sánchez (2008), señalan que en las últimas décadas se han producido cambios en el pensamiento educativo, por lo que hay principios y supuestos que han influido en la investigación realizada sobre interacción educativa. Uno de los cambios hace referencia a que la práctica educativa es "concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa" (p.19).

El segundo cambio alude al contexto y a la importancia que se le da en la investigación de interacción en el aula, ya que, este concepto se mantuvo ausente hasta la segunda mitad del siglo XX, donde el interés se centraba en rasgos y características del profesor y en el comportamiento de los participantes en la interacción. Como último cambio sobre la investigación en la interacción educativa, descrita por estos autores, está referido al tránsito desde una toma en consideración del contexto del aula (serie de variables, físicas o mentales) a "una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje –es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo" (Coll y Sánchez, 2008, p. 20).

Comprendiendo lo que señalamos anteriormente, lo que sucede en un aula es sólo en parte consecuencia de los factores, procesos y decisiones que están presentes o tienen su origen en ella, así también en otros ámbitos como la organización, el funcionamiento de la institución, el plan curricular, condiciones de trabajo, entre otros. Sin embargo se considera a la escuela como una institución social, donde el aula es el espacio que tiene como misión formar personas integrales con destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse eficientemente en su entorno, además que sean comunicacionalmente

competentes. Por esto, se entiende la responsabilidad de la escuela por ser el medio de transmisión cultural y específicamente del docente dentro del aula, el cual llevará a cabo este trabajo por medio de su discurso ante los estudiantes

Por su parte, Sánchez (2010) propone una organización global de interacción participación de alumnos y profesores en la lectura, considerando una estructura de participación simple a la exposición de los alumnos a una lectura en voz alta, para después ser evaluados por un conjunto de preguntas. Por otro lado se encuentra la participación compleja que supone una variedad de episodios entrelazados con lectura compartida, interpretación, análisis, mapas conceptuales organizados por la planificación.

Para finalizar, si bien Coll y Sánchez (2008) consideran la interacción docente-alumno, hay que recalcar que el autor indica que una interacción alumno-docente inadecuada podría desencadenar dificultades en el proceso socializador del estudiante y en la construcción de su identidad en ese espacio social. Por lo tanto, es preciso estudiar cómo los docentes de las muestras analizadas, llevan a cabo el discurso en su propuesta metodológica en beneficio o desventaja de la interacción entre los participantes.

2.8. Análisis del discurso docente

Los grandes desafíos educativos, no provienen exclusivamente de la consideración de los distintos niveles y planos intervinientes en el quehacer pedagógico, a esto debemos sumar la dificultad propia de la dinámica del aula.

Es por esto, que dentro de las interacciones ocurridas en el aula escolar, es que se encuentra el término discurso, que para efecto de nuestro trabajo es analizado según el uso académico y dependiendo de la perspectiva disciplinaria y de la posición teórica para considerar el término. Burgos (1993) entiende discurso como:

> Una pieza oratoria, un programa o proyecto a realizar, una declaración de principios y objetivos, etc. Además es potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregna las diversas instancias de la dinámica societal (p.2)

La noción de discurso se va configurando de manera más amplia y compleja, comprendiendo como un proceso social. Por lo tanto en ese sentido también es entendido como significación inherente a toda organización social, lo que no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto, es decir el discurso no se refiere precisamente al hablado o escrito necesariamente, si no a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación.

Dicho esto, entenderemos por discurso educativo, a aquel que no se limita a los documentos y verbalizaciones de las prácticas educativas, si no que las contempla junto con otros elementos dentro del contexto educativo como las actividades, distribución de espacios, los tiempos, entre otros, concentrando las significaciones que adquieren en la interrelación y relación en conjunto ante las prácticas que no hay que olvidar, puesto que juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales.

Por lo tanto el discurso se constituye en relación con otros elementos, como la posición jerárquica frente al alumno, su posición en la estructura curricular de la institución, además de ubicarlo como un elemento frente a otras modalidades discursivas. En otras palabras, el lenguaje oral es el formato lingüístico con mayor prevalencia en la sala de clases (Candela, 2001).

De esta manera es que a través del tiempo ha habido diversas interpretaciones sobre el lenguaje discursivo. El trabajo de Vygotsky y de Bakhtin convirtió el estudio del lenguaje en una herramienta indispensable para la psicología

cognitiva. El interés sobre los contextos sociales de la cognición ubica al lenguaje como el medio que une lo cognitivo con lo social. En la actualidad algunas investigaciones psicológicas y socioculturales coinciden sobre la necesidad de estudiar el lenguaje aunque no conceptualizado de la misma manera. En psicología genética se concibe como un vehículo para expresar el pensamiento, las representaciones que el individuo ha construido en su relación con el mundo físico. Por otro lado en la psicología cognitiva, social e histórica, se considera que el lenguaje no solo refleja el razonamiento en condiciones sociales, sino que constituye un medio para desarrollar el pensamiento.

Para las nuevas perspectivas socioculturales el concepto del contexto adquiere una gran importancia y la cultura se hace relevante para los estudios de la cognición, por lo que el lenguaje no es un instrumento para la transmisión de la información sino un medio dinámico para la acción social.

Otro de los aportes en el estudio del discurso es lo que plantea Bakhtin citado en Candela (2001) quien indica que el enunciado tiene contenido temporal, estilo estructura composicional, pero además se ubica en una esfera de la comunicación específica que le aporta un significado. Además el hablante y el oyente constituyen una comunidad de habla que es la que le otorga el significado a los enunciados.

Desde una perspectiva pragmática, se analiza el uso de los recursos gramaticales, léxicos y de entonación en el discurso, como aquellos rasgos discursivos que permiten interpretar las intenciones del hablante, aunque desde esta perspectiva no se le toma la importancia al contexto para darle el significado.

Por otra parte Halliday (2001), que desarrolla la semiótica como el estudio del lenguaje como uno de los modos que en interacción con otras formas modales, permiten conocer la representación de conocimientos y estados mentales y la comunicación en contextos educativos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, ya que las posibilidades de la actividad humana son

inagotables y en cada una existe un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla.

Otro concepto revisado será el de competencia comunicativa, que según Halliday (2001) es entendida como la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización, la indexicalidad se refiere a que el significado de los enunciados depende del contexto de la interacción discursiva y para análisis convencional depende específicamente de la secuencia de los turnos y a reflexividad es otro concepto discursivo que es compartido entre las diferentes corrientes.

Actualmente se incluye también la importancia de estudiar las características diferenciadas por disciplina académica. Por lo tanto, entenderemos que el discurso refleja intenciones, estados mentales, conocimientos y concepciones del mundo.

En relación a los debates sobre el discurso están referidos a la consideración del contexto como elemento central para la interpretación, además de la forma de considerarlo con el discurso. Por lo tanto, las diferencias derivan de las unidades de análisis, el carácter explicativo que se le atribuye a las estructuras, el tipo de explicaciones derivadas, el carácter de generalidad, entre otros.

Por último explican el discurso expositivo como una forma de explicación dentro del aula, donde se pueden respetar un conjunto de reglas del compromiso, entre lo dado y lo nuevo. Entendido lo dado como lo compartido con los interlocutores y lo nuevo como la parte del discurso que es informativo y relevante para el alumno, este último se debe presentar de forma coherente y organizada. De esta organización surgen ciclos o patrones discursivos, los cuales crean un determinado contexto que estipula los derechos las responsabilidades y las relaciones de poder entre los participantes.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la investigación

La presente investigación se realiza bajo el paradigma interpretativo, como señala Lorenzo (2006) éste permite profundizar en los diferentes motivos de los hechos representando una realidad que es dinámica e interactiva, lo cual tiene en cuenta el comportamiento de los otros/as actuando consecuentemente desde una perspectiva holística; en donde los propios individuos construyen la acción, la que interpreta y valora la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo; lo que arroja con ello un significado desde su contexto. Sin embargo, en el análisis de las muestras y en la presentación de los resultados, no se ejecuta a cabalidad este paradigma.

Este trabajo se relaciona con el área de la educación, específicamente las interacciones de dos actores presentes en el aprendizaje escolar: docentes y alumnos. La interacción entre estos actores resulta relevante para la calidad de los procesos de cada uno de ellos, tanto de aprendizajes para los estudiantes, como para el desarrollo profesional en los docentes. Desde este punto de vista, el paradigma interpretativo es el más adecuado para comprender las realidades, tal como expone González (2001), el objetivo de este paradigma es la comprensión de los fenómenos en donde el ser humano es un ser cognoscente y sus interacciones con la realidad es inseparable. De ello se desprende que los fenómenos sólo pueden ser comprendidos en sus contextos y que, en consecuencia, “se prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados” (González, 2001, p.229).

Al estar orientada esta investigación al área de la educación, es que se puede inducir que la información y el conocimiento que de ella se desprenda será de tipo social, puesto que según González (2001), la educación es un saber cargado de significados personales, sociales, valorativos e ideológicos que ha de ser

estudiada desde un paradigma interpretativo debido a que “posee una función de tipo evocadora, en el sentido de que los resultados obtenidos en torno a su investigación facilitan el punto de partida en un ciclo de continua indagación”.(González, 2001, p.230).

Por otra parte, el paradigma interpretativo tiene como característica la transferibilidad, lo cual otorga utilidad a los saberes producidos desde una investigación con dicho enfoque, puesto que según señala González (2001) “La perspectiva de la transferibilidad, el objetivo del investigador consiste en proporcionar una descripción completa de lo estudiado que permita a otras personas emitir un juicio de valor fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio” (González, 2001, p.231), lo cual aplica al propósito de la presente investigación, debido a que se busca la utilidad de los resultados aquí obtenidos como un aporte a la mejora de aspectos educativos implicados en el tema en cuestión, en este caso la interacción docente alumnos en la enseñanza de la comprensión de un texto.

3.2. Enfoque de la investigación

Esta investigación está basada en un diseño mixto, ya que, incluye el enfoque cualitativo y cuantitativo, el cual se define según Sampieri, Fernández y Baptista (2006) como un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de dar respuesta a la problemática planteada en una investigación, como también a las diferentes preguntas que se desprenden de la misma. A continuación describiremos brevemente ambos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo.

En cuanto al enfoque cuantitativo, Sampieri et al. (2006) lo definen como aquel que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” el cual *“posee una concepción global positivista, hipotético-*

deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales" (Cook, Reichardt y Solana, 1986,p.4)

En relación al enfoque cualitativo, Sampieri et al. (2006) plantea que se "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de interpretación en el proceso de investigación", además sobre el mismo enfoque se sostiene que se "postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social" (Cook et al., 1986,p.4)

Tal cual exponen Hernández, Fernández y Baptista (2003), citados en Pereira (2011), los diseños mixtos utilizan los dos tipos de enfoques, combinándolos a lo largo del proceso investigativo y, agregando así, complejidad al diseño y un alto grado de integración. Este tipo de diseño asegura una representación acertada a la realidad y fidedigna de lo que ocurre en el fenómeno estudiado, desde una perspectiva más precisa y completa, ya que ayuda a obtener una perspectiva más amplia del problema, logrando así un mayor entendimiento de la investigación desde un enfoque holístico y una gran riqueza interpretativa del fenómeno.

Una visión más integral nos aportan Hernández, Fernández y Baptista (2010), exponiendo que el diseño mixto es la integración sistemática de los antes mencionados, en una sola investigación con la finalidad de obtener una apreciación más completa del fenómeno. En otras palabras, "representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta" (Hernández et al. 2010, p.546).

Esta combinación puede desarrollarse de dos formas: por un lado, puede ser "conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conservan sus estructuras y procedimientos originales y, por otro lado, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación, y lidiar con los costos del estudio" (Hernández et al. 2010,p.546).

En relación a los beneficios de utilizar este diseño mixto, según Hernández et al. (2010):

a) Se puede lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno.
b) Permite formular el planteamiento del problema con mayor claridad, así como también las formas más adecuadas para estudiar e hipotetizar sobre los problemas de investigación.
c) Se logran producir datos más fructíferos y variados, debido a las múltiples miradas y fuentes de información.
d) Permite potenciar la creatividad teórica, utilizando procedimientos críticos de autovaloración investigativa.
e) Se pueden desarrollar indagaciones más dinámicas.
f) Se puede apoyar con mayor solidez las hipótesis científicas.
g) Permite una forma mejorada de explotación y explotación de los datos.
h) Ofrece la posibilidad de potenciar y desarrollar destrezas en materia de investigación.

Filosóficamente, el diseño mixto se basa en el pragmatismo, ya que éste "involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales" (Hernández et al., 2010, p.553), con la finalidad de utilizar los criterios y diseños más apropiados para un planteamiento, situación y contexto en particular.

En consecuencia, existen una serie de razonamientos y/o pretensiones que sustentan este enfoque Hernández et al. (2010):

a) Triangulación: implica contrastar datos cuantitativos y cualitativos para corroborarlos, y de esa forma conseguir una mejor validez interna y externa del estudio.

b) Complementación: Con la utilización de ambos métodos se desarrolla una visión más comprensiva del planteamiento.
c) Amplitud: permite una visión más holística de los procesos.
d) Multiplicidad: "responder a diferentes preguntas de investigación (a mayor número de ellas y más profundamente" (Hernández et al., 2010, p.552).
e) Explicación: Mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos se origina una mayor capacidad de explicación.
f) Muestreo: *"*Facilitar el muestreo de casos de un método, apoyándose en el otro" (Hernández et al., 2010, p.552).
g) Credibilidad: La credibilidad general de los resultados y procedimientos se refuerza al utilizar ambos métodos.
h) Ilustración: *"*ejemplificar de otra manera los resultados obtenidos por un método*"* (Hernández et al., 2010, p.552).
i) Utilidad: los resultados pueden ser útiles para un mayor número de usuarios o practicantes.
j) Diversidad: "Lograr una mayor variedad de perspectivas para analizar los datos obtenidos n la investigación (relacionar variables y encontrar significado*)"* (Hernández et al., 2010, p.552).
k) Claridad: permite detectar relaciones y/o elementos que resultan no tan evidentes con un sólo método.
l) Mejora: consolidación de la argumentación proveniente de la recolección y análisis de los datos por ambos métodos.

Debido a lo expuesto anteriormente, en específico la integridad del modelo que se utilizará en esta investigación, es que se torna idónea la utilización de un diseño mixto en el proceso de investigación, puesto que dicho enfoque recoge las mejores cualidades de la investigación cualitativa y cuantitativa, y las reúne para el aseguramiento de un proceso con alta rigurosidad y mayor complementariedad de perspectiva.

3.3. Diseño de la investigación

La presente investigación se encuentra basada en el análisis de la interacción que surge de la relación entre docente-alumno, con el fin de conocer a fondo los fenómenos que ocurren en dicha interacción. Para esto se utilizará 19 muestras, en donde se pondrá énfasis a la coherencia existente entre el objetivo planteado por el docente y su abordaje durante las sesiones de clases. Para ello, se utilizará, principalmente, el método cualitativo, lo cual nos permitirá comprender de manera directa e indirecta tres aspectos esenciales: cómo es la práctica real, cómo se desarrolla en tareas concretas y qué relación guardan éstas con el conocimiento sobre esta área.

Para lograr el objetivo de analizar la interacción que resulta entre los docentes y sus estudiantes, se utilizarán las transcripciones resultantes de las grabaciones audiovisuales de distintos contextos educativos.

Cabe destacar que según los objetivos propuestos en esta investigación, y el formato de las muestras, no se considera el contexto como variable determinante debido a que este no ha sido posible observar de forma directa.

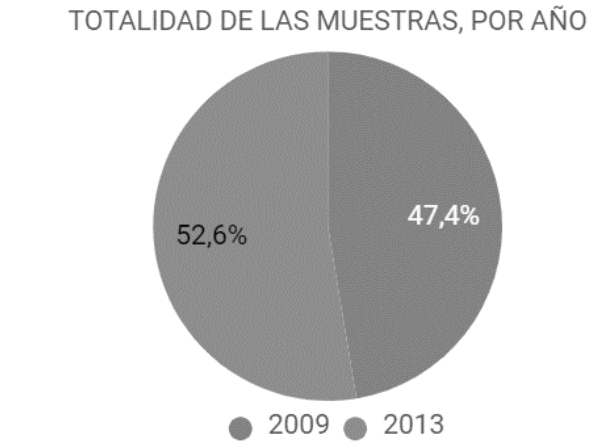
3.4. Unidad de análisis

La investigación se realiza en base al análisis de 19 transcripciones de muestras intencionadas de Evaluación Docente de los años 2009 - 2013. Evaluaciones realizadas por docentes del área de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el área de lectura y comprensión de textos en clases de quinto a octavo año básico pertenecientes a diferentes localidades de Chile.

Tabla n°1

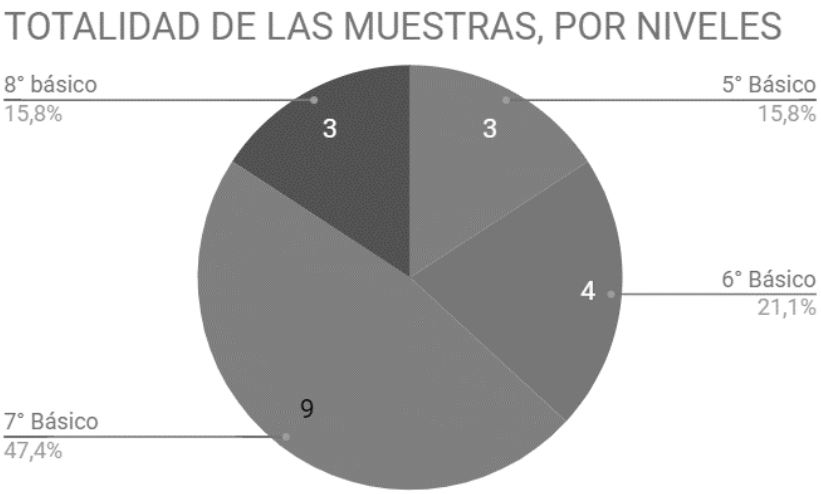
MUESTRAS TRABAJADAS			
Niveles	**2009**	**2013**	***Total por niveles***
5° Básico	3	0	3
6° Básico	1	3	4
7° Básico	5	4	9
8° Básico	0	3	3
Total por años	9	10	**19**

A continuación se presenta la información relativa a la cantidad de muestras, tanto por año como por niveles.



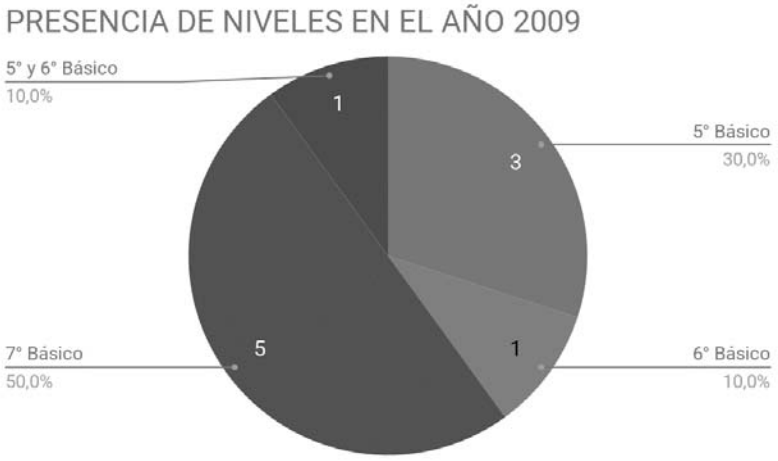
(Gráfico N°01)

De las 19 muestras que fueron asignadas al presente trabajo, se dividen en 10 muestras correspondientes al año 2013, es decir, un 53% de la totalidad de las muestras, y 9 del año 2009, que corresponden a un 47% de las muestras.



(Gráfico N°02)

Si la totalidad de las muestras analizadas (19) las agrupamos por sus niveles educativos, podemos identificar 3 cursos de 5°básico, 4 cursos de 6° básico, 9 cursos de 7° básico y 3 cursos de 8° básico, lo que equivale en porcentajes a 15,8%, 21,1%, 47,4% y 15,8% respectivamente. De su análisis se desprende que la mayor cantidad de cursos están en el nivel 7° básico, con una total de 9 cursos. Luego, el nivel de 6° básico con una cantidad de 4 cursos, y en los niveles de 5° y 8° básico tienen una cantidad de 3 cursos por nivel.



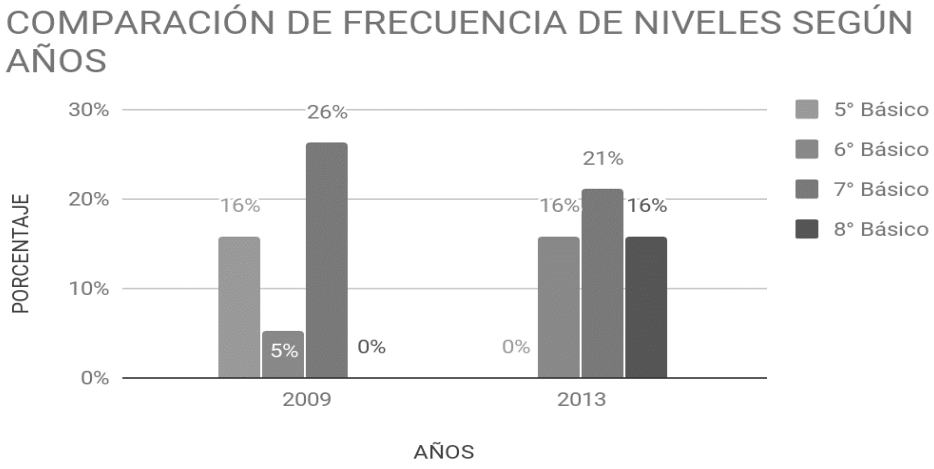
(Gráfico N°03)

De las muestras del año 2009, se agrupan en 3 cursos de 5° básico, 1 curso de 6° básico, y 5 cursos de 7° básico, lo que corresponde a 30%, 10% y 50% respectivamente. El porcentaje se completa con el curso multinivel de 5° y 6° básico que se omitió en el presente análisis de las muestras. De este se desprende que la mayor frecuencia de niveles es el 7° básico (con 5 cursos), luego el nivel 5° básico (con 3 cursos), y en el nivel de 6° básico un curso, lo que corresponde a 50%, 30%, y 10% respectivamente.

(Gráfico N°04)

De las muestras del año 2013, se pueden agrupar en 3 cursos de 6° básico, 4 cursos de 7° básico y 3 cursos de 8° básico, que corresponden a un 30%, 40% y 30% respectivamente. Del análisis de estos datos se concluye que tenemos más cursos del nivel 7° básico, e igual cantidad de 6° y 8° básicos.

A modo de comparación, se presenta el siguiente gráfico:



(Gráfico N°05)

Del análisis de esta información, se evidencia que en ambos años existe un nivel del cual no hay presencia de muestras: en el año 2009, es el nivel de octavo básico, mientras que en el año 2013, es el nivel de quinto básico. Se destaca que en ambos años el nivel de séptimo básico es el nivel predominante. Por otro lado, en el año 2013 se visualiza una frecuencia más homogénea de los niveles, mientras que en 2009 existe una tendencia más disarmónica.

3.5. Categorías

Las muestras analizadas son transcripciones de las clases videograbadas como parte del proceso de evaluación docente. El procedimiento de análisis consta de dos partes: el primer análisis se realiza basado en el sistema de Sánchez (Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008), en relación al discurso oral dentro del aula. Posteriormente, se ejecuta un segundo análisis, más específico en relación a la teoría consultada y a la formulación de los objetivos de cada muestra y de las estrategias de comprensión lectora implicadas. Cabe destacar que las estrategias con las que analizan las muestras se basan en el trabajo de Sánchez (2010).

A continuación, se describen ambos análisis de forma detallada, comenzando por el sistema de Sánchez, y seguido por el análisis específico antes mencionado.

Según el análisis basado en Sánchez, cada clase se fragmenta en tres momentos, en relación a la lectura: Antes, Durante y Después. En el antes tienen lugar todas las actividades que ocurren previas a la lectura, y culmina con la instrucción explícita de los docentes para comenzar a leer. En el durante se considera la acción en sí de leer, que puede ir acompañado de otras acciones inmersas en la lectura (por ejemplo, clarificación de significados, supervisión de los fragmentos leídos, entre otros). Este momento culmina cuando se revisan las ideas sin volver a la lectura. Finalmente, el después, en donde tiene lugar toda actividad que ocurre posteriormente al acto de leer.

Dentro de cada momento, existen una serie de intercambios comunicativos verbales entre docente y estudiantes, los cuales se denominan Episodios, conforme al método de análisis que aporta Sánchez (2010). Ellos tienen por objetivo desarrollar alguna tarea o acción vinculada con la comprensión de la lectura. En el análisis de las muestras, se encuentran los siguientes tipos de episodios:

a) Planificación: su propósito es 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 que no son conocidas.
f) Guías de actividades: Acciones dirigidas a realizar las tareas contenidas habitualmente en una guía de trabajo (recurso didáctico).

Según Sánchez (2010) dentro de este punto, es posible identificar tres acciones distintas que los docentes les piden a los estudiantes:

1. Instrucciones: 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.
2. Desarrollo: Trabajo autónomo de los estudiantes. Puede identificarse trabajo individual o grupal, con o sin supervisión directa.
3. Revisión guía de trabajo: Intercambios dirigidos a evaluar las respuestas elaboradas por los estudiantes. Elaboración conjunta: forma particular en que se responde conjunta y públicamente las respuestas de la guías.

g) Recapitulación: Intercambios dirigidos a sintetizar o resumir lo trabajado.

h) Mapa conceptual: Elaboración de esquemas o mapas.
i) Análisis de experiencias: Interpretación de experiencias de lectura de los estudiantes.

Por otro lado, se visualiza que existen una serie de Intercambios de los turnos conversacionales dentro una una clase, denominados ciclos, los cuales se pueden clasificar en:

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.

El segundo análisis se basa en el contraste que se realiza entre los datos y la teoría, pudiendo visualizar similitudes y diferencias entre ambos. Con la finalidad de realizar un análisis atingente a nuestro problema, es que se han establecido diferentes elementos (o categorías), los cuales son relevantes en el desarrollo de una sesión de trabajo. Los elementos a analizar consisten en objetivos, momentos de la clase, estrategias de enseñanza en la asignatura de lenguaje y comunicación, el tipo de preguntas que realiza el docente, los tipos de textos y lo métodos de lectura.

Para efectos de esta investigación se hace necesario establecer ciertos códigos que permiten organizar los datos encontrados, permitiendo tener un lenguaje común para una comprensión de conceptos y categorías, del mismo modo esto nos permite organizar los datos obtenidos en el análisis, con el propósito de estructurar la información para una lectura accesible. A continuación se presenta una síntesis de la clasificación y los códigos utilizados en el análisis del presente trabajo, para posteriormente desarrollar cada una de las ideas, aportando algunos

ejemplos que permitan mayor claridad acerca del análisis realizado. Se considera como elemento organizador los tres momentos didácticos de una clase: inicio, desarrollo y cierre. En cada uno de esos momentos se clasifican elementos que se desarrollan en él, por ejemplo, en el momento de inicio se analiza la formulación del objetivo, del cual se desprende la determinación de categorías y códigos.

Tabla N°2: Clasificación y códigos

Momento	Clasificación	Códigos	
Inicio	Formulación de objetivo	A (1+2+3)	Verbo(1) + complemento meta(2) + complemento medio(3)
		B (1+2 o 3)	Verbo(1) + complemento meta(2) o complemento medio(3)
		C (1 o 2 o 3)	Verbo(1) o complemento meta(2) o complemento medio(3)
	Tipos de preguntas	Tipo de texto	
		Temas del texto	
Desarrollo	Estrategia comprensión lectora	A	Superficial
		B	Profunda
		C	Crítica
	Tipos de preguntas	Tipo de texto	
		Temas del texto	
	Método de lectura	Mediada	

		No mediada
Cierre	Tipos de preguntas	Tipo de texto
		Temas del texto

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Categoría 1	Las preguntas son coherentes con el objetivo de la clase durante todos lo momentos de ella (inicio, desarrollo, cierre).
Categoría 2	Las preguntas son coherentes en dos momentos de la clase.
Categoría 3	Las preguntas son coherentes en un momento de clase.

A continuación se describirán lo que se entiende por cada uno de estos códigos:

De acuerdo a los momentos de la clase consideramos el inicio a la instancia donde el docente saluda a sus alumnos, junto con plantear los objetivos y contenidos a desarrollar en la sesión de clases, esto puede estar acompañado de la activación de conocimientos previos y/o revisión de los contenidos vistos con anterioridad, generando un clima de aula apto para poder realizar las actividades y lograr la interacción entre los participantes.

Ej. Momento de inicio:

"Profesora: buenos días niños (Saludo)

Alumnos: buenos días, profesora.

Profesora: Espero que hayan amanecido en buena forma para comenzar nuestra clase de hoy. Quiero todas las cabecitas atentas acá porque les voy a hacer una pregunta. ¿Recuerdan que hicimos una encuesta hace un tiempo atrás sobre los textos literarios que ustedes más le gustan leer? (Activación de conocimientos previos)

Alumnos: sí.

Profesora: bien, en esa encuesta vimos un resultado, dentro de ello vimos los cuentos, las fábulas, las novelas, los mitos, las leyendas y una serie de textos más. Yo hice una

tabulación de esos textos, para comenzar una unidad que los invito a trabajar con el comienzo de la fábula, lo que ustedes ven acá.
Profesora: Primero los voy a invitar a observar esta lámina, mírenla, obsérvenla ¿sí? Ya, a ver, Andrea Qué ves en la lámina?
…
Profesora: Ya de esta clase niños yo espero cumplir un objetivo y el objetivo lo van a leer mientras yo lo escriba lo van a leer con sus ojitos. (Escribe en el pizarrón) ¿Están leyendo? Ya, dice analizar e interpretar emociones y valores expresados a través de fábulas leídas, esto es lo que vamos hacer hoy."(Planteamiento de objetivo)
(Muestra N°004)

Posteriormente consideramos el desarrollo como el momento donde luego de presentar los objetivos se comienzan las actividades, que para efectos de este trabajo lo consideramos cuando se comienza con la lectura o con la entrega de instrucciones sobre la tarea a realizar; todo esto con el propósito de trabajar los aprendizajes esperados que se plantean en el inicio. Por otro lado, también se desarrollan los métodos de lectura, las estrategias de comprensión lectora y los tipos de pregunta (ver tabla N°2)

En última instancia se encuentra el cierre de la clase, considerada como la finalización de la sesión que generalmente está marcado por el timbre o campana que indica el término de la hora de la clase. En este periodo el docente busca cerrar las actividades, realizando habitualmente una síntesis del trabajo realizado y esperando el cumplimiento de los objetivos planteados con anterioridad, además puede anticipar temas o contenidos de la siguiente sesión de trabajo.

En cuanto al objetivo lo entenderemos como la oración que establece la acción, meta y forma que se pretende lograr en una clase. En consecuencia, debe tener

una estructura específica: verbo en infinitivo que defina el accionar de los destinatarios (el cual se relaciona con alguna habilidad mental).

Ej.: *"Leer comprensivamente un texto informativo y responder a preguntas específicas del texto informativo"* (Muestra N°002)

A partir del ejemplo anterior se observan dos verbos en infinitivo (leer y responder), lo cual da indicio de lo que se va a esperar que los estudiantes logren desarrollar durante la clase. Además, dentro de la sintaxis encontrada en las distintas muestras, existe lo que corresponde al complemento del objetivo, el cual debe considerar, por una parte, la meta o el producto final a lograr; y por otra parte, los medios para desarrollar esa meta, en definitiva el rol del complemento de un objetivo, es entregar información sobre cómo se van a realizar las distintas actividades planteadas y que es lo que finalmente se espera que los estudiantes logren realizar y/o aprender al finalizar la clase. En consecuencia, se considera un objetivo completo en que contenga las tres partes antes mencionadas, y un objetivo incompleto será el que carezca de alguna de esas tres partes.
Como regla general, los objetivos de la sesión se presentan al inicio de la clase, se recuerdan en el desarrollo y se evalúa el grado de cumplimiento del mismo durante el cierre de la clase. Sin embargo, la presencia de ellos puede visualizarse en dos formatos: explícito, en donde se expone el objetivo de forma concreta, oral y/o escrita y en su formulación completa; e implícito, en donde se alude al objetivo pero no de forma explícita, sino más bien, este aborda desde la estrategia utilizada por el docente en el desarrollo de la clase.

En relación a la estrategia de comprensión lectora, es un plan optimizado para lograr dicha comprensión acorde a los objetivos de la lectura, lo cual según MINEDUC (2017) se caracteriza por: a) contiene pasos definidos, de simple cumplimiento y susceptible a evaluación mediante conductas observables; b) se

adecua a las características contextuales y a los objetivos de la lectura; c) considera la metacognición para adecuar y optimizar los procesos de comprensión.

Para el presente trabajo se analizará a partir de tres tipos de estrategias de comprensión de lectura, teniendo a la base que: en primera instancia se encuentra la estrategia que lleva a una comprensión superficial la cual es utilizada para encontrar datos, responder a preguntas literales, encontrar ideas y/o resumir lo leído. Luego está la comprensión profunda en donde se realizan relaciones causales implícitas, se visualiza a los personajes en cuanto a su carácter y personalidad, además de usar la información del texto para comprender o resolver problemas nuevos. Por último la comprensión crítica valora elementos que son relevantes para la comprensión del mismo.

Por otro lado en lo que respecta a las preguntas para el análisis consideraremos las preguntas que están dirigidas al tipo de texto, las cuales estarían buscando respuestas con respecto al contenido que se está trabajando en la sesión es decir si el tipo de texto narrativo, expositivo o informativo, las características que lo definen como un tipo de texto en específico. Por otro lado encontraremos las preguntas del tema del texto refiriéndose al contenido de éste. A modo de ejemplo del análisis realizado, se presentan dos fragmentos, uno correspondiente al tipo de texto y el otro al tema del texto.

En el fragmento que se presenta a continuación se encuentran preguntas dirigidas a reconocer las diferencias existentes entre dos tipos de textos, el cuento y el microcuento. Se aprecia que la docente con sus cuestionamientos apunta a que los estudiantes logren distinguir tanto los elementos propios de cada tipo de texto como también aquellos que tienen en común.

Ej. Tipo de texto:

“Profesora: es que no especifica ¿y? se recuerdan si hay o no hay… ¿si es un cuento? Al finalizar la clase vamos a comprobarlo. El relato de un acontecimiento ¿existe dónde?

Alumno: en el cuento
Profesora: en el cuento y en el micro cuento ¿Por qué no?
Alumno: porque en el micro cuento es… y no tiene tanto ¿Cómo se dice eso? tanta descripción, sino que sale el nudo y el final
Profesora: bien, muy bien. En el ambiente ¿hay ambiente en el cuento?
Alumno: sí
Profesora: y ¿hay ambiente en el micro cuento?
Alumno: también
Profesora: también, ¿Por qué dice con un fin indefinido el cuento?
Alumno: porque siempre el cuento tiene un final feliz." (Muestra N° 0015)

En cuanto a las preguntas dirigidas al tema del texto, en el siguiente fragmento se puede apreciar un ejemplo de ellas. Se considera que las preguntas realizadas por la docente apuntan al tema del texto, ya que son preguntas enfocadas a comprender y conocer la información contenida dentro del escrito, mediante la identificación de elementos presentes en imágenes que acompañan al texto.

Ej. Tema del texto:
"Profesora: tenemos 4 imágenes, alguien podría explicar, ¿alguien podría decirme de qué tratan estas 4 imágenes? Dice, estas imágenes ¿alguien?
Alumno: de la minería
Profesora: minería, ¿y por qué de minería? ¿Cómo se sabe?
Alumno: por las montañas, andan buscando como minerales y por los geólogos
Profesora: ah tú dices que son geólogos, bien, ¿qué sería de esto?
Alumno: ese es como un tuvo que extraer el mineral
Profesora: el mineral… una máquina de sondaje ¿y acá? ¿Qué vendría siendo esto?
Alumno: un tractor
Profesora: claro,por lo tanto en el trabajo de hoy día vamos a trabajar en un texto expositivo relacionado con la exploración de un yacimiento minero de cobre…"
(Muestra N°0016)

Respecto al tipo de lectura consideramos en primera instancia la lectura mediada que la entenderemos como aquella donde, tanto docente como estudiantes siguen la lectura ya sea en conjunto o individualmente, la cual tendrá pausas en donde el docente destaca datos relevantes, realice preguntas y/o interfiera de alguna manera para saber si los estudiantes están comprendiendo. Por otro lado consideramos la lectura no mediada, entendida como una lectura donde también puede ser realizada por docente o estudiante. A diferencia de la mediada, ésta se realiza de manera individual, y puede ser de forma silenciosa, por lo tanto, la intervención del docente no se presenta en este tipo.

Por último, se establece una categoría relativa a los porcentajes que se obtienen del análisis de los resultados…

CATEGORÍA SEGÚN FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Muy alto	100 - 80
Alto	79 - 60
Medio	59 - 40
Bajo	39 - 20
Muy bajo	19 - 0

Se analiza la coherencia de las preguntas con el objetivo que propone el docente, en relación con los momentos de la clase. En consecuencia, se establecen tres categorías: la categoría 1 agrupa las muestras en que las preguntas presentes en todos los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) resultan ser coherentes

con el objetivo docente. En la categoría 2 se agrupan las muestras en las que la coherencias entre las preguntas y el objetivo se presenta en dos de los tres momentos de la clase. En la categoría 3, se agrupan las muestras en que las preguntas son coherentes con el objetivo en un solo momento de la clase. Una breve descripción de las categorías se muestran en el siguiente cuadro.

3.6. Técnicas y estrategias de recolección de información

Las técnicas de recolección de información para la presente investigación, fue el análisis de la transcripción de 19 muestras de clases de lenguaje y comunicación de los años 2009 y 2013, en las cuales se pretende visualizar la coherencia entre los objetivos de acuerdo al nivel correspondiente del alumnado, es decir, si lo planteado en la planificación del docente como sus objetivos generales, específicos y actividades a realizar, son congruentes con lo implementado es su clase, vale decir, que si el objetivo se relaciona con la estrategia a enseñar en la clase de lenguaje, si las preguntas inductoras al tema tienen coherencia con el objetivo de la clase y si la estrategia utilizada permite cumplir el objetivo de esta. Así como también, los métodos aplicados, por ejemplo, la estrategia a utilizar es acorde con el objetivo de la clase y se relaciona estrechamente con el contenido a abordar con el fin de cumplirlos.

De esta manera se contrastan la realidad educativa con los conceptos y visiones teóricas de profesionales expertos en su área, con el fin de visualizar de qué forma son desarrollados en la ejecución de una clase de Lenguaje y Comunicación, principalmente orientada al trabajo de la comprensión de textos. si cumplen con lo solicitado, si es congruente su enseñanza para un aprendizaje significativo.

Por último, para conocer los datos relevantes de esta investigación, se agruparán las muestras por año y por niveles para su análisis, además este estará basado en el análisis por la formulación de los objetivos, el tipo de comprensión que se

pretende desarrollar, la estrategia de comprensión lectora utilizada, el tipo de texto, las preguntas del docente y el método de lectura en la clase. Centrado en este análisis, se elaboran gráficos, con el fin de discutir y comparar estos resultados entre sí como con la teoría, así como de facilitar la comprensión de los datos obtenidos.

3.7. Validez del proceso de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se debe cumplir con ciertos criterios que garanticen el rigor metodológico del trabajo realizado. Dichos criterios, son de predominancia cualitativa, y deben cumplir con asegurar la credibilidad, transferencia, consistencia y la confiabilidad de la información obtenida. Estos criterios permitirán que la investigación logre cumplir con los objetivos establecidos, y que además las categorías puedan ser aplicables en otros contextos educativos.

En primera instancia el criterio de credibilidad se refiere a “cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Castillo y Vásquez, 2003, p.165) Este criterio es alcanzado debido a que se hace necesario que los investigadores realicen una revisión a los datos y hallazgos, esto con el propósito de confirmar la recolección de la información utilizada de modo que se pueda verificar la coherencia entre los datos que se utilizan y la investigación, esperando que sean creíbles y precisos. Es por eso que se analizan las transcripciones textuales de las muestras entregadas por el Fondecyt Regular 1160205/2016, ya que de esta forma se puede “respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio” (Cárdenas, 2016, p.22).

Por otro lado el criterio de transferencia, según Cárdenas (2016), alude a qué tanto se ajustan los resultados a contextos diferentes al visualizarlos en las muestras.

Otro criterio a utilizar es el de consistencia, también conocido como criterio de dependencia, el cual se basa en la estabilidad de los datos (replicabilidad). Para ello, se identifica el estatus y el rol del investigador, realizando descripciones minuciosas de los informantes, describiendo las técnicas de análisis y la recogida de datos, y triangulando las situaciones, personas y técnicas de recogida de información. Este es uno de los criterios de mayor controversia entre los investigadores/as cualitativos, ya que el logro de la estabilidad es imposible cuando se estudian contextos reales y por tanto irrepetibles. Los procedimientos para asegurar la consistencia ayudarían en cualquier caso a conseguir una «menor inestabilidad» de los «datos». (Pla, 1999). De este modo es que se analizan los resultados estableciendo una triangulación con la teoría, dando sustentabilidad a los datos. Por otro lado como se mencionó anteriormente se hace necesario realizar un cruce entre métodos, ya que, esta investigación se encuentra bajo un enfoque mixto.

Por último respecto al criterio de confirmabilidad, Guba y Lincoln (2003) se refieren a éste como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para llevar a cabo este criterio en la investigación es que se realiza una búsqueda exhaustiva de teoría proveniente de fuentes confiables, que permiten integrar y comprender de manera efectiva la relación de los elementos y códigos que son utilizados en las muestras analizadas. En esta investigación los métodos seleccionados tanto para la recopilación de datos como para el análisis de estos, fueron usados en beneficio de develar una realidad con respecto del tema en estudio. Para ello se realiza una búsqueda extensiva de teoría válida y proveniente de fuentes confiables, lo cual permite tener una visión clara respecto a los elementos y aspectos que son influyentes

dentro la coherencia que debe existir desde la planificación docente y su puesta en marcha en el desarrollo de la clase, lo que a su vez permite que se integren de mejor manera los hallazgos que surgen a partir de los resultados obtenidos.

Asimismo, para llegar a consenso respecto a los códigos utilizados y a los criterios que se utilizaran para llevar a cabo los análisis, se realiza una acuciosa discusión que permite llegar a un acuerdo sobre las categorías que se utilizan para realizar el análisis, considerando la teoría y las muestras para entregar al lector términos que sean comprensibles a la realidad de cada muestra, que a la vez reflejan fielmente los resultados obtenidos posterior a las lecturas y análisis realizados.

El resultado final de la presente investigación fue la validación de las categorías que fueron presentadas con la finalidad de analizar estrategias pedagógicas, las cuales tuvieron a la base el análisis de las clases a partir del código perteneciente a Iturra (2013). La validación de las categorías fueron realizadas por tres expertos, quienes establecieron concordancia con lo propuesto por los investigadores. El promedio otorgado en relación a los aciertos y desaciertos fue de un 98% de concordancia. Finalmente se obtiene un porcentaje de coincidencia de un 100% en los episodios.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este análisis, resulta necesaria la agrupación y selección de muestras según año y niveles educativos, como forma de sistematizar y comparar datos. Por lo tanto, los gráficos reflejan dos tipos de información de acuerdo a los niveles y según el año de las muestras analizadas.

Para agrupar los datos, se establecieron elementos comunes para idear categorías, las cuales se presentan a continuación. Primero se organizará con el gráfico y sus respectivos datos, seguido de un análisis descriptivo sobre lo observado en este, finalizando con un análisis cualitativo del mismo.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de los mismos obtenidos conforme al siguiente orden: En primer lugar, se presentarán los resultados correspondientes a los objetivos de la clase, en los cuales se presenta su estructura morfosintáctica, realizando una clasificación de tipos en A, B y C. En segundo lugar, se encuentran los resultados relacionados a la presencia del objetivo en los momentos de la clase, en donde se agrupará la presencia del objetivo en los distintos momentos de la clase según su categoría, y como el objetivo puede ser abordado tanto de forma explícita como implícita. En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos en relación a los tipos de comprensión lectora, donde se mencionan los tipos de comprensión lectora que el docente aplica en sus clases (superficial, profunda y crítica), realizando una comparativa entre años, niveles, y la estrategia de comprensión lectora (ideal versus utilizada).

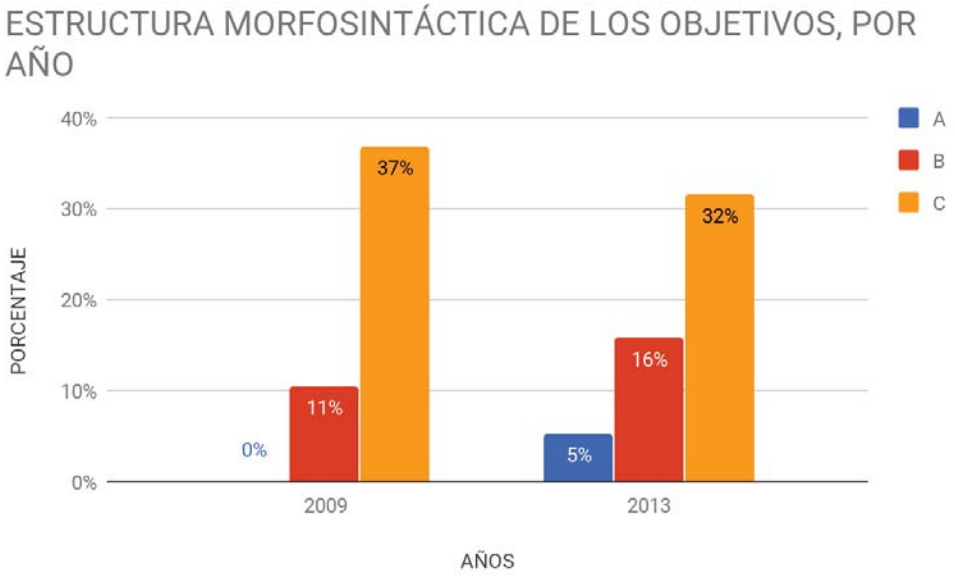
En cuarto lugar, se abordarán los resultados relacionados con los tipos de textos que son utilizados en las clases de lenguaje y comunicación, entre los cuales se encuentran los de tipo narrativo, informativo y expositivo. Además se presentarán los resultados referidos a la frecuencia en uso según nivel y año. En quinto lugar, se encuentran los resultados relacionados a los tipos de preguntas, donde se analizarán las preguntas que el docente formula durante la

clase, tanto en el inicio, desarrollo y cierre. Y cómo estas preguntas están relacionadas con el contenido, el cual tiene directa relación con el objetivo de la sesión.

Finalmente, nos referiremos a los resultados que se vinculan a los métodos de lectura, esto es, como se establece la interacción entre docente y alumno, al momento de realizar las lecturas de los textos, estableciendo así actores en la lectura de tipo mediada, los tipos de acompañamiento que realiza el docente para estas, y finalmente, los tipos de lectura que realizan los estudiantes.

4.1. De los objetivos

Los objetivos planteados en cada una de las muestra, han sido analizados a partir de su estructura morfosintáctica, es decir, considerando los elementos constituyentes que den sentido y precisión a la oración. Un objetivo morfosintácticamente correcto debe poseer un verbo en infinitivo más dos componentes que son la meta que se quiere lograr y el medio a través del cual se llegará a dicha meta. De aquí la clasificación de los objetivos analizados en objetivo tipo A, B o C , como se explicita en el apartado de metodología.



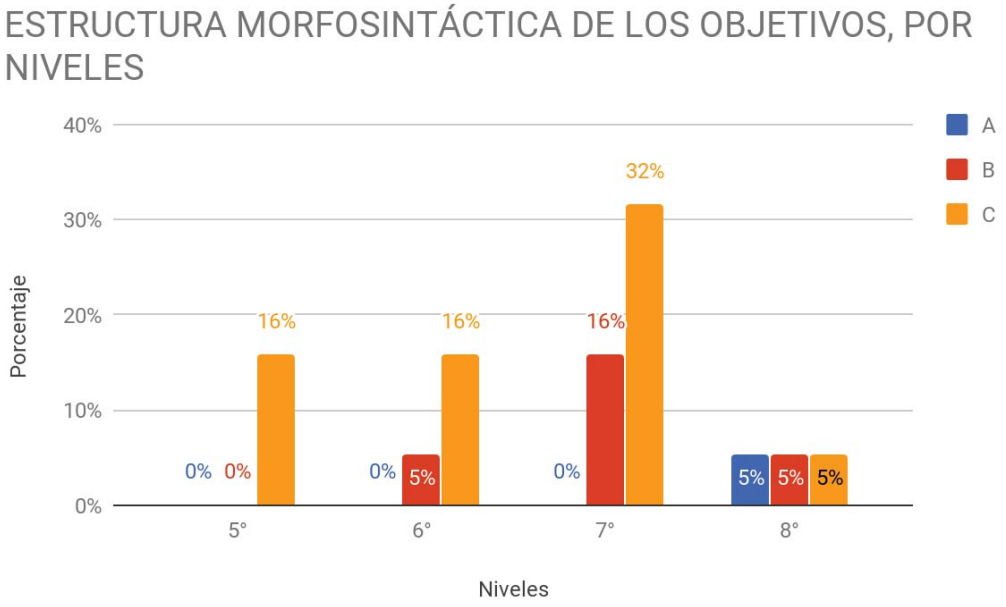
(Gráfico N°06)

De la estructura morfosintáctica de las 19 muestras analizadas para la presente investigación, se desprende que en el año 2009 un 0% del total de las muestras presenta un objetivo del tipo A, habiendo un 11% de los objetivos que presenta el verbo más uno de los dos complementos requeridos, y un 37% que sólo presenta el verbo, o uno de los dos complementos, ya sea el complemento meta o el complemento medio, en el planteamiento del objetivo. Mientras que para las muestras del año 2013, se observa que un 5% de ellas posee un objetivo de tipo A, teniendo un verbo más un complemento meta y un complemento medio, un 16% presenta un objetivo planteado con verbo más uno de los dos complementos ya mencionados y un 32% presenta un objetivo planteado solo con el verbo o uno de los dos complementos. De la totalidad de las muestras, sólo el 5% presenta un objetivo planteado con los elementos requeridos morfosintácticamente, un 27% posee el verbo más uno de los complementos y el restante 69% solo presenta en su objetivo el verbo o uno de los dos complementos, ya sea el complemento meta o el complemento medio. Resalta que la mayoría de las muestras presentan un

objetivo de tipo B o C, es decir, con uno de los componentes, y que la minoría de las muestras presentan un objetivo con todos los componentes antes mencionados.

A continuación, se expondrá un ejemplo de las muestras, en las cuales, presenta un objetivo con su estructura morfosintáctica, cabe destacar que un 5% de las muestras en el año 2013, desarrolla un objetivo de tipo A:

"Profesora: vamos a empezar nuestra clase de lenguaje hoy día, que se trata, primero vamos a ver el objetivo desarrollar, fortalecer e incrementar lectura comprensiva mediante estrategias, esa va a hacer el objetivo de la clase" (Muestra Nº 0014)



(Gráfico N°07)

El gráfico N° 7 muestra la misma estructura morfosintáctica de los objetivos, pero esta vez agrupada por los niveles, en el gráfico vemos que del total de las muestras para quinto año básico, un 0% de los objetivos son del tipo A que presenta el verbo más los dos complementos y del tipo B que presenta el verbo

más uno de los dos complementos, y un 16% es del tipo C que se refiere a que el objetivo presenta sólo uno de los tres componentes ya definidos, que pueden ser verbo o complemento meta o complemento medio. Para sexto año básico, un 0% de los objetivos están planteados con los tres componentes requeridos morfosintácticamente, es decir son de tipo A, un 5% presenta el verbo más uno de los dos complementos, es decir de tipo B, y un 16% presenta solo uno de los tres componentes ya definidos, es decir de tipo C. De los objetivos propuestos en las muestras de séptimo año básico, un 0% es de tipo A, es decir que presenta los tres componentes morfosintácticos definidos para un objetivo, un 16% de ellos son de tipo B, es decir presenta el verbo más uno de los dos complementos y un 32% son de tipo C, presentado solo uno de los tres componentes, verbo o complemento meta o complemento medio. Y por último para el nivel octavo básico, de los objetivos propuestos un 5% presenta verbo más complemento meta y complemento medio, es decir de tipo A, un 5% es de tipo B, presentando verbo más uno de los dos complementos ya mencionados y un 5% es de tipo C, presentando solo verbo o complemento meta o complemento medio.

Se observa que sólo en el nivel de octavo básico es donde se presentan objetivos con todas las estructuras morfosintácticas requeridas. Por otro lado, en el nivel de séptimo básico se localiza la mayor concentración de objetivos tipo B y C. Siguiendo el análisis, se puede mencionar que en el nivel quinto básico sólo se presenta objetivos con estructura morfosintáctica tipo C, y que en nivel sexto básico, sólo se encuentran objetivos formulados tipo B y C. En resumen, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel séptimo básico, y el menor porcentaje en los niveles quinto, sexto y séptimo básico.

Para terminar, se mostrará un ejemplo de los objetivos de tipo C, es decir, su estructura puede ser Verbo (1) o complemento meta (2) o complemento medio (3), en este caso, solo aparece el verbo, cabe destacar, que el tipo C es con el mayor porcentaje en las muestras, evidenciando escasez en el objetivo planteado.

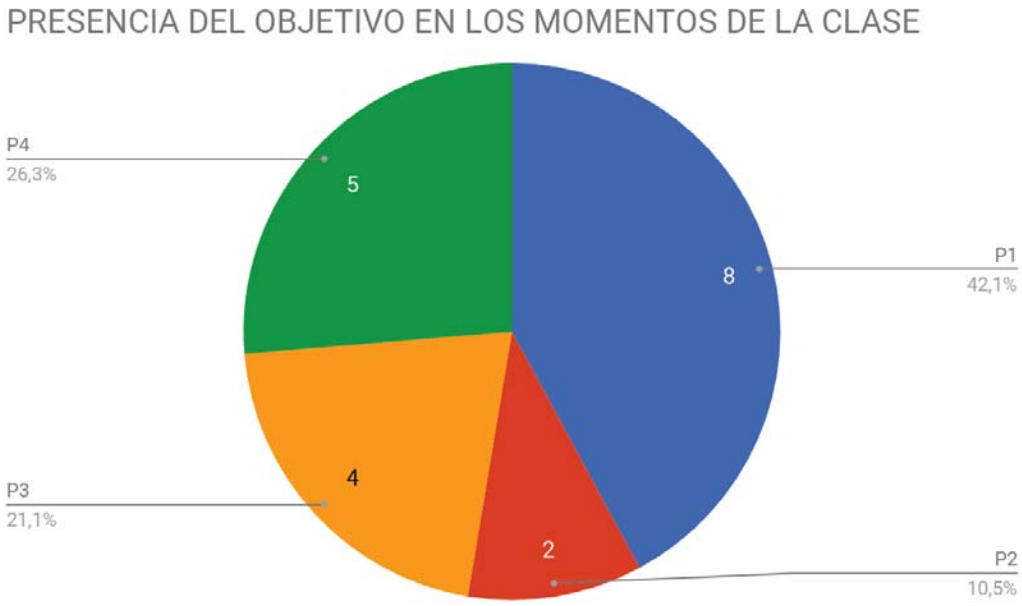
"Profesora: eh.. como hemos ido trabajando, no cierto, todas estas semanas, todo este semestre sobre los textos, los tipos de texto ¿si o no?
Alumnos: sí
Profesora: pero hoy día vamos a ver el texto expositivo. El texto expositivo es muy parecido al informativo se acuerdan que les decía pero es más objetivo." (Muestra Nº 008)

A continuación se presentan los gráficos que muestran la presencia del objetivo de la sesión en los distintos momentos de la clase.

4.1.1. Presencia del objetivo en los momentos de clase.

Para sintetizar esta información se agrupará la presencia del objetivo en los distintos momentos de la clase según categorías, la presencia de dicho objetivo puede ser abordada de manera implícita o explícita. La primera categoría P1, agrupa las muestras en que el objetivo está presente en todos los momentos de la clase, es decir, inicio, desarrollo y cierre. La segunda categoría P2, indica que la presencia del objetivo se limita a los momentos del inicio y cierre. La tercera categoría P3, será aquella en que el objetivo de la clase se encuentra en el inicio y en el desarrollo. La cuarta categoría P4, corresponderá a aquella en la cual el objetivo está presente en uno de los tres momentos de la clase, es decir, o en el inicio o en el desarrollo o en el cierre. Y por último, la quinta categoría P5, será aquella en la cual el objetivo no está presente en ninguno de los momentos de la clase. Para mayor claridad, se presenta la siguiente tabla:

CATEGORÍAS SEGÚN LA PRESENCIA DEL OBJETIVO EN LOS MOMENTOS DE LA CLASE	
P1	El objetivo está presente en el inicio, desarrollo y cierre
P2	El objetivo está presente en el inicio y cierre
P3	El objetivo está presente el inicio y desarrollo
P4	El objetivo está presente en el inicio, o en el desarrollo o en el cierre
P5	El objetivo no está presente



(Gráfico N°08)

En un 42,1% del total de las muestras el objetivo de la sesión se encuentra presente en los tres momentos de la clase, ya sea mencionado de forma implícita o explícita. La presencia del objetivo en el inicio y cierre de la clase (P2) corresponde al 10,5% del total de las muestras. El objetivo está presente en el inicio y en el desarrollo de la clase (P3) en un 21,1% del total de las muestras. P4 corresponde a un 26,3% del total de las muestras, es decir que el objetivo está presente en uno de los tres momentos de la clase.

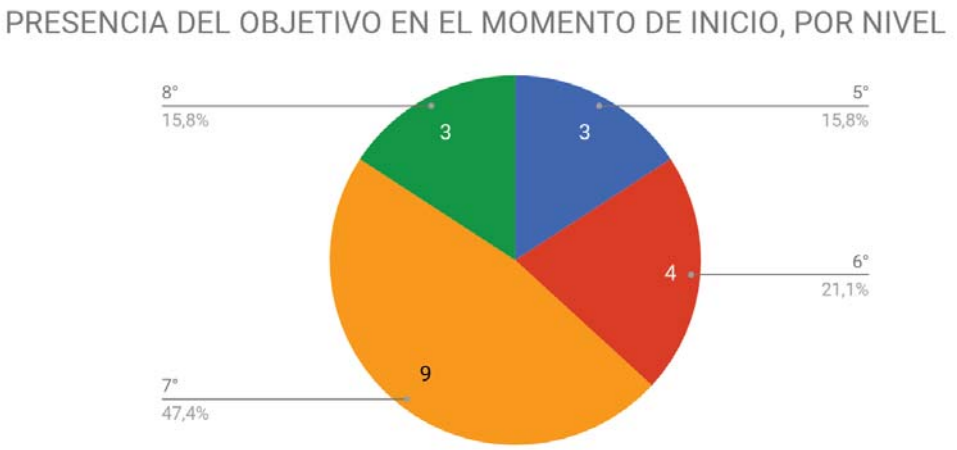
Del análisis se desprende que la mayoría de las muestras tienen su objetivo presente en los tres momentos de la clase. Le secunda la categoría en la cual el objetivo se evidencia en un sólo momento de la clase. Le sigue la categoría donde el objetivo está presente en el inicio y en el desarrollo.

A continuación se presenta la información seccionada por los momentos de la clase.

4.1.1.1. En el momento de inicio

(Gráfico N°09)

Al agrupar las muestras por año y analizar la frecuencia en que el objetivo de la sesión está presente en el momento de inicio de la clase, se desprende que en las muestras del año 2009 en un 47,4% se aprecia la presencia del objetivo de la clase, ya sea de manera implícita o explícita. Mientras que en las muestras del año 2013, un 52,6% del total de las 19 muestras tiene la presencia del objetivo de la clase en el momento del inicio. Del análisis se desprende una frecuencia homogénea de la presencia de los objetivos en el momento de inicio en ambos años.



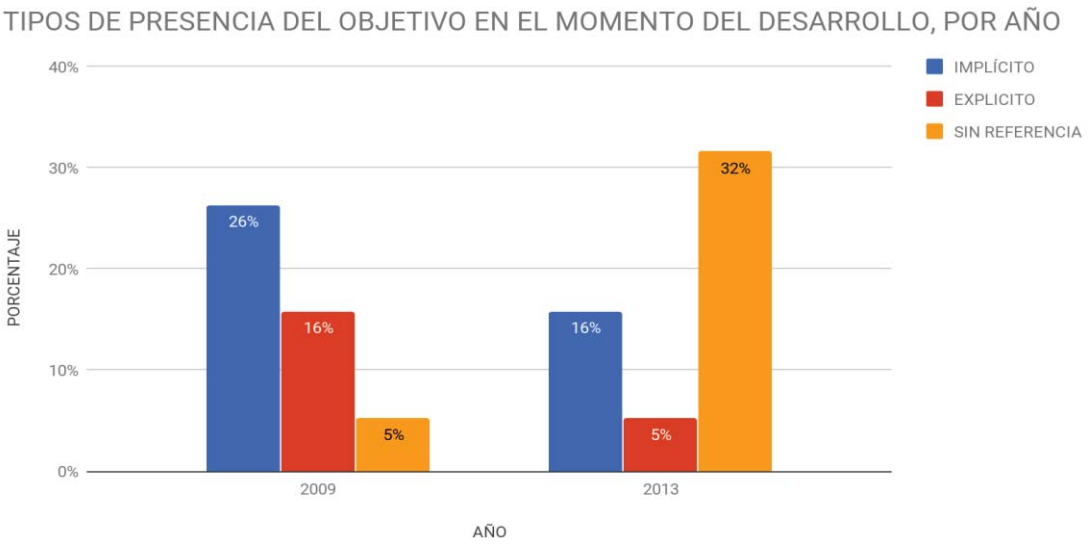
(Gráfico N°10)

Al estudiar la presencia del objetivo de la clase agrupado por nivel de las muestras analizadas, se obtiene que para quinto año básico, un 15,8% del total de las muestras presenta el objetivo al momento del inicio de la clase. Para el nivel de sexto año básico, un 21,1% contiene el objetivo de la sesión en el inicio de la clase. Mientras que para el nivel de séptimo año básico el objetivo de la sesión se presenta en el momento del inicio en un 47,4%. Finalmente el objetivo se observa en el momento del inicio de la sesión en un 15,8% de las muestras para el nivel de octavo año básico. Un análisis de estos datos nos muestra que en el nivel de séptimo básico es el nivel en cual existe una mayor presencia del objetivo en el inicio.

Para ejemplificar cómo el docente expone un objetivo en el inicio de la clase, se expondrá un fragmento de las muestras a continuación:

"Profesora: vamos a dar inicio a la clase de hoy que corresponde a lenguaje y comunicación, la clase de hoy tiene un objetivo. El objetivo es leer comprensivamente un texto informativo y responder a preguntas específicas del texto informativo." (Muestra N° 002)

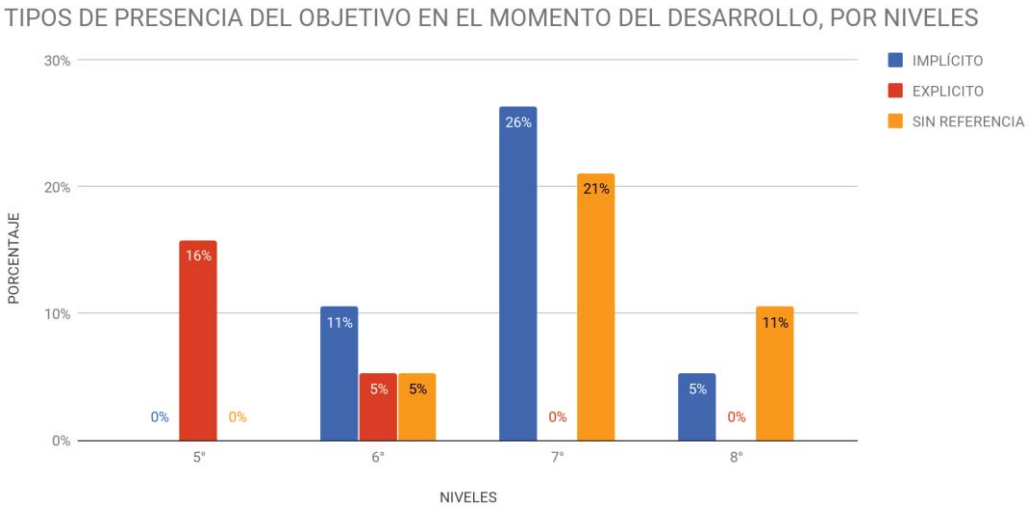
4.1.1.2. En el momento del desarrollo.



(Gráfico N°11)

En el desarrollo de las clases analizadas se examina la presencia del objetivo y la manera en que éste se presenta en la clase, ya sea de forma explícita o Implícita. Del total de 19 muestras, en el año 2009, un 26% de las clases presenta su objetivo de manera implícita, un 16% lo hace de forma explícita, mientras que un 5% no hace referencia al objetivo de la clase en el desarrollo de ésta. En las muestras del año 2013, en un 16% se hace referencia al objetivo de manera implícita, en un 5% la referencia al objetivo se hace de forma explícita y un 32% del total no hace referencia al objetivo de la clase en el momento del desarrollo de la misma.

Del análisis de esta formación se desprende que el porcentaje más alto se relaciona con las muestras que no hacen referencia al objetivo en el desarrollo de la clase.



(Gráfico N°12)

Al analizar en las 19 muestras el tipo de presencia del objetivo en el desarrollo de las clases por niveles, se obtiene que, para quinto año básico en un 0% se hace referencia de manera implícita al objetivo, en un 16% se hace referencia de forma explícita, mientras que en un 0% no se hace referencia al objetivo. En el nivel de sexto año básico se observa que, en un 11% se hace referencia al objetivo de la clase de manera implícita, un 5% hace referencia a dicho objetivo de manera explícita y un 5% no hace referencia al objetivo de la clase en el desarrollo de la misma. Al analizar el nivel séptimo año básico, se desprende que, en un 26% se hace referencia al objetivo de manera implícita, en un 0% se hace referencia de forma explícita y en un 21% se observa que no se hace referencia a dicho objetivo en el momento del desarrollo de la clase. Mientras que para el nivel octavo año básico, en un 5 % de las muestras hace alusión al objetivo de la clase de manera

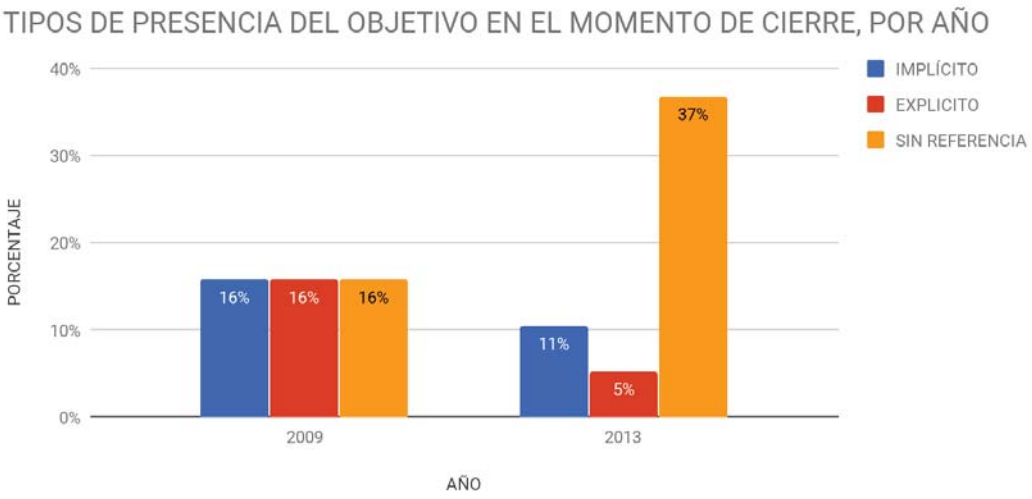
implícita en el desarrollo de ésta, un 0% hace referencia de manera explícita y un 11% no hace referencia en el momento del desarrollo de la clase al objetivo de la misma. A continuación se presenta un ejemplo de objetivo de forma explícita presente en el momento del desarrollo de la clase.

"Profesora: ya, entonces vamos a conocer el texto informativo ¿ustedes lo quieren conocer?

Alumno: Sí.

Profesora: Ya van a escuchar la lectura que yo les voy a dar de ese texto informativo porque aquí el objetivo dice leer comprensivamente un texto informativo y responder las preguntas entonces ¿Cómo tengo que estar yo? Escuchando para poder responder las preguntas ya vamos entonces, tenemos que estar atentos, muy bien." (Muestra n° 002)

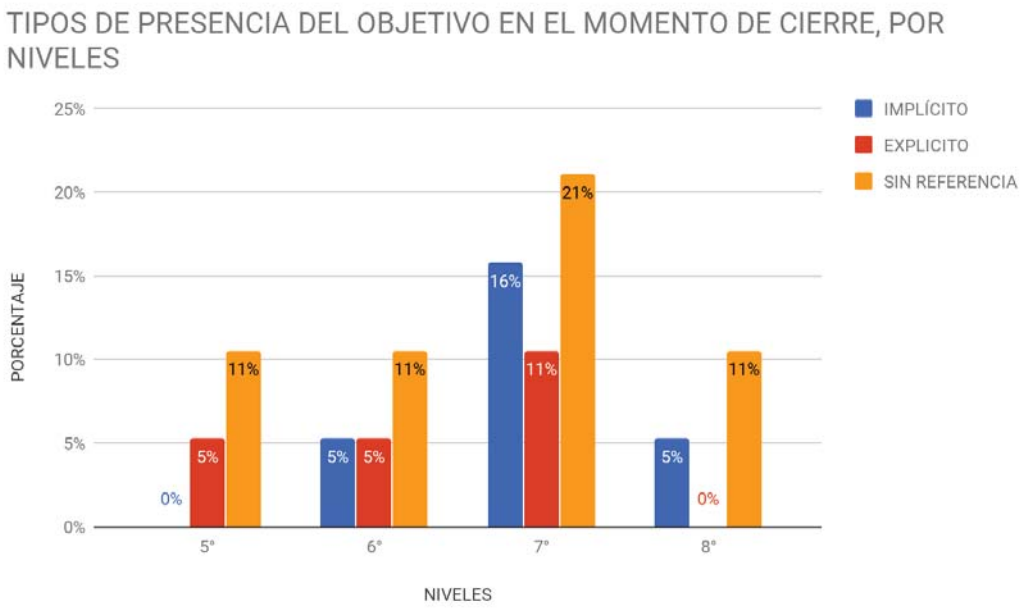
4.1.1.3. En el momento del cierre



(Gráfico N°13)

Al analizar en las 19 muestras el tipo de presencia del objetivo, ya sea implícita o explícita, en el momento del cierre de la clase por año de las muestras, se puede

apreciar que en las clases del año 2009, en un 16% de ellas se hace referencia de manera implícita al objetivo de la clase, en un 16% se hace referencia de manera explícita a dicho objetivo y en igual porcentaje, es decir 16% no se hace referencia al objetivo de la clase en el momento del cierre de la misma. Mientras que en las muestras del año 2013 se aprecia que en un 11% de ellas se hace referencia al objetivo de la clase de forma implícita en el momento del cierre, en un 5% se hace referencia de forma explícita al objetivo y en un mayor porcentaje con 37% no se hace referencia en el momento del cierre al objetivo de la clase.



(Gráfico N°14)

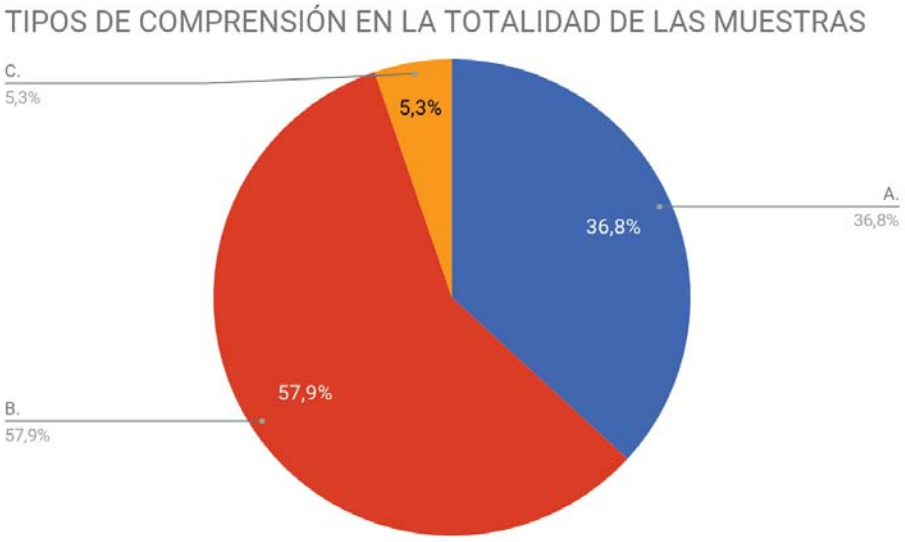
Al analizar el tipo de presencia del objetivo de la clase en el momento del cierre, agrupando por niveles se puede observar que en quinto año básico el objetivo se presenta de forma explícita en un 5% de las muestras, mientras que en un 11% no

se hace referencia al objetivo de la clase. Por otra parte, para el nivel de sexto año básico, en igual porcentaje de 5% el objetivo está presente de manera implícita y explícita y en un 11% no se hace referencia al objetivo en el momento del cierre. Para el nivel de séptimo año básico, en un 16% se hace referencia al objetivo de forma implícita, en un 11% se hace de manera explícita y en mayor porcentaje, específicamente 21% no se hace referencia al objetivo de la clase en el momento del cierre de la misma. Por último, para el nivel de octavo año básico, se puede observar que en un 5% se hace referencia al objetivo de manera implícita, en un 0% de forma explícita y en un 11% del total no se hace referencia alguna al objetivo.

A continuación se presenta un ejemplo sobre la presencia del objetivo presente en el momento de cierre de la clase:

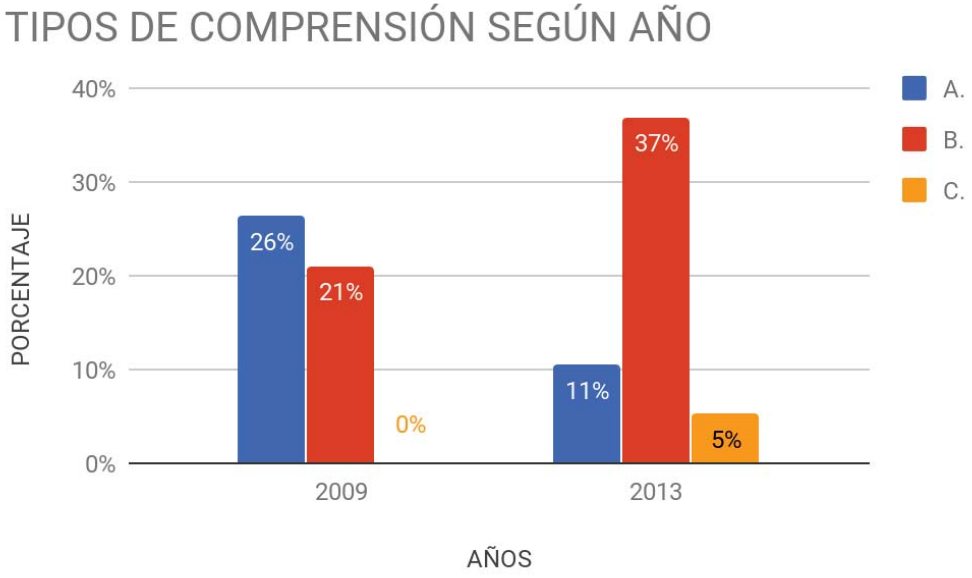
"Profesor: Lo que nosotros acabamos de hacer es reconocer figuras literarias en un texto narrativo. Nosotros hemos reconocido figuras literarias en un texto narrativo y después inventaron, ya casi todos han terminado, inventaron figuras literarias y algunos grupos las presentaron acá. Eh, Alumno…por lo tanto lo que hicimos fue conocer las figuras literarias y descubrir…chiquillos, y descubrir que las figuras literarias no se encuentran solamente en los textos poéticos." (Muestra N° 0010)

4.2. Tipo de comprensión lectora



(Gráfico N°15)

Del análisis de los objetivos, y en contraste con la teoría, se logra identificar el tipo de comprensión lectora que el docente pretende desarrollar en su clase, que es lo que presenta en el gráfico 10. En más de la mitad de las muestras analizadas se plantea una comprensión lectora profunda con un 57,9%, seguido de un 36,8% que corresponde a la comprensión superficial, dejando en último lugar con un 5,3% a la comprensión lectora crítica.



(Gráfico N°16)

Al realizar un análisis sobre la comprensión de textos según año, encontramos en primer lugar que en el año 2009 la mayor parte de las muestras con un 26% son del tipo A es decir el docente busca desarrollar una comprensión superficial, seguido con un 21% de la comprensión profunda, mientras que no se visualizan muestras en este año que aborden comprensión crítica.

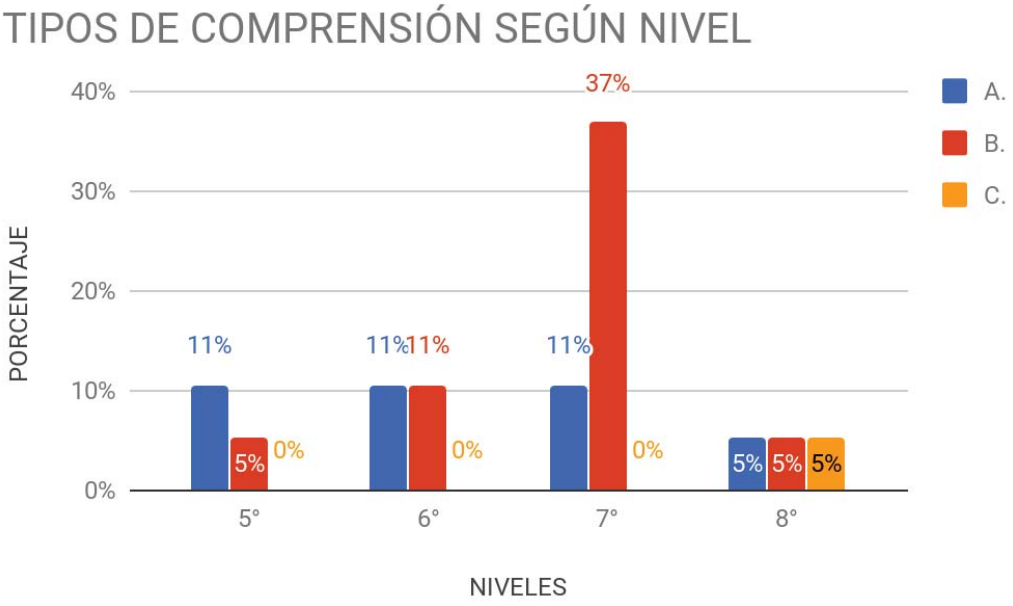
En el año 2013 hay un notable cambio selección de los tipos de comprensión, siendo la comprensión profunda la más utilizada por los docentes con un 37%, seguido de un 11% que utiliza la comprensión superficial, y se presenta con un 5% la comprensión crítica.

Se nota una diferencia en el tipo de comprensión utilizada entre las muestras de los años 2009 y 2013, habiendo una pequeña inclinación en el año 2009 hacia la comprensión lectora superficial sobre la profunda con una diferencia de un 4%, mientras que en el año 2013 la comprensión más utilizada es la profunda, además aparece la comprensión crítica la cual no es visualizada en el año 2009.

En relación a la frecuencia donde se indica la existencia de una comprensión crítica perteneciente al año 2013, corresponde a solo una del total de las muestras analizadas. Está presencia se encuentra en una muestra de octavo año básico, la cual se presenta por medio del planteamiento de su objetivo.

Ej.:*"Comparar un cuento tradicional con un microcuento, van a establecer semejanzas y diferencias, pero respetando la diversidad de opiniones…"*
*(*Muestra N°0015)

Se desprende del anterior que el docente utiliza una estrategia de comprensión lectora crítica, ya que, los estudiantes debieran valorar elementos relevantes dentro de los textos por lo que la estrategia se basa en establecer semejanzas y diferencias entre estos.

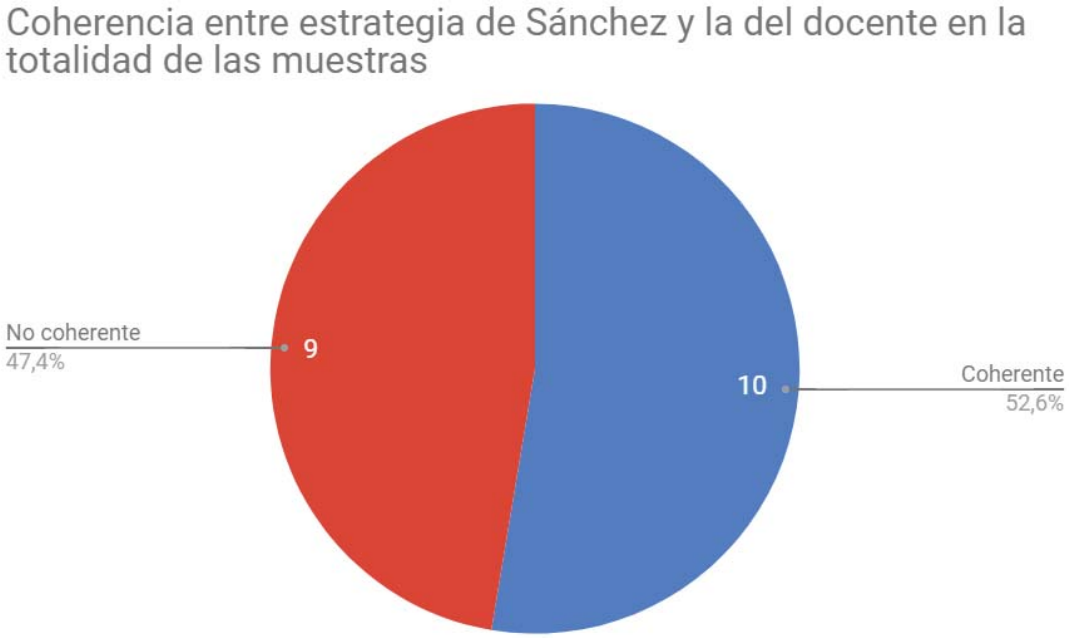


(Gráfico N°17)

En cuanto a la estrategia utilizada por nivel escolar se visualiza que en quinto año la mayor frecuencia se encuentra en la comprensión de textos superficial, seguida de una estrategia de comprensión de lectura profunda con un 5%. En sexto año existe un porcentaje equilibrado entre la estrategia de comprensión superficial y profunda con un 11% cada una. Con un evidente aumento de un 37% en la estrategia de comprensión lectora profunda en séptimo año, mientras que la estrategia de comprensión superficial se mantiene con un 11%. Por último en octavo año las tres estrategias utilizadas se igualan con un 5%, disminuyendo en comparación a otros niveles el porcentaje de la comprensión superficial y crítica, aunque es el único nivel donde aparece la estrategia de comprensión de texto crítica.

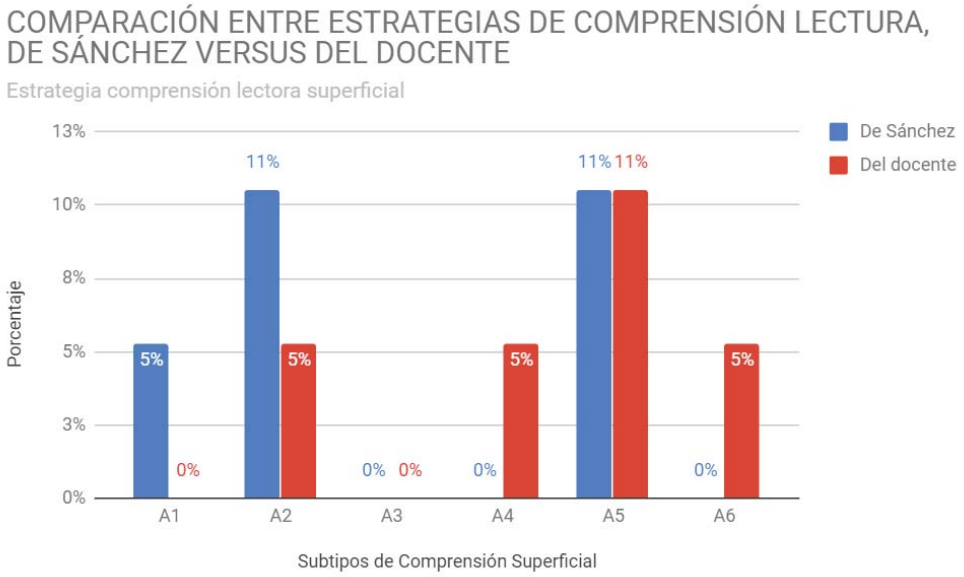
A continuación, se analizan los gráficos que muestran el cruce de la información entre la estrategia de comprensión lectora propuesta por el docente (la cual se denominará estrategia del docente) en su objetivo, y la estrategia propuesta por Emilio Sánchez, la cual, para efectos de esta investigación será denominada Estrategia de Sánchez. Para visualizar de mejor forma los datos, se parcela la información en tres gráficos, uno por cada tipo de comprensión lectora: superficial, profunda y crítica.

Ej: *"Analizar la ambientación histórica y social de una obra leída..."* (Muestra N°006)



(Gráfico N°18)

En cuanto, en el gráfico n°18 se puede evidenciar que de un total de 19 muestras, 9 de ellas no son coherentes entre la estrategia de Sánchez con la del docente, vale decir, un 47,4% no tienen relación con lo trabajado, en cambio, hay 10 muestras, es decir, 52,6% en el cual, la estrategia del Sánchez y del docente si tienen coherencia, en donde el docente logra desarrollar correctamente en la clase. Cabe destacar, que en los porcentajes de las muestras, hay casi una igualdad de ellos, ya que llegando a un 50% de ellas no tienen congruencia con lo trabajado en clases, y el otro 50% si posee relación con la estrategia del docente.

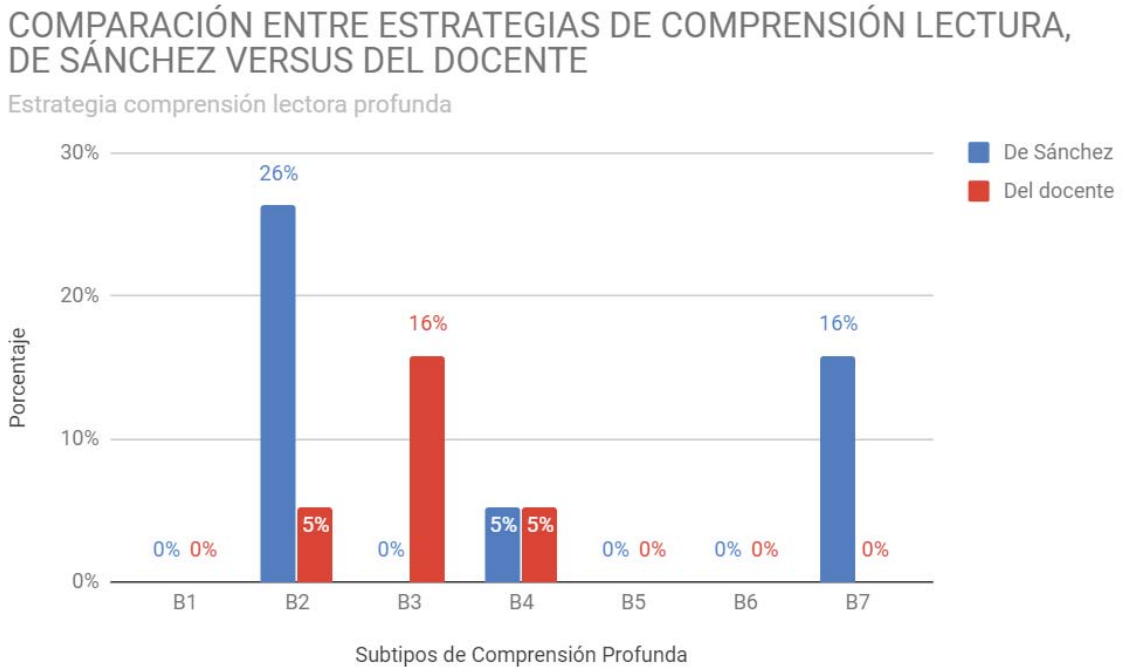


(Gráfico N°19)

El gráfico 19 nos muestra la comparación entre lo que expone Sánchez, que es la estrategia que debe intencionar el docente, la cual se deduce del análisis del objetivo, y la estrategia que realmente se desarrolla en la clase, en relación exclusiva con los subtipos de estrategias de la comprensión superficial. En las muestras, un 5% de ellas proponen utilizar la estrategia A1, sin embargo, en ninguna clase se desarrollaron (0%). En el caso de la estrategia A2, un 11% pretende utilizarla pero sólo el 5% lo hace efectivamente. La estrategia A3 no se presente la de Sánchez ni como la del docente. Por otro lado, la estrategia A4 no fue seleccionada la de Sánchez(0%) pero finalmente se utiliza en el 5% de las muestras. En el subtipo A5, coincide la cantidad (11%) de muestras que la proponen y que la utilizan. Finalmente, el subtipo A6 no se propone como estrategia a utilizar, sin embargo, se desarrolla en el 5% de las muestras.

Por otro lado, se destaca la disparidad de porcentajes entre el ideal y lo utilizado en la mayoría de los subtipos (A1, A2, A4 y A6), a diferencia de los subtipos A3 y

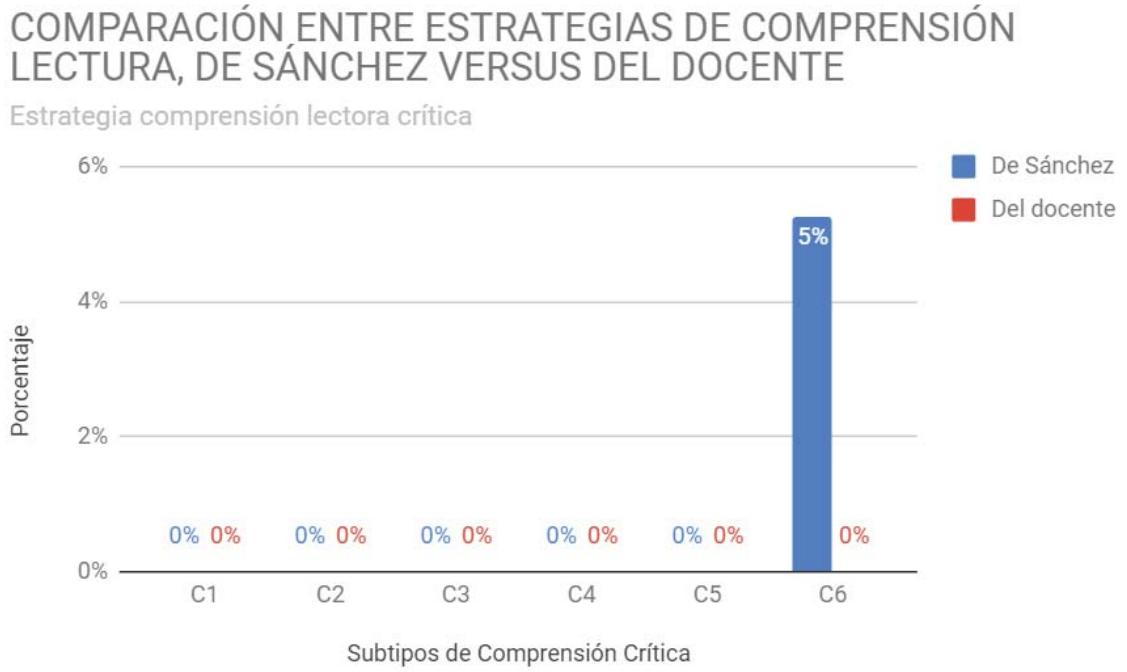
A5, en los cuales existe igualdad de porcentajes, esto es 0% y 11% respectivamente.



(Gráfico N°20)

El gráfico 20 nos muestra la comparación entre la estrategia de Sänchez, que debe intencionar el docente, la cual se deduce del análisis del objetivo, y la estrategia que realmente se desarrolla en la clase, en relación exclusiva con los subtipos de estrategias de la comprensión profunda. En el Subtipo B1, se evidencia que no existen muestras que propongan ni utilicen esta estrategia, al igual que en los subtipos B5 y B6. En el subtipo B2, se pretende su uso en el 26% de las clases, pero efectivamente se realiza en un 5%. En cuanto al subtipo B3, ninguna muestra la considera como estrategia de Sänchez, según el objetivo docente, sin embargo, se utiliza en el 16% de las clases. En cuanto al subtipo B4, concuerdan el porcentaje entre el ideal y el utilizado en un 5%. Finalmente, un

16% de las muestras consideran esta estrategia como ideal, pero no la desarrollan en las clases, presentando un 0% de presencia.



(Gráfico N°21)

El gráfico 21 nos muestra la comparación entre el ideal de estrategia que debe intencionar el docente, la cual se deduce del análisis del objetivo, y la estrategia que realmente se desarrolla en la clase, en relación exclusiva con los subtipos de estrategias de la comprensión crítica. No se evidencia intención de utilizar, ni efectivamente se desarrolla en las clases, las estrategias de los subtipos C1, C2, C3, C4 y C5. Finalmente, el 5% de las muestras consideran trabajar con el subtipo de estrategia C6, pero en un 0% de las muestras se desarrolla. Se destaca la casi nula presencia de este subtipo de estrategias en las clases analizadas, aún en niveles escolares más elevados.

Se debe mencionar que en algunas muestras se abordan más de una estrategia de comprensión lectora, dificultando su posicionamiento en algunas de los tres

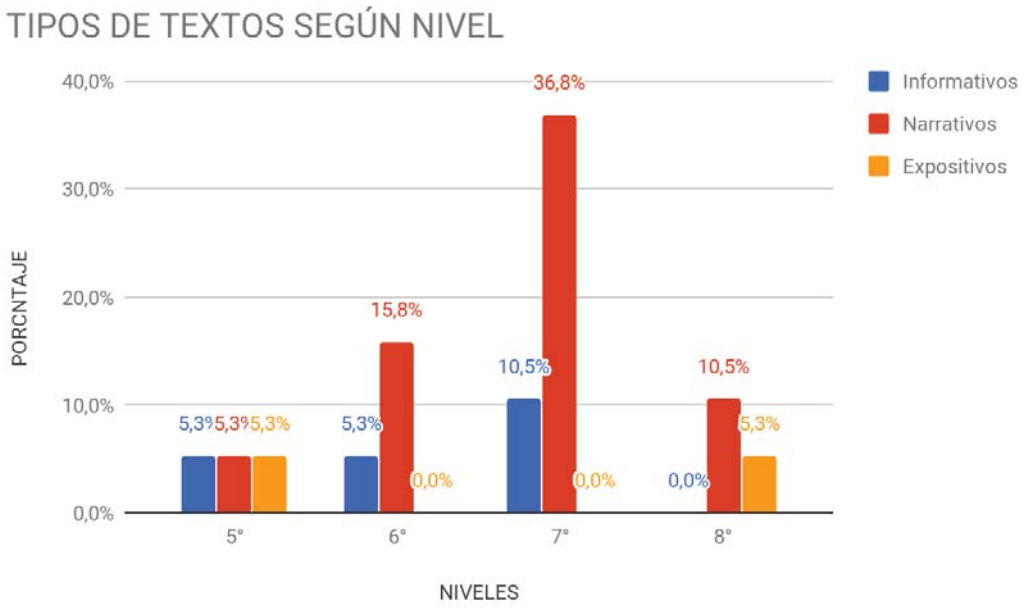
categorías de estrategias de comprensión lectora antes mencionadas. A estas muestras, que utilizan dos o más estrategias, tanto de la misma comprensión como de diferentes tipos de ellas, se denominan muestras que proponen o desarrollan estrategias mixtas. El gráfico 21 nos presenta la presencia de este tipo de estrategias.

4.3. De los tipos de textos

(Gráfico N°22)

El gráfico de frecuencias de tipos de textos indica que el tipo de texto más usado es el narrativo, seguido muy por debajo, del informativo y el expositivo. Así, el texto narrativo está presente en el 68,4% de las muestras, luego el texto informativo en el 21,1% y finalmente el texto expositivo, con un 10,5% de presencia. Estos datos revelan la preferencia del uso del texto narrativo debido a su simple estructura y a lo fácil de su lectura, que suele ser bien recepcionada debido a la gran variedad de temáticas disponibles en este tipo de textos. Debido

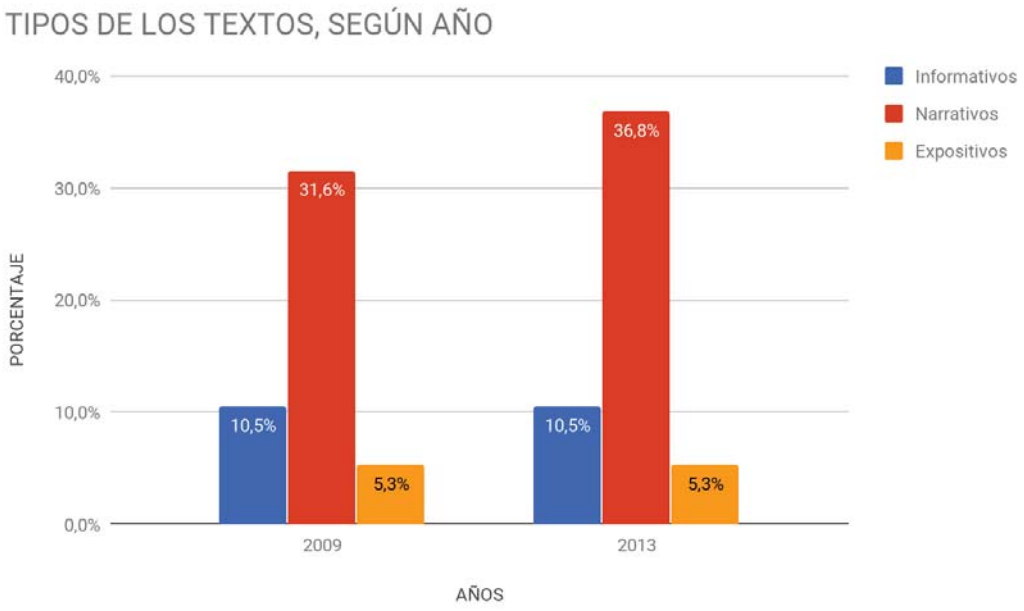
a estas mismas razones, de complejidad y variedad de temáticas acordes a los estudiantes, es la menor presencia de textos expositivos.



(Gráfico N°23)

En el nivel de 5° básico, vemos una frecuencia igualitaria entre los tres tipos de textos, es decir, uno informativo, uno narrativo y uno expositivo, que equivalen al 5,3% cada uno. En el nivel de 6° básico, vemos un aumento en la frecuencia de los textos narrativos, seguido por el informativo, y la ausencia del texto expositivo, es decir, 15,8%, 5,3% y 0% respectivamente. En el nivel 7° básico, se expresa un notorio aumento por la frecuencia de los textos narrativos (36,8%), seguidos muy por debajo de los informativos (10,5%) y, nuevamente, ausencia de textos expositivo (0%). En el nivel 8° básico, se evidencia una notoria baja en la frecuencia de todos los tipos de textos, siendo el mayoritario el texto narrativo (10,5%), seguido por el expositivo (5,3%) y sin presencia del informativo (0%). La mayor frecuencia en el nivel 7° básico se debe exclusivamente a que existen más

muestras de éste nivel. Sin embargo, se destaca la preferencia del uso del texto narrativo en unos de los niveles de mayor complejidad, que, por el nivel de procesamiento de los estudiantes, debieran dar lugar a los tipos de textos más complejos, como los expositivos.



(Gráfico N°24)

En las muestras del año 2009, predomina el uso del texto narrativo (31,6%), seguido del texto informativo (10,5%) y finalmente el texto expositivo (5,3%). En las muestras del año 2013, se evidencia una tendencia muy similar, sólo se diferencia que en el 2009 existen 6 narraciones, mientras que en el año 2013, hay 7 narraciones, lo que equivale a un 36,8%.

4.4. De los tipos de preguntas

En este apartado nos dedicaremos a analizar las preguntas realizadas en las diferentes muestras trabajadas, específicamente en lo que refiere al contenido de

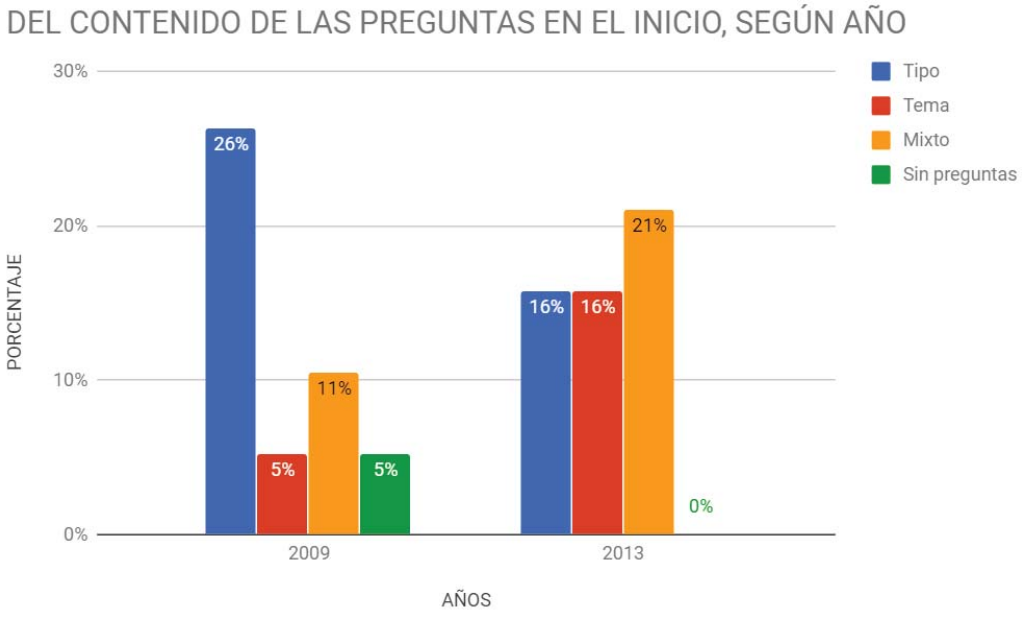
estas preguntas en los tres momentos de la clase, (inicio, desarrollo y cierre). Cabe señalar que nos enfocaremos en el contenido de las preguntas ya que nos aportará en la comprensión de cómo el docente visualiza y ejecuta el objetivo de cada sesión. En el análisis de las muestras, se determinó que existen dos tipos del contenido de las preguntas que formula el docente:

a) Tipo: estas preguntas apuntan al tipo de texto a trabajar, pudiendo ser sobre los tipos o subtipos literarios.
b) Tema: estas preguntas apuntan al tema de lo que trata el texto a trabajar.
c) Mixto: se alude a muestras que contienen preguntas de los dos tipos antes mencionados.

Además, se agrega la variable de Sin Preguntas, cuando se hace referencias a muestras que no contienen preguntas de ningún tipo antes mencionado.

4.4.1. Inicio de la clase

Del contenido:



(Gráfico N°25)

Del gráfico es posible desprender que en el año 2009 existe un 26% de las muestras correspondiente a preguntas referidas al tipo de texto, un 5% al tema del texto, un 11% mezclan ambos tipos de preguntas y un 5% de las muestras no presentan preguntas referidas a ninguno de los dos tipos.

Por otro lado, en el año 2013 se desprende que un 16% de las muestras presentan preguntas referidas al tipo de texto, mientras que un 16% al tema del texto, un 21% mezclan ambos tipos de preguntas y no existen muestras sin preguntas.

Según las preguntas presentes en las muestras analizadas, se puede extraer que, en lo que refiere al inicio de la clase, en los años 2009 y 2013, hubo una presencia de preguntas referidas al tipo de texto correspondiente a un 42% del total de las muestras, de lo cual un 26% lo encontramos en las muestras pertenecientes al año 2009, y el 16% a las del año 2013.

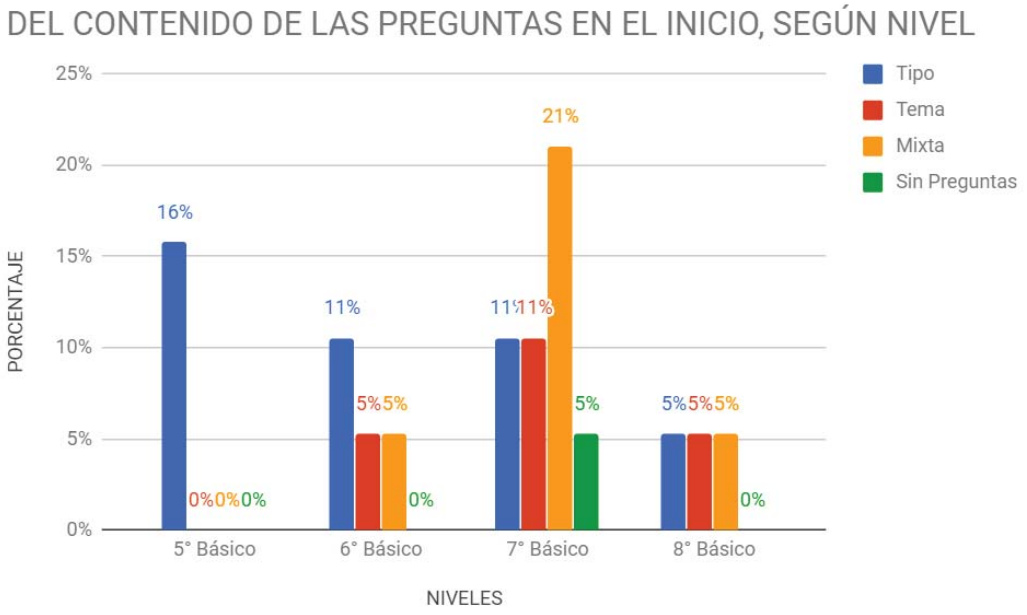
Con respecto a las preguntas realizadas sobre el tema del texto, éstas corresponden a un total del 21% del total de las muestras, de lo que un 5% pertenece a las muestras realizadas el año 2009, mientras que el 16% restante son del año 2013.

Por otro lado nos encontramos con un 32% de muestras que contienen ambos tipos de preguntas (mixto), es decir se encuentran referidas al tema y tipo de texto. De este 32%, un 11% pertenece a las muestras del año 2009 y el 21% restante a las del año 2013.

Finalmente en un total del 5% de las muestras, no encontramos preguntas de ningún tipo, todas estas pertenecen a las muestras del año 2009.

A continuación, se expondrá un extracto de una muestra del año 2013 en donde el inicio de la clase, el docente, realiza preguntas mixtas, es decir, preguntas aludidas al tipo y el tema del texto, cabe destacar, que en la mayoría de ese año de las muestras, las preguntas se enfatizan en el inicio a interrogantes mixtas.

"Profesora: ¿Qué significa un texto no literario? ¿Qué tipo de textos puede ser?
Alumno: texto informativo
Profesora: texto informativo, ya… ¿Qué otro puede ser?
Alumno: un reportaje
Profesora: un reportaje ¿Qué otro tipo de texto?
Alumno: entrevista
Profesora: la entrevista ¿otro más?
Alumno: la noticia …….
Profesora:… entonces tenemos textos literarios y no literarios, ahora vamos a trabajar uno no literario. Ahora dan vuelta su hojita y analizamos solamente el título ¿Qué dice el título?
Alumno: capa de ozono
Profesora: ya, sin leer, ustedes han escuchado la palabra Ozono ¿cierto?
Alumno: sí
Profesora: ¿más o menos que recuerdan de la palabra Ozono?
Alumno: es la capa que nos protege de los rayos solares
Profesora: ya, muy bien. Una capa. Entonces eso significa que ¿Dónde está el Ozono?
Alumno: en la atmósfera
Profesora: en la atmósfera, muy bien…" (Muestra N°0012)



(Gráfico N°26)

De este gráfico se desprende que el 16% de las preguntas referidas al tipo de texto fueron realizadas en 5° básico, un 11% las encontramos en 6° básico. Otro 11% en 7° básico y un 5% en 8° básico. De las preguntas referidas el tema del texto, nos encontramos con un 5% de estas en 6° básico, un 11% en 7° básico y un 5% en 8° básico. Las muestras que poseen ambos tipos de preguntas encontramos un 5% en 6° básico, un 21% en 7° básico y un 5% en 8° básico. De las muestras que no presentan ningún tipo de preguntas las encontramos en un 5% en 7° básico.

Con respecto a las preguntas del inicio de la clase, nos encontramos con que del 42% de las muestras con preguntas referidas al tipo de texto, un 16% corresponde a las realizadas en los niveles de 5° año básico, un 11% a 6° año básico, otro 11% en 7° año básico y un 5% son de 8° año básico.

El desglose por niveles del 21% de muestras con presencia de preguntas referidas al tema del texto, es el siguiente: en 5° básico no encontramos este tipo de preguntas, mientras que en 6° año básico un 5% de las muestras corresponden a este tipo de preguntas, en 7° año básico existe una presencia del 11% y en 8° año básico un 5% de las muestras.

Del 32% de las muestras en las que fueron encontradas ambos tipos de preguntas (mixto), un 5% se encuentra concentrado en 5° básico, mientras que un 21% lo encontramos en 7° básico, en 8° básico un 5% pertenece a esta categoría.

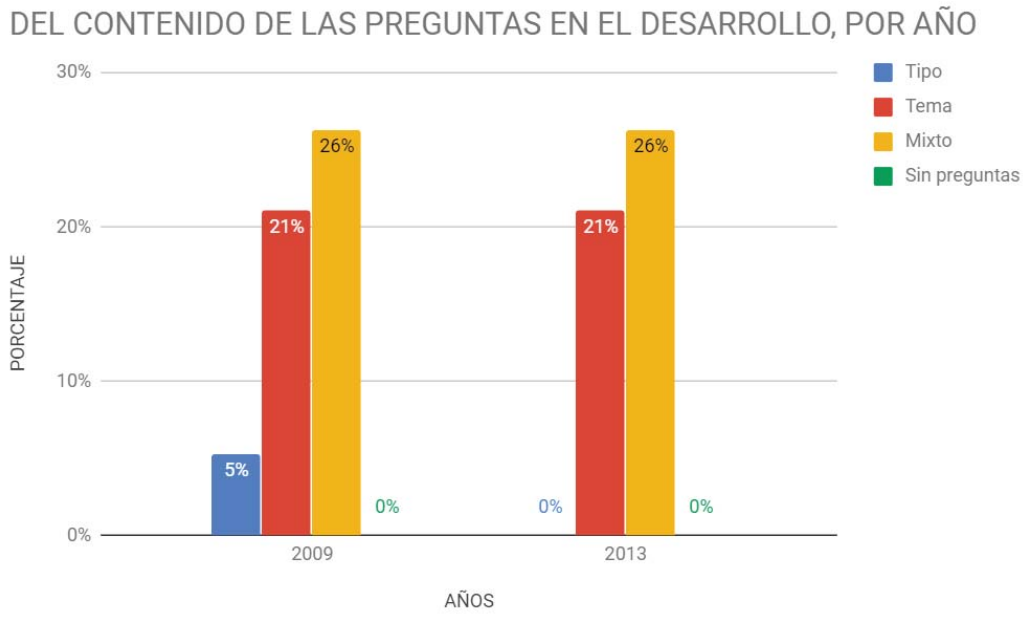
En cuanto a las muestras en las que no se hallaron preguntas, estas corresponden al 5% del total y solo lo encontramos en las muestras pertenecientes a 8° básico.

A continuaciòn, se presenta un extracto de muestra sobre las preguntas aludidas al tipo de texto que realiza el docente en el inicio de la clase.

"*Profesora: Vamos a comenzar ¿no cierto? Para que ustedes me digan ¿Qué entienden por noticia? ¿Qué les sugieren a ustedes el concepto de noticia? (Alumno levanta la mano)*
Profesora: Dale
Alumno: Texto informativo.

Profesora: texto informativo, bien (escribe en el papelógrafo)
Alumno: algo que informa.
Profesora: Algo que informa, ¡correcto, bien! (escribe en el papelógrafo).
Profesora: ¡Ya! ¿Qué más? La noticia, ¿a ver? ¿Dónde escucharon dicen ustedes?
Alumno: en la televisión
Profesora: ya, en la televisión
Alumno: en la radio
Profesora: En la radio ¿no cierto?¿a ver allá?
Alumno: Diarios
Profesora: ¿AH?
Alumno: Diarios
Profesora: Correcto, en los diarios ¿no cierto?
Profesora: Y ¿Qué tipo de noticia ustedes pueden no cierto ver un diario?
Alumno: más malas que buenas." (Muestra N°001)

4.4.2. Del Desarrollo de la clase:



(Gráfico N°27)

En el gráfico podemos observar que en el año 2009 un 5% de las muestras presentan preguntas referidas al tipo de texto, mientras que un 21% corresponde

al tema de texto y un 26% son preguntas de tipo mixta. En el año 2013 nos encontramos con un 21% de las muestras que presentan preguntas referidas al tema del texto y un 26% tienen ambos tipos de preguntas.

Según las preguntas encontradas en las muestras analizadas se puede extraer que, en lo que refiere al desarrollo de la clase, en los años 2009 y 2013, hubo una presencia de preguntas referidas al tipo de texto correspondiente a un 5% del total de las muestras, de lo cual todo corresponde a las muestras realizadas el año 2009.

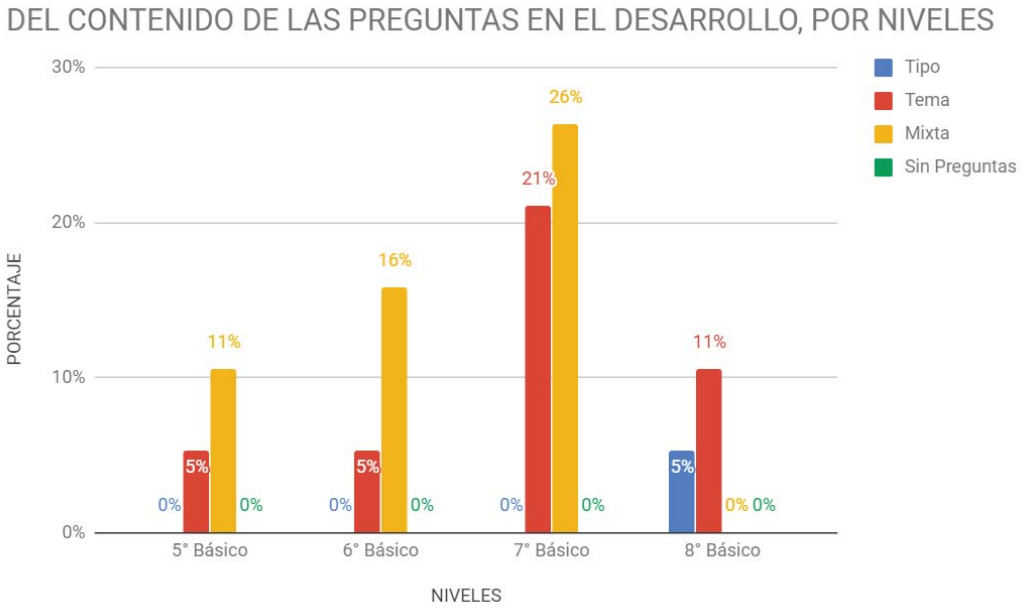
Con respecto a las preguntas realizadas sobre el tema del texto, estas corresponden a un total del 42% del total de las muestras, de lo que un 21% pertenece a las muestras realizadas el año 2009, mientras que el 21% restante son del año 2013.

Por otro lado nos encontramos con un 52% de muestras que contienen ambos tipos de preguntas (mixto), es decir se encuentran referidas al tema y tipo de texto. De este 52%, un 26% pertenece a las muestras del año 2009 y el 26% restante a las del año 2013.

A conitnuaciòn, se presenta un ejemplo de preguntas mixtas en el desarrollo de la clase que ejecuta el docente.

“Profesora: Muy bien, eh, usted. ¿Quiénes eran los padres y hermanos de la Pincoya?
Alumno: La sirena y el Pincoi, algo así. Los papás eran Villalobos.
Profesora: Ya, ya. Los papás eran Millalobos. ¿Ah? ¿Qué quiere decir por ser la hija del rey del mar tiene carácter mágico?
Alumno: Como que por ser el rey del mar eh la hija tuvo los mismos podemos que tuvo el papá, como que lo heredó.
Profesora: ya, ¿Creen que alguna persona ha visto la Pincoya?
Alumnos: Los pescadores.
Profesora: Los pescadores cuando están felices.
Alumnos: Si, porque si no, no hubieran inventado esa historia.
Profesora: Ah ya. ¿Qué me pueden decir ustedes hacer un paralelo entre los mitos y las leyendas? ¿Qué podemos decir?
Alumnos: Que…

Profesora: De los mitos, háblame de los mitos.
Alumnos: Los mitos son hechos religiones, son de carácter sobrenatural.
Profesora: Ya, son de carácter sobrenatural. ¿Qué más? ¿Qué más podríamos decir?
Alumnos: vienen de generaciones.
Profesora: Ya, ¿Y las leyendas?
Alumnos: Son relatos narrativos." (Muestra N°0020)



(Gráfico N°28)

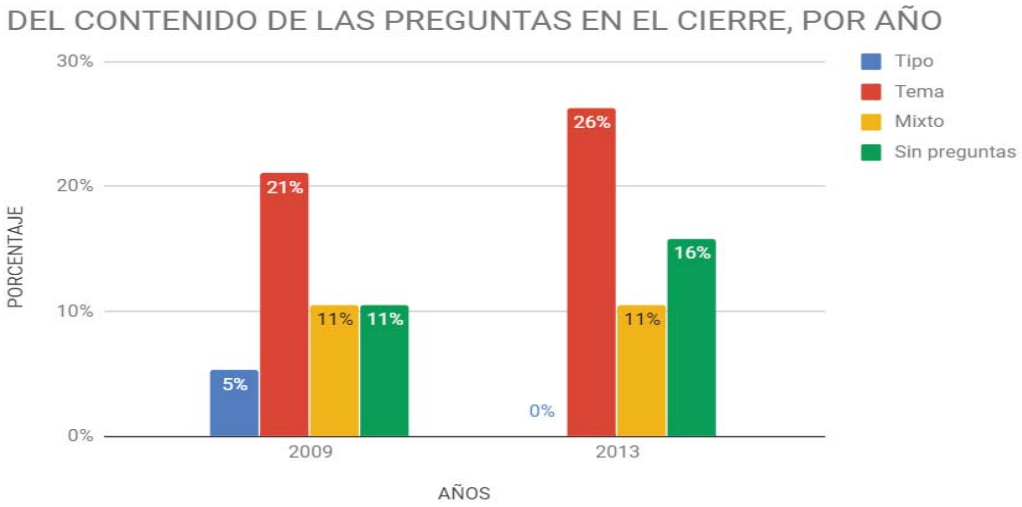
En relación al desarrollo de la clase, en los niveles de 5to a 8vo básico, se observa que en todos los cursos el docente realiza preguntas y no hay ninguna muestra que no realice preguntas. En cuanto, a los niveles de 5to a 7mo básico hay mayor porcentaje de un 11% a 26% en que los contenidos de las preguntas sean mixtas, es decir, del tipo y tema del texto. Además, se puede evidenciar que en segundo lugar de esos tres niveles se encuentra las preguntas aludidas al tema con 5% en 5to y 6to básico y 21% en 7mo básico, y no se observa preguntas únicamente al tipo del texto. Sin embargo, en 8vo básico es el único nivel, que realiza preguntas

el docente, sobre el tipo de texto con un 5% en las muestras, además en este mismo nivel también hay preguntas aludidas al tema con un 11%.

A continuación, se muestra un extracto del nivel de 8vo básico, donde se puede ver cómo el docente realiza preguntas sobre el tipo del texto, que es la única muestra en la cual hace interrogantes de este tipo, evidenciando que realiza comparación de tipos de textos, en este caso, el cuento y microcuento, en el cual, realiza preguntas para que los estudiantes logren asemejar o diferenciar.

"Profesora: Ustedes me avisan,… (Murmullos de la profesora explicando algunas cosas), ¿listo? Comenzamos a hacer el plenario y me dan sus opiniones ¿Quién me puede decir una diferencia? ¿Una diferencia de estos dos cuentos?
Alumno: que el cuento es más largo y el micro cuento está más resumido
Profesora: ya ¿Quién puede dar otra diferencia?
Alumno: Que el cuento es como más serio, cuenta una historia ya sería y el microcuento tiene la ironía.
Profesora: ya, perfecto, muy bien. Te felicito ¿usted?
Alumno: son diferentes en la forma en que se relatan
Profesora: ya, cómo se relatan. ¿Otra diferencia?
Alumno: en el ambiente, porque en el cuento se ve más y en micro cuento no habla nada
Profesora: perfecto, muy bien, ya ¿alguien más me quiere dar una diferencia? Ya, ¿Cuáles serían las semejanzas?
Alumno: no se aprecia respuesta
Profesora: de una sola cosa ¿y de qué habla?
Alumno: del personaje y del ambiente
Profesora: del personaje y del ambiente ¿Quién me puede decir textual?
Alumno: en los personajes, porque el micro cuento salen los personajes principales que son el príncipe y la princesa y en el cuento también salen el príncipe y la princesa como personajes principales." (Muestra N°0015)

4.4.3. Del cierre de la clase:



(Gráfico N°29)

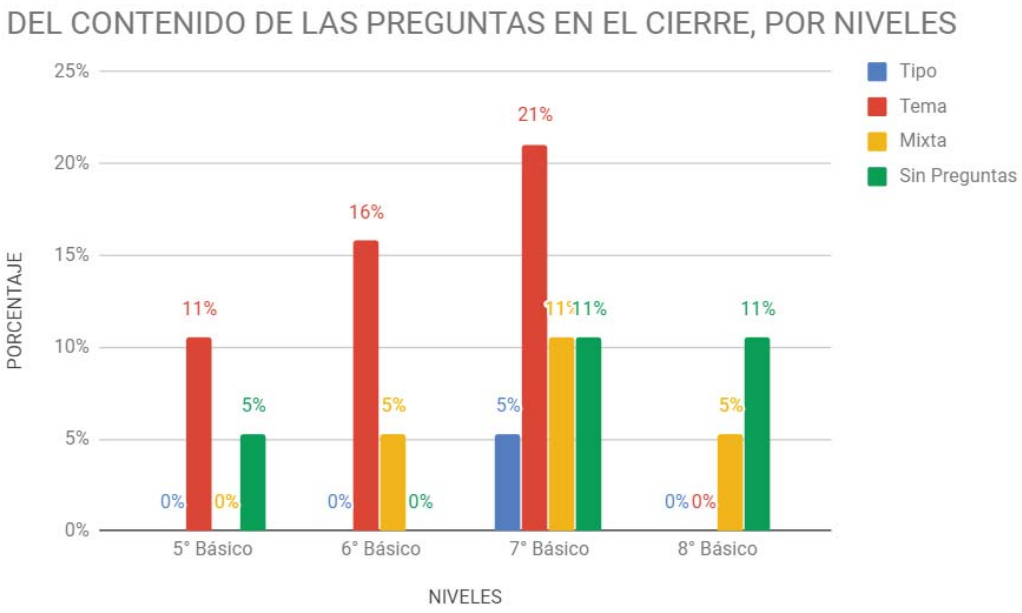
Relacionado a las preguntas que efectúa el docente en el cierre de la clase, se puede constatar que hay mayor predominancia a las preguntas relacionadas al tema del texto ya que con un 21% toma el primer lugar en el año 2009 y subiendo con un 26% en el año 2013. Posteriormente, se observa que en el año 2009 hay una igualdad de porcentajes de un 11% en que el profesor hace preguntas mixtas, es decir, del tema y del tipo, o simplemente en el cierre de la clase, no realiza preguntas.

Luego, el porcentaje más bajo en el año 2009 es sobre las preguntas relacionadas al tipo del texto con un 5% en las muestras donde el docente solo enfatiza a ese contenido.

En el año 2013, se evidencia que hay aumenta las muestras donde el docente no realiza preguntas con un 16% en el cierre de la clase, además, ya no enfatiza a preguntas sobre el tipo del texto, sino más bien al tema 26% y preguntas mixtas 11%.

En el año 2013, específicamente en 7to básico, se mostrará un extracto del cierre de la clase, en la cual no se realizan preguntas relacionadas a ningún contenido, siendo relevante para la metacognición en donde las muestras evidencian altos porcentajes en que los docentes no realizan preguntas.

"Profesora: entonces tendríamos que disminuir los aerosoles y los fungicidas y ¿dónde están los aerosoles?
Alumno: en los desodorantes
Profesora: en los desodorantes
Alumno: aromatizantes
Profesora: aromatizante, hay otra cosa y que no está en el texto que utilizamos todos y hay unos grandototes
Alumno: refrigerador
Profesora: refrigeradores muy bien, hay clorofluorocarbono que destruye nuestro ozono. Lamentablemente los avances de la humanidad están perjudicando al…
Alumno: mundo." (Muestra N°0012)



(Gráfico N°30)

De acuerdo a los niveles de quinto a octavo básico, relacionados con las preguntas que realiza el docente en el cierre, se evidencia que en quinto básico, realiza preguntas sobre el tema del texto con un 11% en las muestras y con un 5% no realiza preguntas en el cierre de la clase, además no se evidencia interrogantes aludidas al tipo o mixtas. En sexto básico, también se enfatiza en las muestras a preguntas del tema con un 16%, y luego en las otras muestras las preguntas son mixtas con un 5%.

En cuanto al nivel de séptimo básico, con un 21% las preguntas son del tema del texto, luego le sigue con un 11% las preguntas mixtas y sin preguntas en el cierre de la clase. Además, con un 5% las preguntas son referidas al tipo del texto, además hay que destacar que es el único nivel que se realiza estas preguntas de manera individual.

En octavo básico, sus muestras son relacionadas a que el docente no realiza preguntas con un 16% y si lo hace, es con preguntas mixtas en el cual hay un 5% en las muestras.

Por último, de manera general se observa que el único nivel en que hay preguntas del tema, del tipo, mixtas o no hay preguntas, es el curso de séptimo básico, y en los otros niveles ya sea quinto, sexto y octavo, hay dos contenidos de preguntas en cada nivel, es decir, en quinto hay del tema o no hay preguntas, en sexto hay del tema o mixtas, y en octavo hay preguntas mixtas o no hay preguntas en las muestras. Por lo cual, a continuación, se mostrará un extracto de preguntas relacionadas al tema, en la cual, es donde hay más preguntas de este estilo en el cierre de la clase:

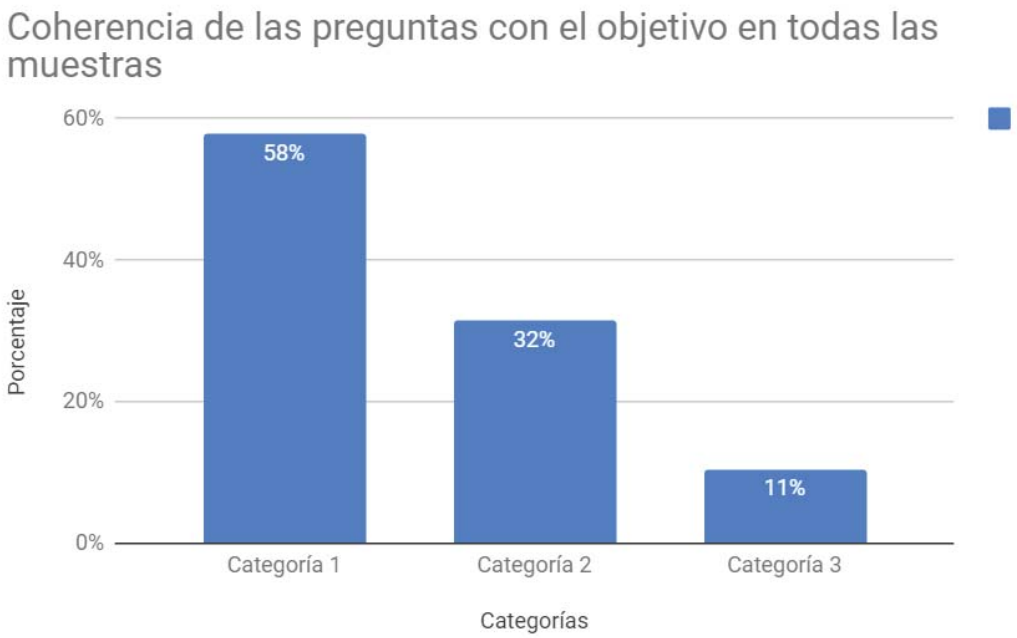
"Profesora: ¿Qué aprendimos? ¿Qué aprendimos hoy día del texto?
Alumno: de los dinosaurios, de los dinosaurios de los…mmm…
Profesora: ¿de los dinosaurios?
Alumno: de los dragón…
Profesora: ¿de los dinosaurios?
Alumno: de los dragones
Profesora: Dragones. ¿Qué aprendimos del texto? ¿Qué aprendimos del texto? ¿Que aprendimos del texto, del tipo de texto?
Alumno: de la vida del dragón" (Muestra N°008)

4.4.4. Coherencia de las preguntas con el objetivo propuesto por el docente.

A continuación, se analiza las coherencias de las preguntas con el objetivo que propone el docente en relación con los momentos de la clase.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Categoría 1	Las preguntas son coherentes con el objetivo de la clase durante todos lo momentos de ella (inicio, desarrollo, cierre).
Categoría 2	Las preguntas son coherentes en dos momentos de la clase.
Categoría 3	Las preguntas son coherentes en un momento de clase.

Por consiguiente, se presenta el gráfico que muestra los datos objetivos del análisis de las muestras.

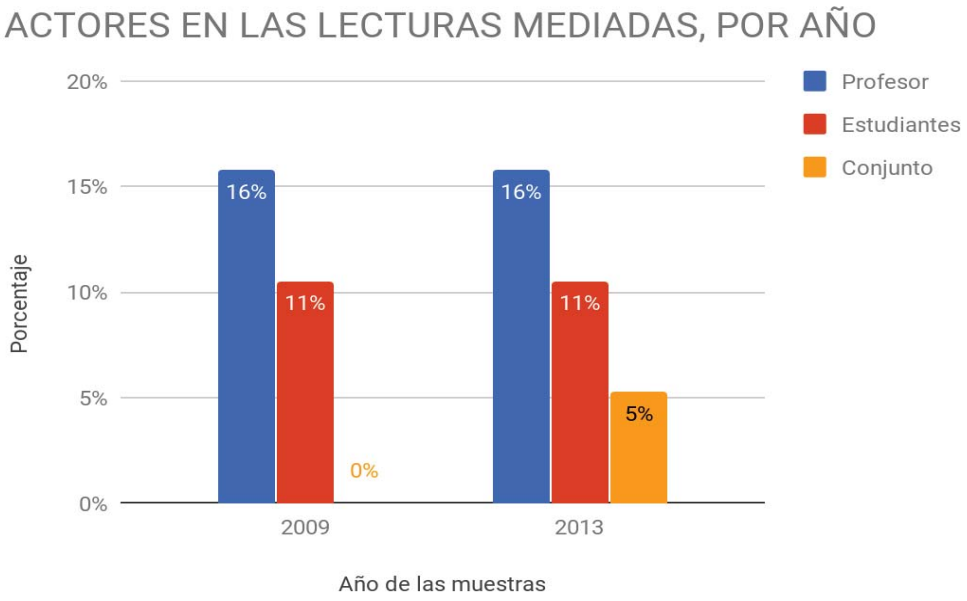


(Gráfico N°31)

En el gráfico se evidencia que existe un 58% de las muestras que presentan coherencia entre preguntas y objetivo en los tres momentos de una clase (inicio, desarrollo y cierre), un 32% de las muestras presentan coherencia entre las preguntas y el objetivo en dos de los tres momentos de clase, y finalmente, un 11% de las muestras presentan coherencia entre las preguntas y el objetivo en un solo momento de la clase.

Analizando estos datos, se evidencia que la mayor cantidad de muestras se ubican en la categoría 1, es decir, presentan una coherencia entre las preguntas y el objetivo en todos los momentos de la clase, mientras que la menor cantidad de muestras se ubican en la categoría 3, es decir, que la coherencia entre las preguntas y el objetivo está presente en un solo momento de la clase.

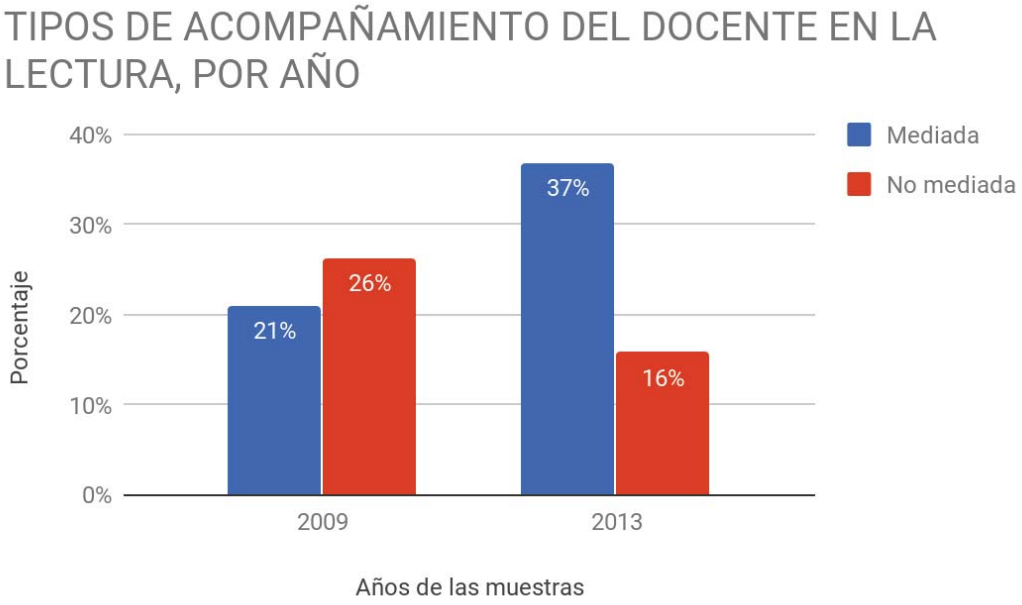
4.5. Métodos de Lectura.



(Gráfico N°32)

En base a los datos referidos a los actores en las lecturas mediadas, se evidencia un cambio entre las muestras del año 2009 al 2013, apareciendo en este último una metodología de lectura conjunta entre docente y alumno la cual presenta un porcentaje de 5%. Por otra parte, podemos identificar que existe una persistencia igualitaria tanto en el año 2009 como 2013 sobre la predominancia en que las lecturas sean ejecutadas de forma oral por el docente, concretamente presentándose un total de 16 docentes por sobre 19 de las muestras. A su vez, se visualiza que en ambos años los estudiantes presentan una menor participación en la realización de las lecturas de manera individual, evidenciando un 11% de un total de 20%. No obstante si contemplamos los datos en su forma global, podemos visualizar que el aumento de la incidencia del estudiante durante las lecturas en las clases de lenguaje ha aumentado en el año 2013, donde ahora se estable un

trabajo de tipo colaborativo entre docente y alumno, dejando de lado la metodología de tipo monologal que en años anteriores establecía el docente.



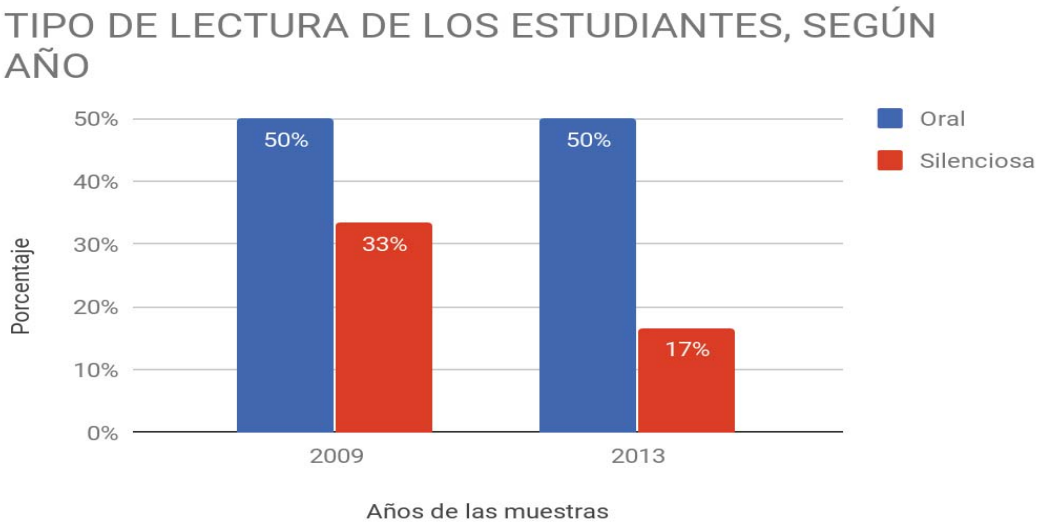
(Gráfico N°33)

En cuanto a los tipos de acompañamientos en la lectura, podemos destacar como un dato relevante el incremento de un 26% en la lectura de tipo mediada desde el 2009 al 2013 ya que anteriormente la predominancia era de un 56% en la lectura de tipo no mediada. Por otra parte se observa una disminución en la lectura de tipo no mediada de un 20% en comparación a las muestras del año anterior. Podemos señalar por lo tanto que el docente permite la interacción entre los aspectos cognitivos y afectivos en la educación formal, puesto que este toma el rol de guía en el proceso de lectura.

A continuación se presenta un extracto perteneciente al año 2013, en donde se evidencia cómo el docente realiza una lectura mediada, en donde pide a un

alumno comenzar la lectura en voz alta, y luego volver a leer el texto a fin de que exista una claridad en el contenido de la narración.

"Profesora:Entonces ahora vamos a dar vuelta la guía, perdón la lectura, el texto. Comience usted a leer.
Alumno leyendo en voz alta: (No se aprecia lo que leen los alumnos, sólo pequeños fragmentos)
Yo no soy el niño de antes que jugaba alrededor del…
Profesora: ya, entonces, voy a hacer una lectura yo para que quede bien comprendida y después desarrollemos la guía.
Profesora leyendo en voz alta: el árbol de manzana. Hace mucho tiempo existe un enorme árbol de manzana, un pequeño lo amaba mucho y todos los días jugaba con el…"
(Muestra N°0017)



(Gráfico N°34)

En relación a los tipos de lectura, se destaca la disminución en la lectura de tipo silenciosa en el año 2013 comparada con el año 2009, siendo visible una baja del 16% en este tipo de lectura. Por otra parte si mantiene en igual porcentaje la predominancia del tipo de lectura oral, existiendo un 50% en ambos años.

A Continuación se presentan dos extractos pertenecientes a los años 2009 y 2013, a fin evidenciar los tipos de lectura que realizan los estudiantes en las clases de lenguaje y comunicación. En primer lugar se muestra el tipo de lectura silenciosa, en la cual el docente proporciona a los estudiantes guías que deben leer de manera grupal, para posteriormente discutir.

"Profesora: cada uno la lee en silencio y después la… a ver las instrucciones son las siguientes, cada uno tiene un fragmento de una leyenda de distintas partes de nuestro país, les agregué un dibujo, entonces las instrucciones son las siguientes, póngame atención, lo van a leer cada uno en silencio, en silencio nada más, después van a comentar lo que leyeron y cuando lleguen a un buen acuerdo en conjunto me responden las 4 preguntas que tienen cada leyenda…

(Leen Leyendas chilenas en pequeños grupos y desarrollan guía en silencio)."

(Muestra N°0011)

En segundo lugar encontramos un extracto en el cual se evidencia un tipo de lectura oral, donde la lectura es iniciada por el docente, quien posteriormente pide a los alumnos que continúen leyendo en voz alta.

"Pero no, dijo Don Nivaldo, deje que lo vea el nene, y niño lo examinó con gesto de entendidos, lo dio vuelta, y vio que en la parte posterior había una inscripción,… po' mijito, después de hacer el tartamudeo que siempre moderaba,… leyó ¿Que decía la inscripción que atrás leyó? Léala usted.

Lee alumno: para Nivaldo Vargas, por sus 50 años, sus compañeros de maestranza del cerro Barón." (Muestra N°0013)

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al examinar la estructura morfosintáctica de los objetivos de las clases se extrae que en frecuencia muy alta el docente presenta un objetivo con una estructura morfosintáctica de tipo B y C, es decir, que tiene dos o un componente morfosintáctico. Lo que influye en la forma que los estudiantes captan y comprenden lo que se espera de ellos y de sus aprendizajes por un lado, y por otro, no existe claridad ni especificación de los medios y/o de los fines a los que el docente pretende en su planificación. También existe una tendencia en relación a una formulación completa del objetivo de tipo A y los últimos niveles escolares examinados, en otras palabras, los objetivos de las muestras del nivel de octavo básico presentan mayores formulaciones morfosintácticas de tipo A en comparación a los otros niveles.

En cuanto a la presencia de los objetivos en los momentos de las clases, se aprecia, en una frecuencia media, que el objetivo está presente en cada uno de los tres momentos de la clase. La relevancia de esta presencia radica en que el objetivo sirve como planificador en el momento de inicio, como orientador en el desarrollo y como evaluador en el cierre. Por ende, permite a docentes y alumnos, organizar, ajustar y modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ejecutan en las clases. Por otro lado, si exploramos cada momento por separado, se pueden llegar a las siguientes conclusiones: en el inicio, una frecuencia muy alta de las muestras tienen, de forma explícita o implícita, un objetivo que es compartido a los estudiantes; en el desarrollo, una frecuencia alta de las muestras se evidencia la presencia de objetivos, ya sea explícito o implícito, con cierta tendencia a aumentar el nivel de abstracción (de explícito a implícito) a medida que aumenta el nivel escolar (de nivel quinto básico a octavo básico); y en el cierre, una frecuencia media de las muestras se hace referencia al objetivo, con una tendencia similar en el momento anterior, aumenta el nivel de abstracción (de

explícito a implícito) a medida que aumenta el nivel escolar (de nivel quinto básico a octavo básico). Esta tendencia en los dos últimos momentos de la clase, puede deber a la consideración de los estadios de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de comprensión lectora, en una frecuencia media de las muestras se solicita el uso de estrategias de tipo profunda, siendo en el año 2013 donde exclusivamente se evidencia el uso de estrategias de comprensión del tipo crítica (frecuencia muy baja de las muestras), el cual tiene lugar en un nivel octavo básico. Si bien la frecuencia de tipo de comprensión lectora es levemente homogénea, en el nivel séptimo básico es donde está la mayor concentración de estrategias de tipo profunda.

En relación a los tipos de textos utilizados, una frecuencia alta de las muestras analizadas se concluye la preferencia mayoritaria del tipo narrativo, lo que se pueden deber a que resulta un texto más simple de lectura, ya sea en cuanto estructura como narrativa, además de ser el tipo de textos con gran familiaridad y aceptabilidad, tanto en niños como en adultos. Nuevamente, la mayor frecuencia se centra en el nivel de séptimo básico.

En relación a los métodos de lectura desarrollados en las muestras analizadas, una frecuencia baja de las clases el que realiza la lectura es el docente, siendo en el año 2013 el único dónde se encuentra una lectura en conjunto (docente-estudiantes). Por otro lado, una frecuencia baja de las muestras, el docente ejecuta una lectura mediada, es decir, ya sea realizando pausas en la lectura para desarrollar comentarios, aclaraciones, preguntas de monitoreo, entre otras actividades, las que tienen un incremento en el año 2013 con respecto al otro año.

CONCLUSIONES

En el siguiente apartado, se dará paso a la sistematización de los hallazgos a partir del análisis de los datos extraídos de la presente investigación. Cabe mencionar que dichos hallazgos se encuentran en directa relación con los objetivos planteados al comienzo de este trabajo.

En primer lugar, es posible evidenciar, que existe una frecuencia muy alta de los docentes que plantean el objetivo del tipo C, el cual indica que a la formulación del objetivo le faltan al menos dos de los componentes para ser considerado, según la teoría antes revisada, como un objetivo que posee todos los componentes morfosintácticos necesarios. Por el contrario nos encontramos con una frecuencia muy baja de las muestras, las que reflejan que los objetivos son planteados con una formulación del tipo A, conteniendo los tres elementos básico. Haciendo énfasis en que esta frecuencia se encuentra concentrado en las muestras revisadas pertenecientes al nivel octavo año básico.

Por otro lado, en lo que respecta a la coherencia existente entre la estrategia utilizada por el docente y el objetivo planteado en la sesión, se comprobó que existe una estrecha diferencia entre las muestras coherentes con su objetivo y las que no presentan dicha característica. Lo que significa que, si bien hay una alta frecuencia de muestras donde los docentes buscan enlazar su objetivo con la metodología aplicada, existe una mediana frecuencia de las muestras en donde no existe dicha relación, siendo esto último necesario para una efectiva comprensión del texto y, en consecuencia, una adecuada adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Además, es posible visualizar que en la práctica docente se realizan preguntas inductoras con el fin de fomentar en los estudiantes la participación y el procesamiento de la información extraída a partir de las lecturas realizadas. Al analizar dichas preguntas, se logró develar que, estas presentan, en la totalidad de las muestras, concordancia con el objetivo planteado, sin embargo, no siempre fueron encontradas en todos los momentos de la clase. Ya que, se evidencia una frecuencia media, en que las preguntas se presentan en los tres momentos de la clase, se presenta una frecuencia muy baja de las muestras, en las que solo podemos visualizar la existencia de dichas preguntas en un momento de la clase.

Bajo esta misma línea podemos concluir que las preguntas realizadas por los docentes se enfocan hacia dos ámbitos, por un lado las relacionadas al tema del texto y por otra parte las que hacen referencia al tipo de texto. Desde esta perspectiva nos encontramos con que las relacionadas sólo al tipo de texto, se presentan con una mediana frecuencia en el inicio de la clase, teniendo en cuenta la importancia de la activación de conocimientos previos, es que este tipo de preguntas ayudarían a dicha activación, ya que hace referencia al contenido propio de lo que se abordará en clases. De igual forma, se observa una mediana frecuencia en las preguntas que tienen relación exclusivamente al tema del texto, las encontramos en su mayoría en el cierre de la clase , considerando que estas preguntas hacen referencia al tema trabajado en cada sesión, podemos establecer que estas se realizan a modo de resumen de lo trabajado con anterioridad. Por último, con respecto a las preguntas de tipo mixta (tipo y tema) estas se presentan con una frecuencia media, en el desarrollo de la clase, lo cual hablaría de un amplio abordaje de contenidos, lo que va a significar una comprensión completa por parte de los estudiantes.

Otra de la metodología analizada fue la del modo de lectura, la cual nos arrojó como resultado, que los docentes presentan una frecuencia baja, al realizar un tipo de lectura oral, pero sin la intervención de los estudiantes, lo cual significa que

estos, realizan una participación pasiva con respecto al desarrollo de dicha modalidad durante la clase. Por otro lado, la estrategia pedagógica, considerada como ideal en esta modalidad de clase, es la que se realiza en conjunto entre el docente y sus estudiantes, la cual en las muestras revisadas sólo se encuentran presente en una frecuencia muy baja. Cabe destacar, que este porcentaje se concentró en las muestras pertenecientes a las del año 2013. Con respecto a lo anterior, podemos establecer que la metodología que más fue utilizada por los docentes en las muestras analizadas es la que habla de una lectura realizada por el docente.

Finalmente a partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y dando respuesta a nuestra pregunta guía, podemos establecer que existe coherencia en algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas, ya que, por un lado como se mencionó con anterioridad, la realización de preguntas por parte del docente buscan efectivamente inducir en el estudiante sobre lo que se plantea en el objetivo de la sesión. Por otra parte, en relación a las estrategias propuestas por Sánchez, se encuentran presente en concordancia con el planteamiento del objetivo, pero solo en la mitad de las muestras. Además si consideramos el planteamiento de los objetivos, como un aspecto influyente en la coherencia, podemos destacar que en la mayoría no contiene los tres elementos morfosintácticos necesarios, sumado a esto en la metodología de la lectura los hallazgos evidencian la escasa mediación del docente. Todo lo anterior repercute en la coherencia de lo que plantea el docente con su estrategia pedagógica, lo que podría conllevar a una gran cantidad de dificultades en la adquisición de aprendizajes por parte del estudiante.

LIMITACIONES

Una de las limitaciones que se produjo en el análisis de las muestras tuvo relación con el formato de estas, que son transcripciones de las videograbaciones de las clases que desarrollan los profesores para la evaluación docente, específicamente, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En consecuencia, en el desarrollo del presente trabajo, se llega a la conclusión que en el proceso de transcripción, existe información que no se evidencia de la mejor forma en este tipo de formato. Un ejemplo de esto es que, en las transcripciones no se indica si, en las interacciones docente - estudiante, son de distintos estudiantes o de uno en específico. Además, la presentación de las clases no nos permite conocer a cabalidad el contexto en el que se desarrollaron.

Por otra parte, se destaca como una limitación o dificultad al momento de realizar la presente investigación, la escasa cantidad de información teórica en cuanto al concepto de coherencia, siendo este situado en un contexto pedagogico, en donde se relacionan las planificaciones docentes, así como el desarrollo de su clase. Cabe destacar que la búsqueda de dicho concepto retrasó nuestro proceso de investigación, ya que al no encontrar una definición específica de coherencia, fue necesario abordar el concepto de forma global, para finalmente relacionarlo con nuestra investigación.

Por último, como una limitación en el desarrollo de la presente investigación, la falta de organización entre las investigadores, esto al momento de establecer el objetivo de la investigación, análisis de variables, las que finalmente no se consideraron en la investigación, tiempos y modalidades de trabajo.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la investigación realizada, se desprenden las proyecciones de este trabajo, las cuales se abordan desde dos ámbitos, por un lado, se encuentran las áreas y/o variables las cuales no fueron abordadas pero que aun así presentan relevancia para futuras investigaciones dentro de este lineamiento. Por otro lado, encontramos el ámbito en relación a cómo este trabajo puede influir de manera significativa en el conocimiento de las prácticas docentes en nuestro panorama nacional, específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

Dentro del primer ámbito se considera, que debido a las características y condiciones del presente trabajo, así como del tiempo disponible, se desarrollan procesos de acotamiento, tanto de unidades de análisis como de las variables existentes. Todas estas áreas o subáreas que no se analizaron en esta investigación, por lo cual pueden dar lugar a futuros trabajos de investigaciones. Desde esto, consideramos que realizar un análisis profundo sobre la importancia de la presencia del objetivo de la clase en cada momento de esta .

Finalmente podemos señalar como segundo ámbito en las proyecciones de esta investigación, la importancia en continuar el trabajo de la comprensión lectora en los alumnos, analizando las prácticas pedagógicas a fin de poder definir un plan de intervención que permita a los docentes realizar planificaciones que sean coherentes con el objetivo de aprendizaje y el desempeño de sus clases a fin de proporcionar estrategias que alcancen dichos objetivos. Por lo cual, esperamos que el presente trabajo sirva de orientación para profesionales de la educación, en sus quehaceres pedagógicos, como por ejemplo al momento de idear sus clases y plantear los objetivos de las mismas, ya que este representa parte fundamental en el desarrollo de cada sesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliende, F., y Condemarín, M. (2009). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*.Santiago de Chile: Andrés Bello

Álvarez, M. A. (2017). *Evaluación de la coherencia curricular en una institución escolar: eje temático, planificación y clase. (*Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.Santiago,Chile. Recuperado de: https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21536/Tesis%20final16marzo2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Benitez, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. Recuperado de: https://es.slideshare.net/scarleth2382/el-acto-didactico-79069475

Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender : construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje* (7a ed.). Santa Fe: HomoSapiens.

Burgos, B. (1993). Análisis de discurso y educación. Recuperado de:. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf

Cadenas, D. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*, *7*(1), 17-26. Recuperado de: file:///C:/Users/ripley/Desktop/emilia/3539-8275-1-PB.pdf

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, *6*(12). Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/140/14001208/

Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, *34*(3). 164 - 167. Recuperado de : http://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf

Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor. *Revista de educación*, *1*(*346)*, 15-32. Recuperada de : https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591347

Cook, T y Reichardt, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Contreras, D. (1990). *La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje. Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Madrid: Akal.

Ley n°19.070. Decreto con Fuerza de Ley 1 *aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.* Santiago, 10 de septiembre de 1996. Recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/DFL%201%20Estatuto%20Docente.pdf.

Decreto 192. *Aprueba reglamento sobre evaluación docente*. Santiago, 30 de agosto de 2004. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=239053.

De la Orden Hoz, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(2), 381-389. Recuperado de: http://revistas.um.es/rie/article/download/121051/113741

De Suárez, Z. C. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, *14*(26), 189-206. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. México, D.F: McGrawHill

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2° ed.). México, D.F. McGraw-Hill.

Ezequiel, A., y de La Plata, R. (1996). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para Educadores. Buenos Aires. Colección Respuestas Educativas.

Feo, R. (2008). Consideraciones Básicas Referentes a las Estrategias Didácticas para la Construcción de una Práctica Docente Estratégica. *Revista Integración Universitaria*, *8* (2), 41-57. Recuperado de: http://files.estrategias2010.webnode.es/200000047-cd195ce135/1.%20Estrategias%20did.pdf.

Feo, R. (2010).Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Revista electrónica Tendencias Pedagógicas*, *16*(1). 220-236. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf

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

Flórez, M. (2012). *Distinción entre planificación y diseño de enseñanza*. Santiago, Chile: Educarchile. Recuperado de: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=191198.

García, V.. (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada (3a ed.)*. Madrid: Rialp. Recuperado de https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=gIetalWQz9UC&oi=fnd&pg=PA76&dq=formulaci%C3%B3n+de+objetivos&ots=LLBiG25VQ3&sig=539UaIxoJdEUFDE9Nylj_fVwlYs

Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de Instituciones de educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *4 (21)*. 10-18.

Gómez, M. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora* (Tesis de grado), Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado de : http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5127/1/TFG-B.465.pdf.

Gonzaga, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación"*, *5*(1). 1 - 21. http://www.redalyc.org/html/447/44750103/.

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, *1*(15), 227-246. Recuperado de :

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1981). Evaluación efectiva: mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación a través de enfoques receptivos y naturalistas. San Francisco: Jossey-Bass.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aire, Aique. Recuperado de : http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35GVIRTZ-Silvina-PALAMIDESSI-Mariano-Segunda-parte-Cap-6-La-planificacion.pdf.

Halliday, M. (2001). Lenguaje como semiótica social. Mexico: Fondo de Cultura Economica. Recuperado de : http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed). Perú: McGrawHill.

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 (*Tesis de doctorado*)*. Universidad de Salamanca. Salamanca: Recuperado de :https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83242/1/DPEE_IturraHerrera_Carolina_An%C3%A1lisis.pdf

Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel

Ley 19.961. *Sobre evaluación docente*. Santiago, 9 de agosto de 2004.

Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. 31* (1), *11 - 22..*

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile.* MIDE UC. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf.

Martínez, E. (2013). *Modelos y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos* (Reflexiones). Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf.

Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5*(5), 3-20. Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf.

Meléndez, M. y Gómez, V. (2008). La planificación curricular en el aula, un modelo de enseñanza por competencias. *Revista de educación Laurus*, *14*(26), 367-392. Recuperado de: http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/761/76111491018/LA+PLANIFICACI%D3N+CURRICULAR+EN+EL+AULA.+UN+MODELO+DE+ENSE%D1ANZA+POR+COMPETENCIAS/1.

MINEDUC. (2013). Bases curriculares, educación básica. Santiago, MINEDUC. Recuperado de: http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Ba%CC%81sica%202013.pdf

MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago. CPEIP. Recuperado de: https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

MINEDUC (2017). Orientaciones para planificar el aprendizaje. Currículum en línea. Recursos para el aprendizaje. MINEDUC. Recuperado el 14 de Diciembre del 2017 de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-14601.html.

Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. Francia: Unesco.

Orrantia, J., Rosales, J., y Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto, consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Revista Infancia y aprendizaje*, *21(*83), 29 - 57.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1). 15-29. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de:

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., y Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.

Pichon-Rivière, E. (1995). Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social. Nueva Visión.

Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Aten Primaria*, *24*(5), 295-300. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35640183/pla.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515693374&Signature=LG2JwHTMvCEGfHkTDSGqYVIXFDI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_rigor_en_la_investigacion_cualitativa.pdf.

Romero, Y. (2016). *El ciclo del aprendizaje y la planificación didáctica en el aula, Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz, año 2016* (Tesis de pregrado). Universida tecnica Babahoyo. Quevedo. Recuperado de: http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/49000/3021/1/E-UTB-FCJSE-PEDUC-000011.pdf

Rosenblatt, L.M. (1978). El lector, el texto, el poema: la teoría transaccional de la obra literaria. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación(5a ed.). Mexico: McGrawHill.

Sánchez, E. (1989). Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid: CIDE.

Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula, qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. GRAO: Barcelona.

Sánchez, M. y García, H. (2014). Comprensión de textos.Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula, 20*, 83-103. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12563/12912

Sánchez, E., García, R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A., y 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., 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*, 105-136. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_04.pdf

Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, lenguaje y educación*, *14*, 89-112. Recuperado de: http://aiape.usal.es/docs/comprension_textos.pdf

Shernoff,D. (2013).*Entornos óptimos de aprendizaje para promover la participación de los estudiantes.* New York.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó: Barcelona.

Solé, M. (2004). *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación. Revista Kaleidoscopio, 2*(3), 47 - 50. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Todd, Z., y Lobeck, M. (2004).Mezcla de Métodos en Psicología: Integración de estudio e investigación de grupo de focal. New York: Prensa psicología.

Yoppiz Y. (2016). Alternativa didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática en la carrera Licenciatura en Educación Matemática - Física. *Revista Boletín Redipe*, *5*(5), 147-164. Recuperado de: http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/69

Zulantav, A. (2011). Planificación del Proceso: Planificación y Preparación de Clases. Santiago, EducarChile. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia1/C1_AC2_R2a%20ejemplo.pdf