



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales



Departamento de Educación / Programa de Postgrado
Magíster en Educación mención Informática Educativa

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA UTILIZANDO RECURSOS DIGITALES DE APRENDIZAJE

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación con
mención en Informática Educativa

LESLIE ALEJANDRA ARCE PRADENAS

Profesor guía: Manuel Silva Águila

Santiago, Chile 2015

Agradecimientos

A la señora Luisa Romero por su amabilidad y confianza.
A los académicos que contribuyeron a lo largo de todo el proceso,
especialmente al profesor Silva por su paciencia y motivación.
A mi familia por respaldar los anhelos y los tiempos,
posibilitando la consecución de mis metas.

Índice

Agradecimientos.....	II
Índice de tablas	V
Índice de gráficos	VI
Resumen	1
Introducción.....	2
1.1. El Instituto.....	10
1.2. Objetivos.....	12
1.2.1. General	12
1.2.2. Específicos.....	12
Capítulo 2 – Marco Teórico	14
2.1. Recursos digitales de aprendizaje.....	16
2.1.1. Contexto local y regional	24
2.2. Comprensión lectora	26
2.2.1. Metacognición.....	38
2.2.2. Paradigmas de lectura.....	42
2.2.3. Problemas que enfrentan los estudiantes en la comprensión lectora	47
2.2.4. Tareas de comprensión	49
Capitulo 3- Metodología	52
3.1. Objetivos respecto al problema:	52
3.1.1. Generales	52

3.1.2. Específicos	52
3.2. Variables.....	53
3.2.1. Definiciones conceptuales.....	53
3.2.2. Definiciones operacionales	54
3.3. Metodología y técnicas de investigación	55
3.4. Técnicas de recolección de datos	56
3.5. Plan de análisis de los datos y/u otra información reunidos	57
3.6. Muestra.....	60
3.6.1. Participantes	60
3.6.2. Descripción de la población	61
3.6.3. Descripción de la muestra	62
Capítulo 4- Resultados	64
4.1. Pretest	67
4.2. Postest	77
4.3. Comparación resultados pre y postest	85
Capítulo 5- Conclusiones	90
5.1. Comparación entre una clase con RDA y una clase tradicional	93
5.2. Resultados no esperados	94
6. Bibliografía.....	96
7. Anexos	102
Anexo 2.....	121

Anexo 3:.....	126
Anexo 4.....	127
Anexo 6:.....	129
Anexo 7.....	130
Anexo 8.....	131
Anexo 9:.....	132

Índice de tablas

Tabla 1: problemas en la comprensión lectora.....	49
Tabla 2: síntesis del cambio curricular en línea con la prueba PISA.....	50
Tabla 3: relación aprendizaje-indicador y su descripción	55
Tabla 4: tabla de especificaciones instrumento de evaluación.....	57
Tabla 5: matriz indicadores de aprendizaje y puntajes.....	58
Tabla 6: pauta para comparar resultados pre y postest por alumno.....	59
Tabla 7: síntesis de los niveles de logro por indicador en pre y postest...	60
Tabla 8: síntesis de resultados por indicador de aprendizaje obtenidos por cada estudiante en pre y postest	66
Tabla 9: síntesis de los niveles de logro por indicador en pre y postest...	66
Tabla 10: distribución de participantes por género	67

Índice de gráficos

Gráfico 1: Tendencia del puntaje promedio Simce II medio en comprensión de lectura sociedad sostenedora. (2014)	11
Gráfico 2: Paradigmas y modelos teóricos para la Comprensión.....	43
Gráfico 3: resumen de las notas obtenidas por los cursos durante el primer semestre.	61
Gráfico 4: distribución de la muestra según género.	62
Gráfico 5: panorama general resultados pretest	68
Gráfico 6: síntesis de resultados por género.	69
Gráfico 7: indicador extraer información explícita.....	71
Gráfico 8: categoría extraer información implícita	72
Gráfico 9: nivel de aprendizaje interpretar lo leído	73
Gráfico 10: nivel de aprendizaje evaluar	74
Gráfico 11: nivel de aprendizaje incrementa vocabulario.	76
Gráfico 12: puntaje postest.....	77
Gráfico 13: síntesis de resultados por género en postest.....	78

Gráfico 14: resultados posttest por género en el nivel de aprendizaje extraer información explícita	79
Gráfico 15: extraer información implícita	80
Gráfico 16: dimensión construcción de significado (inferir)	82
Gráfico 17: nivel de aprendizaje evaluar textos	83
Gráfico18: dimensión incrementar vocabulario posttest	84
Gráfico 19: puntajes obtenidos por los participantes en pre y posttest.....	85
Gráfico 20: síntesis de resultados por nivel de desempeño en pre y posttest.	86

Resumen

El sistema escolar chileno enfrenta grandes desafíos, especialmente en relación a la competencia lectora y la motivación con que los estudiantes la enfrentan. Mediante la utilización de lectura en formato digital se espera responder a las necesidades detectadas entre jóvenes que tras su formación se insertarán a estudios superiores o al mundo del trabajo.

En esta investigación se realiza una revisión de la bibliografía acerca del uso de Recursos Digitales de Aprendizaje (RDA) y de los paradigmas de comprensión lectora. El objetivo del trabajo es describir la trayectoria de un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza media, en un liceo del sector poniente de la capital. Los participantes fueron evaluados mediante un pretest, posteriormente se realizó la intervención pedagógica consistente el uso de seis RDA contruidos a partir de los ítem liberados de evaluaciones de comprensión lectora a nivel nacional como internacional. Finalmente, se aplicó un postest destinado a detectar las variaciones de desempeño obtenido por los estudiantes de la muestra.

Introducción

En este trabajo llamado “Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje” se pretende describir de qué manera el uso intencionado de una herramienta tecnológica puede contribuir a mejorar los niveles de comprensión lectora entre estudiantes de primero medio en un liceo del sector poniente de la capital¹.

Los gobernantes chilenos han impulsado una reforma educacional compuesta por varios proyectos que buscan mejorar tanto la equidad como la calidad del sistema educativo (carrera docente, inclusión, fin al lucro, selección y copago, entre otros). Durante el inicio del año 2015, se han aprobado en el Congreso los lineamientos centrales de dicha reforma y continúan debatiéndose otros proyectos que buscan fortalecer la educación pública. Hemos presenciado manifestaciones a favor y en contra de las iniciativas propuestas, en que escasamente los docentes han podido aportar al debate nacional. Así muchos se sienten con la autoridad para opinar, sugerir y cuestionar a quienes día a día

IMPORTANTE: En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva los términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

se encuentran en el aula, no considerando que la docencia va más allá de transmitir un contenido o controlar la disciplina, su importancia es más profunda porque se está motivando a los jóvenes de las nuevas generaciones y persuadiéndolos de que son ellos los que con su esfuerzo y tesón pueden contribuir a hacer de Chile un mejor país.

Es en este punto en que se inserta la tecnología en el aula. Sin duda el internet ha sido una revolución en la vida de las personas y por ende, también lo ha sido, en las escuelas. Con él podemos conocer lugares, jugar en línea, acceder a documentos en otros idiomas, crear y administrar contenidos colaborativamente, cursar estudios a distancia, realizar trámites, compras, controles médicos o terapias supervisadas a distancia² y muchísimas nuevas utilidades en potencia, que aún no han sido afinadas por sus creadores. Estos múltiples usos, guiados por un docente, pueden constituir una herramienta educativa. Los alumnos se interesan en trabajar utilizando el computador, la tableta, el teléfono inteligente o cualquier otro dispositivo tecnológico. Nos enfrentamos a una generación de estudiantes que ha sido denominada como nativos digitales (Prensky, 2001), ya que son niños y jóvenes que nacieron insertos en un mundo tecnologizado.

² Área emergente denominada Telemedicina.

Ante este panorama, de cambios constantes, los aprendices de enseñanza media escasamente consideran la lectura como una actividad provechosa, tanto en lo académico, como para la recreación, goce o enriquecimiento individual. Más bien, se asocia a una carga impuesta por el sistema educativo tradicional. Esto considerando, básicamente los textos en medios impresos, ya que la lectura en medios digitales ha crecido exponencialmente entre jóvenes y adultos con la masificación de los dispositivos portátiles, que permiten realizar casi la totalidad de las funciones disponibles en equipos de escritorio. La lectura en el medio impreso posee una estructura lineal y predeterminada por el autor, en cambio, la lectura en un medio digital brinda la libertad al lector de desplazarse por diferentes pantallas informativas, sin seguir un recorrido predeterminado, sino que la decodificación global del texto se logra por diversos caminos que se encuentran a disposición, todos válidos para lograr el resultado. Ahora bien, hay actividades que se asocian más con un tipo de formato que otro. Por ejemplo es muy común que las personas revisen las noticias en formato digital, pero que continúen prefiriendo los textos impresos para la lectura de ficción, como un cuento o novela.

Esto explicaría en parte, el fenómeno tan complejo y cambiante de la comprensión lectora. Hace un par de décadas se consideraba comprensión el decodificar y memorizar, pero hoy éstas son solo una parte de las habilidades

que componen la competencia lectora (carácter interactivo, construcción de significado y metacognición). Probablemente en el futuro, esto será superado por un modelo que incorpore nuevos niveles de profundidad al enfrentarnos a un texto, en el medio que éste se encuentre.

Esta investigación está orientada a desarrollar y aplicar una serie de recursos digitales de aprendizaje (en adelante RDA) que contribuyan a elevar los niveles de comprensión lectora, puesto que los estudiantes que ingresan a la educación media poseen deficiencias en este ámbito, tomando como referencia la última evaluación SIMCE rendida en octavo básico³. Responde a los lineamientos ministeriales, por cuanto la asignatura Lenguaje y Comunicación se estructura en torno a tres ejes: *lectura, escritura y comunicación oral*. Sin embargo las evaluaciones estandarizadas provenientes de este organismo y otros, se concentran mayoritariamente en la comprensión de lectura. El acento en esta materia se debe a que, según la Agencia de Calidad de la Educación (2012), en su Informe Técnico “es fundacional al aprendizaje a través de todas las asignaturas y es un medio de información, de aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos en la vida actual”.

³ SIMCE lectura 2013

La propuesta tiene su punto de origen en la hipótesis de que el uso de un RDA contribuye en el incremento de la competencia lectora en estudiantes de enseñanza media. En este contexto surge la pregunta de este estudio: *¿Cómo puede influir la utilización de un RDA en el fomento de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de enseñanza media en un liceo técnico profesional?*

Dicha inquietud surge como resultado de la reflexión pedagógica que se realiza luego de conocer los resultados de la última evaluación SIMCE, en que se obtuvo 219 puntos en lenguaje y comunicación, comparativamente más bajo que otras instituciones educativas similares. El establecimiento, liceo particular subvencionado ubicado en Pudahuel, ha registrado una caída sostenida desde el año 2010. A consecuencia de esto, se perdió la excelencia académica que otorga el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), herramienta utilizada como descriptor de la calidad educativa a nivel nacional.

Para la investigación esto implica dos desafíos. En primer lugar, contribuir a elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes que componen la muestra y en segundo lugar, describir los alcances que pudiese tener un RDA, enfocado en el eje lectura que potencie todos los niveles de la competencia lectora, evitando que los alumnos se queden en la simple localización de información explícita e implícita, favoreciendo que construyan significados, sean capaces de evaluar los textos e incrementar su vocabulario.

En el primer capítulo se presenta la delimitación del problema que origina la investigación, el contexto de la institución educativa en que ésta se desarrolla, la descripción de los objetivos esperados y las variables del estudio, así como las características de la muestra y el plan de análisis de datos.

En el segundo capítulo se realiza una revisión de la literatura existente para comprender qué características hacen que los RDA sean utilizados para potenciar la competencia lectora de los estudiantes. Además se revisan las concepciones de lectura comprensiva, a nivel nacional como en relación a los estándares OCDE.

En la tercera parte se presentan los resultados de la investigación, analizándose por medio de gráficos para facilitar la comprensión de los mismos.

A la luz de los resultados, en el cuarto capítulo, se discute la información obtenida realizando el cruce con la teoría y cómo a partir de este estudio se sugiere podría continuar esta línea investigativa, ya que la tecnología se ha implantado en nuestras vidas y es deber de los educadores intencionar su uso para utilizarlas pedagógicamente favoreciendo que los estudiantes alcancen mayores aprendizajes, superando las brechas geográficas y sociales, favoreciendo la equidad del sistema, la integración regional y el desarrollo económico de nuestro país.

En el sexto capítulo se encuentra la bibliografía de los textos citados. El séptimo capítulo incluye anexos que complementan la información entregada e incluyen el pre y posttest empleado.

1. Capítulo:

Delimitación del problema

1.1. El Instituto

El establecimiento educacional, se encuentra emplazado en la comuna de Pudahuel, constituyendo una de las mejores alternativas de la comuna y sus aldeañas para los estudiantes que deseen finalizar su enseñanza media obteniendo un título técnico profesional de nivel medio, en las especialidades de Telecomunicaciones, Turismo, Contabilidad y Electrónica. Es de dependencia particular subvencionado, cuya sociedad controladora, posee además otros dos colegios ubicados en Maipú y La Granja⁴. Su modalidad de enseñanza es Jornada Escolar Completa (JEC) y atiende a 1270 alumnos. El nivel socio económico de los alumnos es medio bajo, por lo que entre el 47 y 67% se encuentra en condición de vulnerabilidad social, según el SIMCE 2013 (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

La Institución tiene 13 años de trayectoria y su cuerpo docente se compone de 47 profesionales, marcados por la alta rotación de personal⁵. Desde el año 2011 cuenta con un organismo interno de supervisión docente denominada Agencia de Calidad, formada por cuatro jefes técnicos

⁴ Liceo Politécnico Hannover en Maipú (LPH), Colegio Alma Mater en La Granja (CAM) e Instituto Tecnológico San Mateo en Pudahuel (ITSM).

⁵ Durante agosto del año 2014 siete profesores ocuparon temporalmente el puesto vacante dejado por un docente de matemáticas que renunció finalmente el cargo fue ocupado por un profesor en práctica a quien adicionalmente se le asignaron las horas de clases.

pedagógicos, divididos en: Lenguaje e Historia; Inglés; Ciencias, Matemáticas y Computación e Innovación, a cargo de artes, desarrollo personal y educación física. Estos encargados de los procesos pedagógicos son comunes para los tres colegios, por lo cual toda comunicación se realiza por correo electrónico. Esto es clave, ya que su presencia palpando la realidad en aula es escasa, resultando jefes on line, ausentes para brindar apoyo técnico, supervisar o para solucionar situaciones cotidianas dentro del establecimiento. El Gráfico 1 muestra que desde la creación de la Agencia de Calidad han bajado sostenidamente los puntajes SIMCE de la red de colegios dependientes de la sociedad educacional.

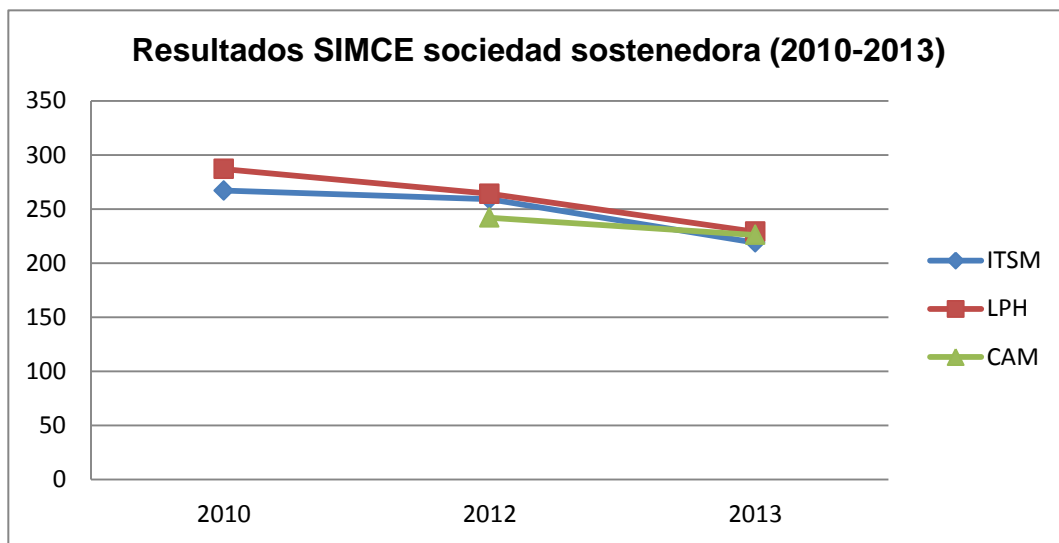


Gráfico 1: Tendencia del puntaje promedio Simce II medio en comprensión de lectura sociedad sostenedora. (2014)⁶

⁶ El CAM no registra datos el año 2010 ya que los estudiantes no rindieron evaluación debido a que el establecimiento se encontraba cerrado por huelga legal de los docentes.

1.2. Objetivos

1.2.1. General

- Analizar la relación del uso de RDA y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media.

1.2.2. Específicos

- Diseñar una serie de RDA enfocados en la lectura, pertinente para el desarrollo de la competencia lectora, entre los estudiantes de la muestra
- Establecer la relación entre el uso de RDA y la competencia lectora de los estudiantes que componen la muestra.

2. Capítulo:

Marco Teórico

Capítulo 2 – Marco Teórico

En este capítulo se realiza una revisión de la bibliografía que ha permitido encauzar la investigación hacia el área de interés. Se describen los paradigmas que definen la lectura comprensiva en el curriculum nacional. Además de acercarnos a una conceptualización de cómo las herramientas tecnológicas disponibles pueden ser usufructuadas por el profesorado para facilitar la adquisición y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes.

Para este estudio resulta fundamental separar las áreas de investigación, por lo que este capítulo se compone de dos apartados, una primera parte dedicada al avance curricular empleando tecnología y una segunda enfocada a dar cuenta de las concepciones vigentes en relación a la lectura comprensiva.

Con el fin de conocer el desarrollo académico vigente, en el área informática, se estudiaron publicaciones en que se describe el trabajo con RDA a nivel local como latinoamericano. En el caso de las indagaciones acerca de la comprensión de lectura, la investigación se ha concentrado en el desarrollo de la competencia lectora, es decir, el conjunto de habilidades que se utilizan para lograr la comprensión de un texto. Para llegar a este tema se han consultado variadas fuentes de información como libros, tesis, artículos y sitios web, que abordan la evaluación de la comprensión lectora y, por consiguiente la problemática de los bajos niveles, no solo en Chile, sino que también en

Latinoamérica y el mundo. Ha sido fundamental la revisión de documentos emanados del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de la Organización para la cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) a través del Programa Internacional para la evaluación de Estudiantes (PISA⁷), ambas fundamentales para la construcción de los RDA y los test utilizados en la realización de este estudio.

Los documentos ministeriales, entregan los lineamientos que delimitan el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación del primer año de Educación Media⁸. Éste se encuentra estructurado en concordancia entre los Mapas de Progreso⁹, y el Marco Curricular¹⁰. En dicho programa, la lectura es la base de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en este nivel de escolaridad. Es necesario también mencionar que el programa de estudio contempla el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Marco Curricular, asumiendo especial relevancia realizar esta investigación, ya

⁷ Por sus siglas en inglés: **Programme for International Student Assessment**

⁸ Programa de estudio: orienta la labor pedagógica, estableciendo Aprendizajes Esperados que dan cuenta de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, y los organiza temporalmente a través de unidades.

⁹ Progresión de Objetivos de Aprendizaje: entrega una visión sintética del progreso del aprendizaje en un área clave del sector, y se ajusta a las expectativas del Marco Curricular.

¹⁰ Marco Curricular: prescribe los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que todos los estudiantes deben lograr.

que su uso y promoción dentro del ámbito académico escolar debe ser parte de todos los subsectores de aprendizaje. Debido a esto, es que para la investigación resulta crucial el trabajo de la competencia lectora en el aula, y de ahí que adquiera relevancia el llevar adelante una propuesta metodológica que utilizando RDA responda a esta necesidad. El enfocarse en la lectura comprensiva deriva de la dificultad identificada en los estudiantes del establecimiento, que escasamente son capaces de establecer relaciones o inferir información implícita en un texto siendo que el primer aprendizaje esperado de un estudiante de primero medio es “analizar e interpretar [textos] haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita (MINEDUC, 2011).

2.1. Recursos digitales de aprendizaje

Al pensar en recursos digitales nos situamos en un contexto de aprendizaje en red, y es precisamente el modelo que nuestros estudiantes conocen de manera innata y muchas veces ellos conocen el entorno real, por medio de la información obtenida en la web o por el intercambio de saberes y opiniones a través de ésta. El creciente desarrollo de los contenidos educativos disponibles nos lleva a cuestionar las prácticas pedagógicas que se realizan a diario con el fin de lograr aprendizajes significativos en nuestros estudiantes.

La escuela, no ha evolucionado junto a los aprendices del siglo XXI, en cierta forma ha perpetuado las prácticas que ha considerado exitosas, por los resultados académicos y la convivencia escolar, pero también neutralizando la diversidad lo cual, en muchos casos, lleva al desinterés, al asistir por obligación de los padres o simplemente a buscar alternativas de formación. No escasean los jóvenes que buscan escabullirse del sistema escolar por lo que finalizan el proceso en un establecimiento de adultos, donde se cursan dos niveles por año o quienes ingresan a las fuerzas armadas para terminar rápidamente sus estudios.

Resulta singular contrastar los indicadores de nuestro país en cuanto a cobertura educacional si se manejan estas otras estadísticas, las del día a día en contacto con los adolescentes. Por ejemplo Chile es uno de los países latinoamericanos que presenta mejores indicadores en cuanto a calidad y equidad, como cobertura educacional a nivel básico y de enseñanza media¹¹. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en su perfil de países nos clasifica junto a Uruguay, Argentina y Cuba, como uno de los países con más altos valor en el índice de desarrollo humano (SITEAL, 2014).

¹¹ Ver anexo 9.

Ya en 2010, la OCDE presentaba un informe calificando a los jóvenes como aprendices del nuevo milenio, con habilidades y competencias mediadas por el uso de tecnologías digitales, y cómo éstas se relacionan con el desarrollo cognitivo, el estilo de vida y las expectativas en el plano educativo de los adolescentes. En el documento Habilidades y Competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2014), se destaca el uso de TICs debido a que éstas brindan las herramientas para trabajar dentro y fuera de la escuela, interactuando en el rol de alumno y profesor, ya que permiten intercambiar opiniones acerca del trabajo de los demás y también propio, favoreciendo la reflexión, la colaboración y el trabajo en equipo. Se enfatiza en que el uso de TIC favorece el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. (ITE, 2010). En el mismo informe se hace patente la necesidad de generar definiciones en cuanto a qué incluir dentro del curriculum y cómo evaluar producto de que, como en el caso chileno, éste indica que se deben utilizar las herramientas tecnológicas disponibles transversalmente. Eso trae como consecuencia que cada docente o comunidad educativa tome sus propias decisiones sin haber un estándar claro, lo que acarrea una dispersión propiciando que cada docente decida cómo emplear el apoyo tecnológico a través de las distintas asignaturas, utilizando las TICs por instinto y sin intencionar su uso pedagógicamente.

Algunos profesores debido a la presión del medio, o porque ven que incorporar tecnología se hace necesario por los tiempos que corren, preparan material que exponen a sus estudiantes, lo cual es la base de un clase tradicional, solo que con más color o un par de animaciones, pero que no sacan partido de toda la riqueza que esto puede otorgar al proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta relevante entonces facilitar a los estudiantes las herramientas para desarrollar sus potenciales presentando la tecnología como un medio para lograr el aprendizaje, para sacar adelante tareas y también para participar en la sociedad. La formación del profesorado juega un rol importante en este punto porque éstos no solo deben ser usuarios activos de las tecnologías sino que deben encontrarse absolutamente convencidos del valor que éstas poseen y de todo lo provechoso que pueden resultar en la adquisición de nuevos saberes y habilidades para desenvolverse exitosamente tanto en el medio académico como social.

Los RDA son todos aquellos contenidos digitales que se diseñan con un enfoque pedagógico para apoyar el trabajo de los estudiantes. En este momento se utiliza extensamente la metodología constructivista, en que los docentes son facilitadores de los aprendices, quienes a partir de las directrices entregadas por el docente desarrollan el proceso colaborativamente, indagando en fuentes de información e investigando con el fin de desarrollar sus competencias o conjunto de habilidades específicas para realizan una tarea. El

artículo de la Dra. Rodríguez y otros plantea la necesidad de que los recursos digitales de aprendizaje, su calidad y estandarización para el uso en los entornos virtuales sea normada de tal manera que se asegure su calidad, el cumplimiento de los requisitos funcionales, técnicos, pedagógicos y estéticos, asegurando su reutilización, adaptabilidad, compatibilidad y eficiencia (Rodríguez, Rosenthal, Mho, Ramírez, & Acosta, 2013, pág. 6). Cabe mencionar que un RDA puede estar compuesto solo del componente pedagógico, equivalente al recurso mismo, o incorporar la dimensión técnica compuesta de diversos esquemas de metadatos. En ese caso se denomina objeto de aprendizaje, pues reúne ambas condiciones. Los autores del artículo proponen una metodología para el diseño y creación de RDA, ésta se compone de: *desarrollo del guión*, base del producto, ya que aquí se toman las decisiones que harán el RDA apropiado a las necesidades que se deben cubrir; *gestión de recursos audiovisuales*, consistente en la selección de recursos audiovisuales que se emplearán en el RDA; *elaboración del diseño gráfico*, referido a graficar el ambiente con el que el estudiante interactuará; *construcción del objeto o recurso*, es el momento en se desarrolla en recurso a partir del diseño e integrando los elementos audiovisuales y los requerimientos del objeto (Rodríguez, Rosenthal, Mho, Ramírez, & Acosta, pág. 9).

No podemos desconocer que los docentes son migrantes digitales, por tanto tienen reticencias propias acerca del uso pedagógico de un entorno virtual

de aprendizaje, sin embargo los RDA emergen como una herramienta más que nos brinda la tecnología, los profesores para los aprendices del siglo XXI deben prepararse para ser capaces de diseñar distintas actividades y situaciones de aprendizaje, pero también mostrarse receptivos a emplear los recursos interactivos disponibles porque son un medio propicio para que los estudiantes puedan explotar todo su potencial. La capacidad de adaptarse a diversas situaciones y atender a la diversidad son características relevantes en un momento en que el sistema educativo pretende avanzar hacia la inclusión y la equidad.

Resulta difícil comprender que en estas alturas del desarrollo teórico y práctico aún la escuela se encuentre al servicio del aprendizaje memorístico, muchas veces dissociado de la realidad, basado en el contenido de un documento escrito, fotocopia o texto escolar, lo que acarrea un mayor desgaste intelectual del estudiante ya que debe comprender fenómenos que le son del todo ajeno al contexto en que se desenvuelve. Este planteamiento de Martínez y otros es importante debido a que, en oposición a la escuela tradicional, la escuela innovadora debiese ser capaz de adecuarse a las necesidades de sus estudiantes a través de la autonomía del aprendizaje. Un alumno competente en cuanto a sus habilidades de indagación y selección de contenidos se encuentra en ventaja frente a un estudiante que no maneja la nueva competencia llamada digital, transversal a todas las competencias básicas. La

sociedad y el saber se democratizan, las redes sociales permiten reducir las distancias físicas y virtuales, fomentando la relación con otras personas y logrando la comprensión entre los individuos, la tolerancia y la solidaridad (Martínez Cortés, López Orozco, Rodríguez Luna, & Martínez Martínez, 2015, pág. 4). Sin duda la enseñanza presencial es fundamental, pero acompañada apropiadamente con el uso de la tecnología, lleva al estudiante a enfrentar desafíos constantes que le llevarán a un conocimiento significativo. Para los autores el uso de la tecnología permitiría eliminar la escuela tradicional y centrar el aprendizaje en el estudiante, haciéndolo más honesto con su aprendizaje, reflexivo y cuestionador de las prácticas “pero lo más importante es que se deja de lado la memorización para pasar a la producción de conocimiento nuevo, incrementado por las experiencias de los estudiantes” (2015, pág. 6).

Los mismos autores afirman que la comunicación sincrónica y asincrónica entre pares y también entre docente y alumno fluye fácilmente a través de las redes sociales permitiendo que el aprendiz forme sus competencias digitales mediante la adecuación de sus estrategias para generar un ambiente de *aprendizaje distribuido*, en que el docente no es la única fuente de conocimiento, por lo que se democratiza el saber en el aula y fuera de ella. Nuevamente emerge el rol de profesor como ente crucial de este cambio de paradigma pues es el responsable de guiar y monitorear el proceso realizado por el estudiante, actualizando constantemente no solo sus conocimientos sino

también sus metodologías para entregar distintas alternativas con el mismo fin que es lograr aprendizaje, incluso muchas de las actividades que se utilizan extensamente en el aula para conseguir un aprendizaje cooperativo y activo pueden ser adaptadas para el trabajo en ambientes virtuales, por ejemplo, grupos de discusión, simulaciones, juegos de rol, exploraciones, entre otras.

La investigadora Isabel Cantón Mayo, de vasta trayectoria académica internacional, destaca la necesidad de realizar profundos cambios educativos incorporando la tecnología como recurso de apoyo a la educación, incluso va más allá, afirmando *“estamos viviendo una revolución en la creación del conocimiento más fuerte que la revolución industrial o la introducción de la imprenta”* (Cantón, 2011). La autora reseñando el libro “Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento” de Cebrián de la Serna & Gallego Aruffat, 2011, hace referencia a la necesidad de integrar recursos tecnológicos al aula, pero enfatiza en la necesidad de cambiar la mentalidad acerca del aprendizaje colaborativo utilizando TIC. En ese sentido resultaría pertinente que los centros educativos empleen sus recursos disponibles, definiendo o replanteando sus contenidos curriculares mas que incorporando nueva infraestructura tecnológica. Un uso apropiado podría además incorporar las Tecnologías de Apoyo a la Diversidad (TAD). El desafío es aún mayor si consideramos que los proyectos educativos deben abarcar elementos tan amplios como rol de los educadores y los estudiantes, metodologías y criterios

para seleccionarlas o la influencia que tendrá el contexto en el proceso educativo, propiciando la reflexión y crítica constante de los discentes hacia el entorno.

2.1.1. Contexto local y regional

En las últimas décadas, las autoridades, académicos e investigadores han presentado abundantes documentos en que se señala el diseño de políticas TIC como base para realizar el cambio en cuanto al uso y la concepción que se tiene de la educación ligada a la tecnología. Esta preocupación no es reciente ya que desde fines de los años 80, Costa Rica lanza su primer programa de informática educativa, le sigue Chile que en 1991 crea la Red Enlaces, a ellos su suman Brasil (Proinfo), México (Red Escolar), Argentina (Educ.ar y Conectar Igualdad), Colombia (Colombia Aprende), Perú (Huascarán) y Uruguay (Plan Ceibal), entre otros.

La Red Enlaces en sus inicios tuvo un enfoque centrado en la cobertura, intentando proveer a las escuelas de la infraestructura tecnológica y capacitación a los docentes para el uso de los recursos, fundamentalmente laboratorio de computación, internet y softwares educativos. Sin embargo la masividad de implementación, por si misma no es suficiente para obtener resultados en relación a los aprendizajes de los estudiantes, tal como quedó demostrado en la evaluación SIMCE TIC, llevada a cabo en los años 2011 y

2013, cuyos resultados son más bien magros en relación a lo que se podría esperar después de dos décadas de implementación. En la evaluación de 2013, un 46,9% de los aprendices se encontraba en un nivel inicial, un 51,3% en nivel intermedio y tan solo un 1,8% en nivel avanzado. El objetivo de la evaluación mencionada es cuantificar las habilidades de los jóvenes *para resolver problemas de alta complejidad cognitiva interactuar con otros y desenvolverse de forma ética y ajustada al marco legal dentro de ambientes tecnológicos* (Enlaces, 2014). Si bien no se evalúa el uso de los RDA en los procesos de aprendizaje, estos datos hacen presumir escasez, uso inapropiado o no intencionado de las TIC como herramienta pedagógica.

A nivel internacional, el documento “Estándares de competencias en TIC para docentes” (UNESCO, 2008) se centró en cómo los docentes debían emplear la tecnología para que sus estudiantes pudiesen adquirir las capacidades necesarias para ser usuarios competentes de las TIC. Como se mencionó anteriormente, la OCDE en 2010 comienza a hablar de aprendices del siglo XXI, mismo año en que la OEI plantea las metas educativas para el 2021.

La propuesta de trabajo presentada en esta investigación, desarrollo de la competencia lectora empleando RDA, se encuentra alineada con la quinta meta general 2021 de la OEI *mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar*. Esta meta general incluye dos metas específicas e indicadores de logro

relacionadas al área de este trabajo. Por una parte, la meta específica 12 plantea *ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. el indicador relacionado a la meta señala que *en 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. (2010, págs. 152-153). Como se ha apreciado los esfuerzos mancomunados de todos los actores involucrados, desde quienes definen las políticas de desarrollo, hasta quienes deben implementarlas en el aula están avanzando para lograr mejores y mayores aprendizajes entre los discentes de la era digital y los RDA podrían considerarse una herramienta más del abanico disponible para favorecer el desarrollo educativo local, así como su integración regional y con el resto del mundo.

2.2. Comprensión lectora

A diario nos enfrentamos a la lectura de diversos textos en múltiples formatos y plataformas. Desde que nos insertamos en el sistema escolar la competencia lectora se trabaja de manera transversal, ya que es la base de todas las asignaturas contempladas en el curriculum y clave para el desarrollo de habilidades y competencias para los estudiantes que les servirán para la adquisición de nuevos saberes y también para desenvolverse exitosamente en su vida laboral una vez egresados de las instituciones de educación.

Es sabido que el lenguaje es el medio principal para comunicarnos y por lo tanto, para interactuar en la sociedad y que ésta se encuentra en constante cambio y evolución. Por ende, la competencia lectora también se encuentra en constante evolución, además la cantidad de documentos o textos ha crecido y lo seguirá haciendo, motivado principalmente por el uso de mensajería instantánea, correos electrónicos y otros medios digitales. Es aquí donde surge la necesidad de leer comprensivamente. Esto es, que a partir de la decodificación de signos seamos capaces de construir significado, imágenes mentales y reflexionar sobre el contenido que se nos entrega. Más aún, con la irrupción del Internet en nuestra vida, es fundamental agudizar el sentido crítico para discernir qué aspectos son pertinentes en un entorno de mucha información. De esta forma, es relevante desarrollar dicha competencia puesto que permite la integración plena de los individuos en la comunidad.

La importancia que reviste la comprensión lectora radica en que ésta constituye una herramienta básica para desarrollar otras competencias en los estudiantes, las cuales se emplearán a lo largo de toda la vida, permitiendo su participación social, sea ésta en el plano académico como laboral.

¿Pero qué es la competencia lectora? En PISA 2009 se utiliza la siguiente definición: “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”

(Agencia de Calidad de la Educación, 2013, pág. 21). Esta definición, bastante compleja, incorpora todos los ámbitos que se consideran en juego en el momento en que una persona se encuentra frente a un texto. Se denomina competencia lectora puesto que involucra una serie de habilidades que conjugadas permiten la comprensión, desde la simple decodificación de signos, el reconocimiento de palabras y estructuras gramaticales, hasta la toma de decisiones acerca de cómo abordar estratégicamente un texto, identificando el propósito que éste tiene. Se plantea que es comprender, utilizar, reflexionar para explicar que al leer debemos interactuar con el texto incorporando al proceso lector nuestros conocimientos previos del entorno, integrando elementos del contexto y también analizando la estructura o que tal como se mencionó nos permite adoptar estrategias apropiadas para leer el texto. Comprometerse, tiene directa relación con otorgarle valor a la lectura y utilizarla con diversos objetivos. Por lo cual, va de la mano con la motivación, con la seguridad con que leemos y con la significancia social que le otorgamos. Actualmente las librerías tradicionales manifiestan que sobreviven casi exclusivamente por el boom de la literatura infanto-juvenil, fenómeno importado desde el extranjero en que se conjugan la literatura, el cine y las redes sociales. Este tipo de novelas ha cautivado a un público masivo en Chile y el mundo. Sin ir más lejos, la novela "Bajo la misma estrella" vendió más de 80 mil copias durante este año, lo cual escapa de los parámetros habituales en que los

jóvenes evaden la lectura prefiriendo los mensajes multimedia tan habituales en la red. (La Tercera, 2014) Es destacable que los adolescentes se maravillen con estos best- sellers, sin embargo esta lectura “libre”, por placer, aún no es recogida por el curriculum nacional y no se encuentra contemplada en los textos de lectura obligatoria; por el contrario, los docentes esperamos que los alumnos lean y se fascinen con obras clásicas de la literatura universal, siendo que éstas no se acercan a sus motivaciones e intereses, menos aún a su lenguaje o experiencias.

Está claro entonces, que el compromiso con la lectura se relaciona íntimamente con involucrarse socialmente con la lectura. De no ser así no existirían tantos blogs o plataformas en que los jóvenes compartan sus experiencias y recomendaciones a otros en todo el mundo. Si somos capaces de responder apropiadamente a este fenómeno, guiando la lectura de este tipo de novelas, sin duda tendremos a futuro lectores competentes y comprometidos, dispuestos a analizar conscientemente todo tipo de texto que se les presente. Si no lo hacemos, esto seguirá siendo un boom de lectores adolescentes, que llegados a la edad adulta se alejen de la literatura para dar paso a una lectura amarga, de lo imprescindible, sin degustar el placer que acompaña un buen texto de ficción o una tarea tan cotidiana como analizar un periódico de noticias.

La definición contempla los textos escritos porque se incluyen todos aquellos en que el lenguaje se utiliza gráficamente, es decir, en manuscrito, impreso o digital. Caben aquí los textos continuos (cartas, novelas, noticias, reportajes y otros) y los textos discontinuos (aquellos que incorporan cierta cantidad de lenguaje escrito como: diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas, entre otros). De esta manera quedan excluidos los dispositivos para la audición e imagen, como el cine, las animaciones o las grabaciones de audio (pág. 22). Pese a que existen diferencias entre leer un texto impreso y uno digital las habilidades que se utilizan son tan similares que no implican un tratamiento diferenciado. Lo más apreciable se encuentra en la manera en que se leen los textos en ambos medios.

Mientras el texto impreso posee una estructura progresiva y lineal, el hipertexto o texto digital tiene una estructura yuxtapuesta que contiene simultáneamente muchas fuentes de información. Dichas fuentes entregan un sin número de informaciones que en su conjunto, sin importar el orden de lectura, permiten configurar un sentido y otorgar una significación para el sujeto. Las informaciones alojadas en distintos sitios o páginas de internet, pueden parecer difusas o parceladas, pese a lo cual son reunidas por el lector quien de todo lo recabado construye su propia acepción, concepto u opinión acerca de las cosas o toma una decisión informadamente. En este momento es casi imposible pensar que realizaremos una compra sin consultar diversas fuentes,

muchas veces analizando lo que un desconocido piensa, lo que el fabricante dice o incluso las recomendaciones o críticas que otro usuario ha realizado acerca del producto, en pos de conocer anticipadamente, de la mejor manera, aquello que se desea adquirir. Lo mismo ocurre cuando deseamos obtener un bien o servicio, un viaje por ejemplo. Lo usual sería concurrir a alguna agencia de turismo y ser atendido por algún ejecutivo quien en base a nuestras preferencias recomendará el mejor destino e idealmente alguna oferta asociada. Sin embargo, en la actualidad las agencias on line son una herramienta en creciente desarrollo que brinda la oportunidad de comprar la experiencia completa, sin hacer más esfuerzo que cotizar y comparar desde un dispositivo con conexión a internet teniendo en cuenta las múltiples opciones, valoraciones y comentarios de otros viajeros.

En el caso planteado el lector se enfrenta a una serie de textos digitales, con estructura múltiple, ya que se compone mayoritariamente de textos e imágenes para llamar la atención del lector, buscar su convencimiento y finalmente lograr la adquisición del producto ofertado

En tanto la lectura entre los jóvenes y adultos no solo debe ser guiada por el placer o el acceder a información sino que también para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. Es indudable que una persona que disponga de buen nivel lector será parte de una ciudadanía activa, que podrá sortear sin mayores dificultades las

distintas etapas de su vida en el ámbito personal como de formación. Quien comprenda con facilidad un documento, sin problemas debiese ser capaz de completar un formulario, seguir instrucciones, completar una carrera de formación técnica o profesional por lo que su vida, finalmente, podría tomar un curso exitoso en el breve, mediano y largo plazo. Hay personas que debido a su escaso bagaje cultural o su acotado nivel de vocabulario sortean con mayores dificultades tareas cotidianas desempeñándose medianamente en su trabajo.

Es conocido por todos, que quien escribe con faltas de ortografía siempre será observado por sus pares y superiores como una persona de nivel cultural inferior, que no lee y por lo tanto se tendrá una valoración inferior de las responsabilidades que puede asumir. En cambio, una persona considerada culta, por su nivel de conocimiento general, obtenido por la lectura será más valorado y socialmente se le atribuirán un conjunto de capacidades positivas que posiblemente lo lleven a soslayar con facilidad los problemas, puesto que frente a una dificultad, en último caso tendrá las herramientas para indagar y encontrar una solución de los problemas cotidianos o profesionales.

En la evaluación PISA 2009 los investigadores reconocieron que los niveles de compromiso de los estudiantes tenían una correlación positiva con los niveles de competencia lectora obtenidos en dicha prueba (2013, pág. 60).

En el establecimiento ITSM, los estudiantes por lo general, poseen una mala disposición para el trabajo lector, ya que le asignan una connotación negativa, probablemente surgida a partir de las lecturas impuestas por la escuela que, como ya se mencionó, no van necesariamente de la mano de los intereses de los estudiantes. De aquí se deriva el concepto de auto-determinación en que el estudiante que se siente motivado y auto convencido de lo que es capaz asume una conducta positiva que redundará en los resultados que obtenga en la evaluación a la que se enfrente. En cambio un estudiante desmotivado, sin ganas de resolver las interrogantes lamentablemente se mostrará titubeante e inseguro frente a la lectura de cualquier texto que se le presente. Este tipo de alumnos por lo general, en primera instancia, se cuestiona acerca de la extensión de los textos, luego acerca del contenido, para finalmente, en muchos casos por obligación leer el texto. Como el paso previo ya generó su desmotivación, la lectura que realizará será llena de prejuicios y escasa en cuanto a construcción de significado.

La incorporación de la tecnología podría ayudar a soslayar este tipo de dificultades, puesto que muy pocas personas se cuestionan sobre esto cuando se enfrentan a una pantalla, dando bastante importancia a la comunicación sin importar cuánto deban leer para lograrla, lo que se ve reflejado en el uso frecuente de: correos electrónicos, chats, mensajería, blogs o redes sociales. Hay blogs, o sitios basados principalmente en la entrega de información escrita,

otros que se centran en las imágenes y otros que las combinan. Tal vez ese sea el punto central, ya que no resulta agotador a la vista observar una página que se acompañe de fotografías o ilustraciones, pero sí lo es cuando el texto gana espacio dentro de ésta. Hay alumnos que, realizando alguna investigación en clase, descartan inmediatamente las páginas web que poseen mucho texto y en cambio prefieren aquellas que explican gráficamente el mismo contenido.

En esa línea aparece el fenómeno de los videos educativos o tutoriales en Youtube, que abarcan casi todos los ámbitos del quehacer cotidiano, desde preparar una comida hasta cómo emplear un programa de computador enfocado a lo académico. En cuando al uso de los estudiantes chilenos de esta plataforma, se puede tomar el ejemplo de la organización PuntajeNacional.cl. Ellos son una organización que desarrolló un preuniversitario 100% on line con fuerte presencia y difusión en las redes sociales. De esta manera comenzó a ser conocido desde año 2009. A la fecha su canal de Youtube cuenta con más de 26.000 suscriptores, es decir personas que reciben sus actualizaciones y ven constantemente sus videos de contenido educativo. Acerca de los videos, son clases con contenidos que se incluyen en la PSU y cuentan más de 10.000.000 de reproducciones.¹² ¿Es esto una cifra sorprendente? No, porque los videos que los usuarios consideran útiles para sus propósitos son compartidos

¹²www.puntajenacional.cl

“viralizándose” en las redes sociales, esto quiere decir que rápidamente un grupo creciente de personas visualiza, valora y comenta estos recursos. El éxito de esta plataforma educativa radica en que no solo se le entrega un contenido al estudiante, sino también ejercicios y su resolución para que la metacognición sea inmediata. Así el aprendiz logra identificar sus errores y dudas, las cuales se pueden aclarar con el material disponible en distintos formatos, pdf, video o clase en vivo. Es singular que los mismos jóvenes que se muestran reticentes al trabajo en clase, posteriormente, empleando su tiempo libre, sean usuarios activos de este tipo de sistema de aprendizaje. Este caso resulta ilustrativo de una realidad en la cual los docentes no podemos quedar ajenos pues nuestros estudiantes cambiaron y el sistema educativo debe ser capaz de responder a ellos. De todas formas no podemos olvidar que aunque la preparación, en este caso de la PSU, se realiza por medio de estos recursos audiovisuales, la prueba finalmente se realiza en papel, por lo cual las lecturas evaluadas son en este formato.

En suma, la motivación que el estudiante tenga será clave para lograr desarrollar su competencia lectora además de la innegable influencia de las personas que guían al estudiante quienes resultan de vital importancia para la valoración que finalmente éstos le otorgarán a la lectura. En la infancia la familia es el mayor referente para los niños, luego al insertarse en el sistema escolar es el docente quien de manera significativa puede influir en la

autodeterminación, confianza y autonomía con que el estudiante se percibe frente a esta tarea. Si los docentes no respondemos adecuadamente motivando a los jóvenes a potenciar la competencia lectora estamos dejando a la deriva la estrecha relación entre compromiso y rendimiento. Aquellos jóvenes que se comprometen con la lectura dedican bastante tiempo a la lectura por placer, pero también variados textos, ya sea en medio digital o impreso (2013, pág. 61). Quienes guiamos a los adolescentes debemos transmitir la idea de que la lectura es valiosa para conseguir el éxito escolar y personal futuro aunque no sea una actividad intrínsecamente placentera para ellos.

El acercar a los estudiantes a la lectura es vital entonces para que a futuro sean ellos mismos quienes tomen decisiones acertadas acerca de la lectura de múltiples textos. Será labor del profesor y la comunidad educativa fomentar la lectura considerando los intereses y motivaciones de los alumnos para que ésta sea fructífera y rica en significado para el lector. Posteriormente se podrá solicitar la lectura de textos seleccionados por el docente con una finalidad específica de tal forma que el alumno vaya incrementando paulatinamente la cantidad de textos leídos, su nivel de comprensión acerca de los mismos y el compromiso y disposición con que los enfrente, diferenciando aquellas lecturas por placer de aquellas solicitadas con un fin pedagógico concreto.

La preocupación por enseñar y evaluar la competencia lectora de un estudiante se encuentra presente a lo largo de todo el proceso educativo, lo

que ha llevado a formular Programas de Mejoramiento Educativo (PME) basados en los magros resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas en el contexto de la ley SEP¹³ a nivel Educación Básica, que muestran que el 40% de los niños y niñas de 4° año de Educación Básica no superan el nivel inicial de lectura. Más aún, en la población con mayores déficits socioculturales, casi el 60% de los estudiantes de 10 años no alcanzan a comprender lo que leen, problemática que afecta y se agudiza en Primer Año de Educación Media, en que un alto porcentaje de estudiantes no comprenden lo que leen (2014, pág. 7). Las cifras que se manejan son tan preocupantes porque pese a los esfuerzos del MINEDUC dicha situación no ha sido revertida como se podría esperar de acuerdo a los recursos asignados. La situación es compleja porque en estas mismas mediciones las preguntas que implican resolución de problemas también han arrojado resultados deficientes, atribuyéndose a la escasa comprensión de los enunciados por parte de los estudiantes.

Frente a estos síntomas de alerta, los encargados de diseñar las políticas públicas en educación han propuesto una serie de instrumentos con el fin de que los docentes y directivos monitoreen constantemente la evolución de la competencia lectora entre sus estudiantes. El ajuste curricular vigente 2009-

¹³ SEP: Subvención Especial Preferencial otorgada a los establecimientos de mayor vulnerabilidad.

2010 para la asignatura Lenguaje y Comunicación se centra en el enfoque comunicativo funcional, puesto que el lenguaje es la herramienta utilizada en la interacción de los hombres. De aquí se desprende la idea de que para acercarse a la lectura los estudiantes deben desarrollar la capacidad cognitiva y la competencia lingüística, para conocer el tema y la lengua para atribuir significado (pág. 13). Este enfoque concibe la lengua como texto por tanto requiere variadas competencias que se articulan para brindar al lector una experiencia compuesta por varias dimensiones.

2.2.1. Metacognición

La metacognición es un concepto referido a cómo reflexionamos acerca de nuestro propio aprendizaje, generando estrategias para la resolución de interrogantes surgidas a raíz del análisis de un texto. En PISA la metacognición se refiere a la conciencia y a la capacidad de usar una variedad de estrategias orientadas al objetivo, al procesar textos. Aprender de los textos requiere que el lector participe activamente en su lectura, realizando inferencias, completando espacios y generando macroestructuras (conceptualizaciones de la estructura global del texto) y elaboraciones. El compromiso en estas actividades estratégicas supone ser consciente de la estructura del texto y de cómo esta facilita la comprensión (2013, pág. 62). La

definición nos plantea que el eje de todo el proceso debe estar en conseguir un lector activo que pueda analizar profundamente los textos teniendo en consideración sus conocimientos previos acerca de las estructuras y tipologías textuales. Pero que a su vez este saber sea puesto al servicio de la comprensión.

De acuerdo a esto, la metacognición posee cuatro características fundamentales que la identifican:

- Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- Posibilidad de elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
- Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
- Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos. (EducarChile, 2014)

Resulta primordial incorporar el proceso metacognitivo en el aula para que los estudiantes constantemente reflexionen acerca de qué se espera ellos consigan y se hagan cargo de elaborar sus propias estrategias para lograrlo. También será muy útil para detectar y corregir errores considerando la importancia que tiene aclarar las dudas en el momento en que estas surjan para otorgar un andamiaje potente en que se anclen los nuevos conocimientos con sus interrelaciones y no como conceptos aislados que poco favorecen la integración de saberes que implica la escuela.

Al hacernos cargo del proceso metacognitivo en la lectura podemos facilitar al alumno ciertos métodos que le permitan acercarse más profundamente a un texto. Por ejemplo ir formulando preguntas mientras se lee el texto. Al intentar responderlas se procesa activamente la información y al instante se monitorea el nivel de comprensión alcanzando enfatizando en aquellos elementos que revistan mayor complejidad, sin tener que esperar hasta el final, momento en que tal vez sea necesario realizar una nueva lectura enfocada en aquellos puntos más débiles detectados.

Caicedo, plantea que los estudiantes deben ser instruidos por el docente para que conozcan y adquieran estrategias metacognitivas de lectura, que le permitan enfrentarse a todo tipo de textos con una sólida base compuesta principalmente de tres etapas: planificar, supervisar y evaluar. En la planificación el estudiante, antes de leer, debe ser capaz de establecer objetivos y metas, de detectar las tareas y recursos a utilizar y de predecir resultados.

En la etapa de supervisión, proceso ocurrido durante la lectura, se revisarán las estrategias, procesos y contenidos puestos en práctica. Al finalizar, en la evaluación, el alumno compara los resultados con los objetivos y metas establecidas antes de la lectura. De esta forma, la autora plantea que la adquisición de estrategias de lectura puede facilitar la comprensión de textos, por parte de los estudiantes, ya que no solo es importante lo que ocurre

después de leer sino que durante todo el proceso “al momento de enseñar estrategias de comprensión lectora, se debe hacer primar la construcción y uso por parte de los alumnos de los procedimientos de tipo general que pueden ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas” (pág. 27) . En su tesis también, se diferencia a los buenos lectores de los lectores deficientes. Por una parte un buen lector sería capaz de utilizar todas las estrategias metacognitivas necesarias para el proceso lector, además de ser capaces de detectar más errores y tener mejor memoria acerca de lo leído. Por otra parte, un lector deficiente o aprendiz, se caracterizaría por la escasa o nula utilización de estrategias de lectura, así como por “considerar la lectura como una tarea de decodificación más que de comprensión” (Paris, 1983) citado en Caicedo (2007).

La estrecha relación entre la metacognición y la comprensión se establece en cuanto los estudiantes que abordan exitosamente un texto lo hacen a partir de una estrategia exitosa, muchas veces incluso, sin tener conciencia del proceso que se está realizando. El estudiante será independiente en su lectura siempre y cuando el docente le haya entregado las herramientas cognitivas necesarias y estas hayan sido adquiridas por el aprendiz para trabajar con autonomía tomando las decisiones apropiadas que le faciliten el proceso. Cuando se le da a conocer a los alumnos que las estrategias a utilizar mejoran su comprensión se le están entregando las herramientas que él tendrá a su

disposición cada vez que necesite. Actividades tan sencillas como subrayar, identificar ideas principales, parafrasear, resumir o esquematizar, resultan muy relevantes cuando son empleadas correctamente por los jóvenes para conseguir una lectura profunda y por ende la comprensión de los textos.

2.2.2. Paradigmas de lectura

La discusión acerca de cómo nos acercamos a un texto ha pasado por varias etapas con el surgimiento de modelos teóricos, que sentaron las bases necesarias para llegar a lo que ahora se encuentra en boga denominado *enfoque comunicativo funcional*. Este plantea que el estudiante debe interactuar en situaciones cotidianas de uso del lenguaje, con el fin de construir significado y adquirir información, pero sobre todo, para relacionarse con su entorno concreto. En el documento ministerial Orientaciones e Instrumentos de Comprensión Lectora, se plantea que para llegar a este modelo fue necesario avanzar por tres paradigmas fundamentalmente: conductista, cognitivo y socio comunicativo. (MINEDUC, 2014, pág. 15).

Bahamondez (2008) utiliza el enfoque comunicativo funcional, para plantear que el proceso de comprensión de un texto se lleva adelante exitosamente solo si se establece una relación interactiva entre el lector y el texto, ya que es éste quien participa activamente en la cocreación del texto,

poniendo en funcionamiento “la información que entrega el texto, los antecedentes que brinda el contexto y los conocimientos del lector acerca del mensaje y del mundo” (pág. 9). Es así como la autora, basada en dicho enfoque, propone la idea de que asociando conocimientos existentes y nuevos podemos enfrentar de mejor manera los desafíos en el plano de la comprensión donde el destinatario es, por una parte, un decodificador de signos y por otra, un constructor de significados.

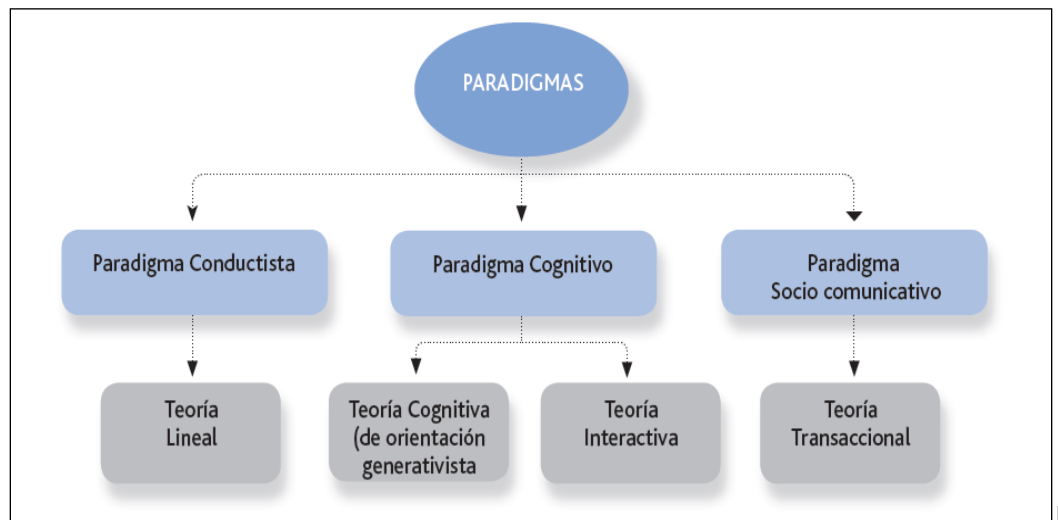


Gráfico 2: Paradigmas y modelos teóricos para la Comprensión

A continuación se realizará un breve recorrido por las teorías con el objeto de presentar los alcances fundamentales que estas poseen y así facilitar la comprensión del fenómeno tal como ahora se entiende.

Con el surgimiento del *paradigma conductista* y su teoría lineal la comprensión la lectura era concebida como una simple decodificación de signos. El lector, por lo tanto, era un ente pasivo que buscaba identificar el significado de los signos gráficos que se le presentaban. (Makuc, 2008), nos señala que el énfasis de este modelo se encontraba en el reconocimiento de las palabras escritas sin mayor profundización en el contenido. Esta palabra escrita debía ser verbalizada por lo cual la comprensión se realizaba a partir del habla al ser oída por el lector. Según esto, el texto es una unidad completa, con toda la información necesaria. Por lo tanto el vocabulario reviste un elemento central para la comprensión. A juicio de Bahamondez, en el contexto actual persisten los bajos rendimientos en pruebas [...] producto de una didáctica “literalizante” que, basada en la información evidente, se aleja de dimensiones de comprensión más profundas, indispensables para desenvolverse en un mundo gobernado por la información y el conocimiento” (pág. 4)

A continuación, se puso en boga el *paradigma cognitivo* en que la lectura comienza a ser concebida como una actividad compleja ya que los individuos pueden construir significados a partir de ella. Recibe aportes desde la psicología y la psicolingüística. Este cambio se debe en gran medida a la discusión en torno al funcionamiento interno de la mente. Los modelos generativista (la comprensión es a nivel oracional) e interactivo (la comprensión depende del significado del texto y de los conocimientos previos del lector) son

manifestaciones de este enfoque cognitivo. La teoría interactiva se destaca porque el lector es activo integrando a la lectura sus experiencias, las cuales completan el significado del texto. El vocabulario no posee tanta importancia como en la teoría lineal, porque se brinda más importancia a los elementos cohesivos.

Por otra parte, nos encontramos con el paradigma socio-comunicativo. En este se integra la mirada de diferentes ramas de las ciencias humanas y sociales, planteándose que la lectura es un acontecimiento determinado por el contexto, el cual a su vez, otorga el sentido al texto según las circunstancias particulares ocurridas en esa situación determinada. La teoría transaccional propuesta a la luz de este paradigma, se refiere a que al comprender podemos socializar este significado comunicándonos con otros. El lector a partir de su interacción con los otros construye el significado del texto, el que puede ser comunicado en otras formas orales o escritas, ya que no posee significado en sí mismo, sino que tiene el potencial de evocar significado.

Con esto nos damos cuenta de que cada momento de la investigación acerca del fenómeno de la comprensión, ha propiciado un espacio de discusión y reflexión que nos permite ir avanzando en este campo. Makuc, a partir de su investigación: Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos (2008) describe una teoría “emergente” denominada teoría implícita literaria, ya que la comprensión también ligada a un tipo diferente de lectura a

utilizar cuando nos encontramos frente a un texto literario. Esta lectura estaría marcada por la riqueza estética, por la relación temática entre el texto y las vivencias del lector, quien debe experimentar placer y entusiasmo, resultando un ente comprometido capaz de imaginar, disfrutar y también valorar el aporte de estas obras literarias, comparando diversos textos tanto en su dimensión estructural como en la temática.

Un texto, bajo la óptica interaccionista será, un constructo de signos que significan algo, con una formación estructural apropiada para lograrlo. En tanto un discurso, corresponderá a la emisión de un texto inscrita en un contexto determinado. A estas alturas resulta importante hacer notar esta diferencia, puesto a que cuando en esta investigación nos referimos a comprensión lectora lo hacemos pensando en un texto escrito que será leído y analizado por los estudiantes en una situación específica.

El texto posee ciertos niveles de análisis superpuestos: microestructura, macroestructura y superestructura. El nivel microestructural se refiere a las unidades mínimas de sentido que componen un texto, es decir, las oraciones o proposiciones y la relación ordenada que se establezca entre ellas. El segundo nivel, macroestructural, se relaciona con el tema o asunto tratado, ya que su énfasis es detectar el significado global del texto. Por su parte la superestructura textual, último nivel, es relevante porque el estudiante debe ser capaz de identificar el esquema básico subyacente en el texto, diferenciando

entre un texto argumentativo, expositivo o narrativo literario. En este punto se han observado dificultades de ciertos los alumnos, ya que al no lograr evidenciar la superestructura que sostiene un texto y/o el propósito comunicativo del autor, no utilizan distintas estrategias, por lo cual no consiguen el máximo desarrollo de la competencia lectora, la que se ha buscado potenciar durante toda su estancia en el sistema escolar.

2.2.3. Problemas que enfrentan los estudiantes en la comprensión lectora

Los equipos de investigación del MINEDUC basados en la teoría interaccionista identifican cuatro problemas, entre los estudiantes de baja comprensión lectora. Esto implica que una parte importante de la población se encuentra atrapada en un circuito cíclico ya que no son capaces de aprender leyendo, sino que simplemente para ellos la lectura es un proceso mecánico de decodificación de signos. Estos problemas son en relación a:

a) *problema con la memoria de trabajo*: los estudiantes no retienen datos mientras leen, por lo que les resulta muy difícil realizar inferencias, conectar ideas o identificar la macroestructura, que ya sabemos nos permite leer empleando estrategias acertadas según la tipología discursiva del texto.

b) *Problema de conocimiento:* una persona con baja comprensión muchas veces no conoce las características propias de cada tipo de texto. Al no identificar su estructura, no utilizará las claves entregadas por éste mismo. De ahí que se le vuelva muy complejo relacionar la información recibida, lo cual lo lleva a la decepción y por consiguiente a adoptar una visión negativa de la lectura. Producto del no comprender, no puede resolver las actividades solicitadas, resultando en el fracaso escolar. A consecuencia de lo cual se siente desmotivado y cada vez más lejano de la lectura como herramienta para el aprendizaje. Este circuito posee sus límites difusos entre la causa y el efecto, ya que finalmente el estudiante deja de leer decreciendo con esto sus posibilidades de fomentar sus esquivas habilidades de lectura.

c) *Problema de estrategia específica:* producto de tener falencias en la competencia lectora sus recursos disponibles para comprender la información son limitados. Un alumno que no lee, tendrá como base un pobre vocabulario, determinando negativamente su potencial de identificar una idea principal, ordenar las ideas o parafrasear un texto.

d) *Problema de metaestrategia:* ligado a la metacognición implica que el propio lector sea capaz de analizar en qué nivel de comprensión se encuentra, elaborando un plan de acción y modificando éste las veces necesarias, teniendo control del proceso para ir evaluando constantemente sus estrategias y el resultado de éstas.

En el siguiente esquema de Sánchez (1998) adaptado por la agencia de calidad chilena se presentan sintéticamente los problemas de comprensión que enfrentan los estudiantes en relación a los niveles estructurales y las habilidades necesarias para solucionarlos.

Niveles de comprensión		Problemas identificados en el proceso de la comprensión lectora	Niveles de procesamiento necesarios para solucionar los problemas por medio de estrategias
TEXTO BASE	Niveles de estructura		RECONOCER LAS PALABRAS Vocabulario contextual
	Micro estructura	1. Cuando no se conoce el significado de algunas palabras.	CONSTRUIR PROPOSICIONES Identificar de quién se habla y qué se habla. Sujeto y predicado textual.
	Macro estructura	2. Cuando se pierde la secuencia de la lectura.	INTEGRAR LAS PROPOSICIONES Formar relaciones de significado como causa y consecuencia, finalidad, secuencia.
	Super estructura	3. Cuando no se sabe lo que se quiere decir.	CONSTRUIR IDEAS GLOBALES Macro-reglas de generalización, selección e integración. Identificar tema, idea global, sintetizar, evaluar.
MODELO DE LA SITUACIÓN		4. Cuando se observa los detalles y no la globalidad textual.	INTEGRAR TODAS LAS IDEAS EN UN ESQUEMA Identificar tipo de texto, estructura textual, propósito comunicativo.
METACOGNICIÓN		5. Cuando no se sabe lo que se supone que se debe saber.	CONSTRUIR UN MODELO SITUACIONAL Realizar procesos meta cognitivos.
		Poner meta.	Trazar plan.

Tabla 1: problemas en la comprensión lectora¹⁴

2.2.4. Tareas de comprensión

En este momento del análisis es pertinente revisar cuáles son las actividades de lectura que tanta dificultad revisten para algunos estudiantes.

¹⁴ Ver anexo 4

La prueba PISA considera tres tipos de tareas:

- Extraer información (localizar)
- Interpretar y relacionar un texto (inferir local y globalmente)
- Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto (evaluar y valorar)

El currículum nacional, a partir del ajuste vigente desde marzo de 2010, se actualiza alineándose con los cambios en la sociedad y en el sistema educativo a nivel nacional, pero también con la influencia internacional, especialmente las evaluaciones OECD. Este nuevo currículum modifica sus instrumentos: bases curriculares, planes y programas de estudio y mapas de progreso acercándose a los objetivos de aprendizaje propuesto por PISA.

Mapas de Progreso (Nivel 5)		PISA
DIMENSIONES	DESEMPEÑO	TAREAS
Tipo de texto	Capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.	
Construcción del significado	Extraer información explícita	Extraer información: Se refiere a la búsqueda de datos aislados o específicos para lo que el lector deberá explorar el texto para localizar e identificar información relevante.
	Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita. Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.	Interpretar y reflexionar: Consiste en abordar el texto en forma global, lo que implica distinguir las ideas claves de los detalles, capacidad de síntesis y de identificar el tema o asunto del texto, entre otras cosas.
Reflexión y evaluación	Se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.	Evaluar la forma y el contenido: Requiere que el lector relacione la información con conocimientos de otras fuentes, y que enfrente opiniones presentes en el texto con puntos de vista propios.

Tabla 2: síntesis del cambio curricular en línea con la prueba PISA

3. Capítulo: Metodología

Capítulo 3- Metodología

La investigación realizada en el ITSM, con estudiantes de primer año medio, tuvo por objeto describir la incidencia que un set de RDA podría tener en la competencia lectora de los estudiantes.

En este capítulo se dan a conocer los objetivos, la metodología utilizada, los criterios para seleccionar la muestra y las técnicas de recolección de datos empleadas.

3.1. Objetivos respecto al problema:

3.1.1. Generales

- Analizar la relación del uso de RDA y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media.

3.1.2. Específicos

- Diseñar una serie de seis RDA enfocado en la lectura, pertinente para el desarrollo de la competencia lectora.

- Establecer la relación entre el uso de RDA y la competencia lectora de los estudiantes que componen la muestra.

3.2. Variables

En esta investigación las variables a trabajar son:

Variable dependiente: Competencia Lectora

Variable independiente: Recurso Digital de Aprendizaje

3.2.1. Definiciones conceptuales

Competencia Lectora: PISA la define como “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Agencia de Calidad de la Educación, 2013, pág. 21)

Recurso Digital de Aprendizaje: son todos aquellos contenidos digitales que se diseñan y utilizan con un enfoque pedagógico para apoyar el trabajo de los estudiantes.

3.2.2. Definiciones operacionales

Competencia lectora: para este estudio un lector competente será aquel que logre un desempeño medio alto o alto en las preguntas relacionadas a los cuatro niveles de aprendizaje evaluados: extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario.

Recursos digitales de aprendizaje: se refiere a la serie de ejercicios de comprensión lectora contruidos para realizar la intervención pedagógica. Estos RDA utilizaron la misma estructura referida a niveles de aprendizaje mencionados anteriormente. La tabla 3 relaciona el aprendizaje, su indicador y la descripción del indicador. Esta matriz se utilizó para construir los RDA.

Aprendizaje	Indicador de aprendizaje	Son parte de la comprensión y base para la construcción de los RDA
Extracción de información	Extrae información explícita	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.
	Extrae información implícita	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.
Construcción de significado	Interpreta lo leído (Infiere)	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.

Evaluación	Evalúa	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	Reconoce a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos provenientes de lecturas del Nivel.

Tabla 3: relación aprendizaje-indicador y su descripción

3.3. Metodología y técnicas de investigación

La investigación buscará determinar cuánto influye el uso de RDA en el desarrollo de la competencia lectora entre los estudiantes de primer año de enseñanza media. Se ha optado por realizarla desde un enfoque cuantitativo, con el objeto de evidenciar la variación en los niveles de lectura de los alumnos. El estudio será descriptivo puesto que busca evidenciar en qué medida la competencia lectora se ve favorecida al aplicar una propuesta metodológica consistente en la resolución de ejercicios en un RDA. La muestra estará conformada 58 discentes, de dos cursos de primer año medio, de similares características ya que el establecimiento no posee criterios de clasificación para conformar cada curso.

Para lograr los objetivos planteados, se utilizará un enfoque descriptivo con el fin de detectar la variación de valores entre las variables en estudio.

Se diseñará una propuesta pedagógica compuesta por seis RDA, que incorporen textos de diversos tipos y extensión, en concordancia con las tareas propuestas por PISA y el nivel 5 del mapa de progreso lector del MINEDUC (2011). Al comenzar la intervención se trabajará sobre la expectativa de que el uso de RDA favorecerá el desarrollo de la competencia lectora, por lo cual se aplicará un pretest en el grupo preexperimental con la finalidad de conocer los niveles de comprensión antes de realizar la implementación

Luego se llevará a cabo la intervención en base al uso de los RDA en la sala de enlaces del establecimiento, que cuenta con un equipo computacional para cada estudiante. Finalmente, al concluir el período contemplado para que los estudiantes desarrollen los RDA, se aplicará el postest para conocer la incidencia que se espera tenga la propuesta metodológica, en cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos.

3.4. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos se aplicará un pretest y un postest. Esta evaluación corresponde a la propuesta Final del documento “Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora”, diseñada en relación a los distintos tipos de aprendizajes que señala

el marco curricular vigente, los programas de estudio y el nivel 5 del mapa de progreso lector. (MINEDUC, 2014).

En la tabla 4 se puede revisar la estructura y nivel de dificultad del test que se empleará, compuesto por cuatro preguntas abiertas y dieciséis cerradas, categorizadas por nivel de aprendizaje.

Aprendizaje	Indicador de aprendizaje	Números de preguntas	Nivel de dificultad	Tipo de pregunta
Extracción de información	Extrae información explícita	2-9-13-17	Bajo	Cerrada
	Extrae información implícita	5-7-8-12-15-20	Medio Alto	Cerrada
Construcción de significado	Interpreta lo leído (Infiere)	1-14-18	Alto	Cerrada
Evaluación	Evalúa	3-6-10-16	Alto	Abierta
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	4-11-19	Medio Bajo	Cerrada

Tabla 4: tabla de especificaciones instrumento de evaluación

3.5. Plan de análisis de los datos y/u otra información reunidos

Los datos recogidos serán codificados y analizados estadísticamente con el fin de establecer la incidencia que tiene el RDA en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes que componen la muestra. El objetivo es comparar la variación entre el grupo experimental y el grupo control.

Los estudiantes serán ubicados en cuatro niveles: Bajo, Medio Bajo, Medio Alto y Alto, de acuerdo a los puntajes obtenidos en el pretest y postest, según la siguiente la clasificación propuesta en la tabla 5:

Aprendizaje	Indicador	Nivel Bajo	Nivel Medio Bajo	Nivel Medio Alto	Nivel Alto
Extracción de información	Extrae información explícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
	Extrae información implícita	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 o 5 puntos	6 puntos
Construcción de significado	Interpreta lo leído (Infiere)	0 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos
Evaluación	Evalúa	0 o 2 puntos	3 o 4 puntos	5 o 6 puntos	7 u 8 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos

Tabla 5: matriz indicadores de aprendizaje y puntajes.

La tabla 6 presenta una pauta para realizar el análisis de los datos por cada alumno, resultando de relevancia para contrastar su nivel de aprendizaje antes y después de realizada la intervención con RDA.

CURSO:		FECHA:				Alumnos Presentes:		Alumnos Ausentes:			
<i>Nivel Bajo: B</i>		<i>Nivel Medio Bajo: MB</i>				<i>Nivel Medio Alto: MA</i>		<i>Nivel Alto: A</i>			
Aprendizajes	Extracción de información				Construcción de significado		Evaluación		Incremento de vocabulario		
Indicadores	Extrae información explícita		Extrae información implícita		Interpreta lo leído (Infiere)		Evalúa		Incrementa vocabulario		
Nombre del estudiante	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	

Tabla 6: pauta para comparar resultados pre y postest por alumno

Una vez ubicados los estudiantes en cada nivel se debe analizar los resultados obtenidos por el curso. Para esto se empleará la tabla 7, en que se debe consignar la cantidad de estudiantes que obtienen puntaje asociado a un nivel bajo, medio bajo, medio alto o alto en el pre y postest.

Aprendizajes	Indicadores	N° de estudiantes en Nivel BAJO		N° de estudiantes en Nivel MEDIO-BAJO		N° de estudiantes en Nivel MEDIO-ALTO		N° de estudiantes en Nivel ALTO	
		<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>
Extracción de información	Extrae información explícita								
	Extrae información implícita								
Construcción de significado	Interpreta lo leído (Infiere)								
Evaluación	Evalúa								
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario								

Tabla 7: síntesis de los niveles de logro por indicador en pre y posttest.

3.6. Muestra

3.6.1. Participantes

Para la investigación se consideró a estudiantes de primer año de educación media técnico profesional. Se trabajó con este nivel pues son los estudiantes que ingresan al establecimiento, quienes presentan mayores dificultades en relación a competencia lectora debido a que provienen de diversos establecimientos, encontrándose a su vez, las mayores diferencias de resultados en las evaluaciones diagnósticas aplicadas.

3.6.2. Descripción de la población

La población de esta investigación está constituida por estudiantes de primer año de educación media, del ITSM, ubicado en Pudahuel. Todos los participantes se encuentran en un rango de edad entre 14 y 16 años y provienen de escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas, ninguno de escuela particular. Para conformar la muestra se consideró el emparejamiento. Se consideraron las calificaciones obtenidas por todos los cursos del nivel, durante el primer semestre. Luego de eso se excluyeron los promedios más bajo y mas alto, entre los atendidos por la investigadora, quedando finalmente la muestra compuesta por alumnos de los cursos 1°C y 1°G.

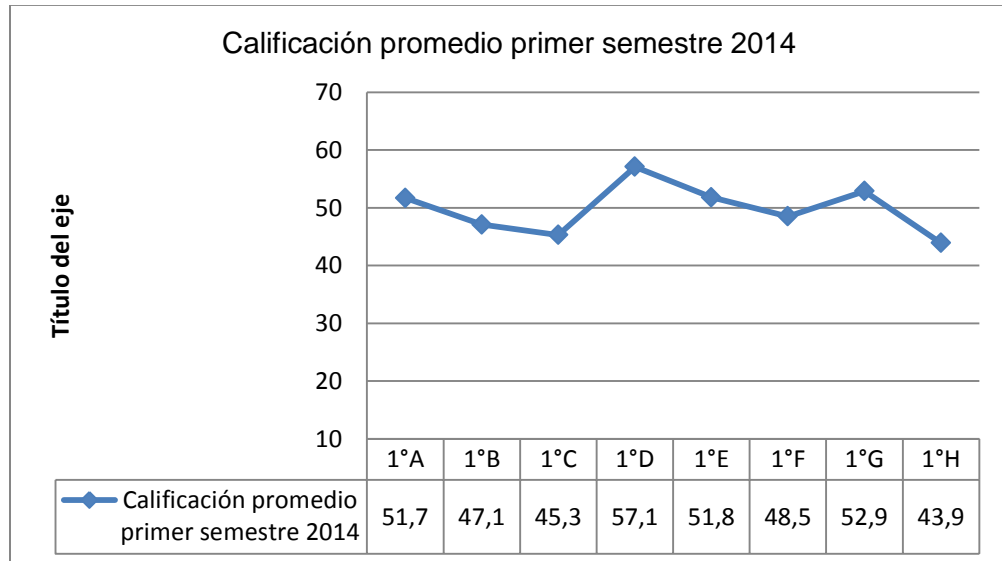


Gráfico 3: resumen de las notas obtenidas por los cursos durante el primer semestre.

3.6.3. Descripción de la muestra

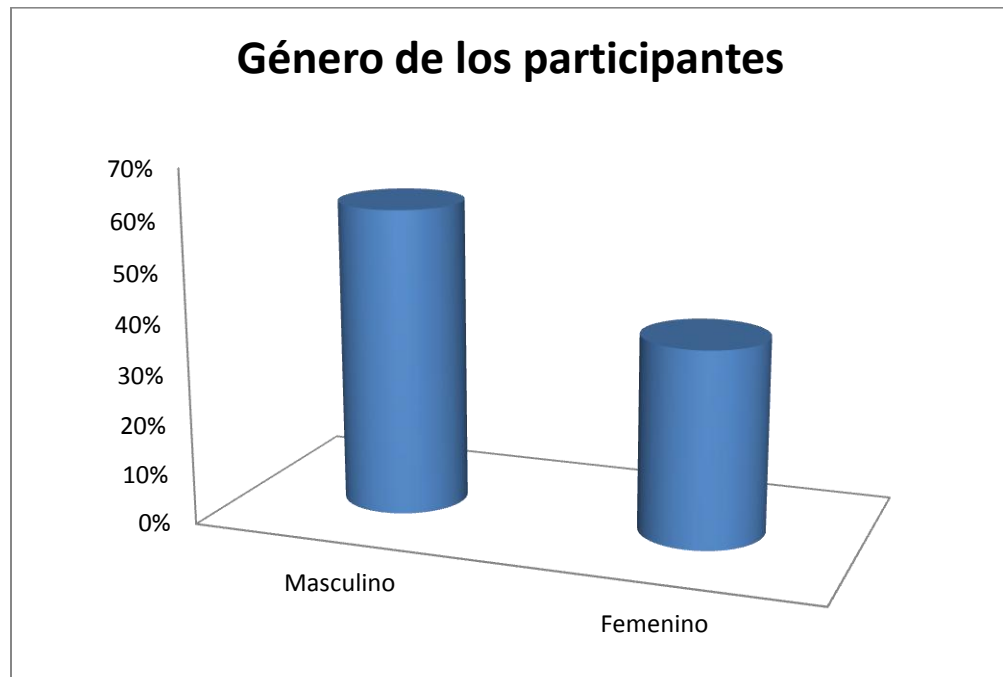


Gráfico 4: distribución de la muestra según género.

La muestra en análisis se compone de 58 alumnos, de los cuales 40 son hombres y 18 mujeres, todos de los cursos 1°C y 1°G

4. Capítulo: Resultados de la Investigación

Capítulo 4- Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos luego de la intervención que como ya se ha descrito consistió en el uso de seis RDA, uno por semana, en el laboratorio de computación.

La siguiente tabla, da cuenta de los puntajes de cada alumno en pre y postest por cada nivel de aprendizaje y su indicador.

CURSO: 1°C-1°G	FECHA: 06/10/2014- 03/12/2014				Alumnos Presentes:		Alumnos Ausentes:			
<i>Nivel Bajo: B</i>	<i>Nivel Medio Bajo: MB</i>				<i>Nivel Medio Alto: MA</i>		<i>Nivel Alto: A</i>			
Aprendizajes	Extracción de información				Construcción de significado		Evaluación		Incremento de vocabulario	
Indicadores	Extrae información explícita		Extrae información implícita		Interpreta lo leído (Infiere)		Evalúa		Incrementa vocabulario	
Número del estudiante	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1.	2	4	3	3	2	0	1	4	2	2
2.	2	2	3	3	1	2	3	3	1	1
3.	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
4.	3	3	3	4	1	1	3	3	3	3
5.	4	3	4	5	2	2	1	3	3	3
6.	2	4	1	3	1	2	1	3	3	3
7.	2	2	3	2	3	0	1	2	2	1
8.	0	1	3	5	1	1	0	1	2	3
9.	0	1	3	4	2	0	0	1	2	3
10.	3	3	2	4	2	1	0	2	1	0
11.	4	4	3	5	2	1	0	2	2	2

12.	2	3	5	5	1	1	0	3	3	3
13.	4	4	3	3	2	2	1	4	3	3
14.	3	3	3	3	2	1	3	3	2	1
15.	4	3	5	6	2	1	2	5	2	2
16.	2	3	2	4	1	2	3	4	3	3
17.	3	1	4	4	2	1	2	1	2	3
18.	4	4	3	3	1	3	1	4	2	2
19.	2	2	3	3	1	1	2	3	1	3
20.	3	3	5	5	1	2	1	2	2	2
21.	2	3	3	2	0	3	2	2	1	3
22.	3	4	5	4	2	3	2	3	3	2
23.	1	1	3	4	1	1	1	1	1	3
24.	3	4	2	2	2	3	1	3	2	3
25.	3	4	3	5	3	3	1	4	3	3
26.	3	2	4	4	2	2	2	4	3	3
27.	2	2	3	3	1	3	0	4	2	1
28.	2	3	3	3	1	1	1	4	2	2
29.	2	4	2	2	0	3	1	3	2	3
30.	3	3	1	5	1	2	0	4	3	3
31.	1	3	4	2	1	2	1	2	2	1
32.	2	0	3	2	1	1	0	2	2	0
33.	4	2	4	5	1	1	3	6	2	2
34.	3	2	2	3	2	2	3	4	3	2
35.	3	3	1	3	2	2	1	2	3	2
36.	2	2	5	4	1	2	2	3	3	3
37.	4	3	3	3	2	1	2	6	2	2
38.	4	4	5	3	1	1	2	3	3	3
39.	3	3	0	2	2	1	0	1	1	3
40.	4	3	4	6	2	2	3	3	2	2
41.	3	3	4	4	1	2	6	6	2	2
42.	4	3	4	3	1	1	0	1	3	1
43.	2	3	3	4	1	1	3	1	2	3
44.	4	3	4	4	1	2	0	4	3	3
45.	1	3	3	2	1	1	1	4	2	3
46.	4	3	4	2	3	1	1	2	2	2
47.	3	2	2	2	1	2	3	2	2	1
48.	4	1	1	3	2	2	0	2	2	1
49.	2	3	5	5	1	2	1	2	2	3
50.	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2
51.	3	4	3	3	2	2	2	5	2	2
52.	4	3	3	3	2	2	0	2	3	2
53.	4	2	2	2	0	3	1	5	2	2

54.	4	2	2	1	3	3	3	2	1	1
55.	3	3	3	4	1	1	1	3	3	2
56.	4	3	4	6	2	2	3	3	3	2
57.	3	3	2	3	2	2	1	4	3	3
58.	2	3	4	2	1	1	1	5	2	3

Tabla 8: síntesis de resultados por indicador de aprendizaje obtenidos por cada estudiante en pre y posttest

Con la información recogida, siguiendo la propuesta metodológica, fue posible tener un panorama general de los resultados a partir de los cuales se realizó la descripción de la información. En la tabla 9 se pueden verificar la cantidad de estudiantes en los niveles de desempeño y las variaciones entre pre y posttest.

Aprendizajes	Indicadores	N° de estudiantes en Nivel BAJO		N° de estudiantes en Nivel MEDIO-BAJO		N° de estudiantes en Nivel MEDIO-ALTO		N° de estudiantes en Nivel ALTO	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Extracción de información	Extrae información explícita	6	7	16	11	19	29	17	11
	Extrae información implícita	6	2	33	31	19	22	0	3
Construcción de significado	Interpreta lo leído (Infiere)	3	4	29	22	22	23	4	9
Evaluación	Evalúa	47	22	10	29	1	7	0	0
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0	2	8	10	30	21	20	25

Tabla 9: síntesis de los niveles de logro por indicador en pre y posttest.

En la tabla 10 se puede apreciar la frecuencia y porcentaje de los participantes en la investigación.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	40	69
Femenino	18	31
Total	58	100

Tabla 10: distribución de participantes por género

4.1. Pretest

En el gráfico 5 se observa que el perfil de la competencia lectora entre los participantes del pretest se concentra en el nivel de desempeño medio bajo, un grupo minoritario, pero importante de alumnos se encuentra en el nivel medio alto. Hay solo 1 alumno en el nivel de lectura bajo ninguno en el nivel alto.

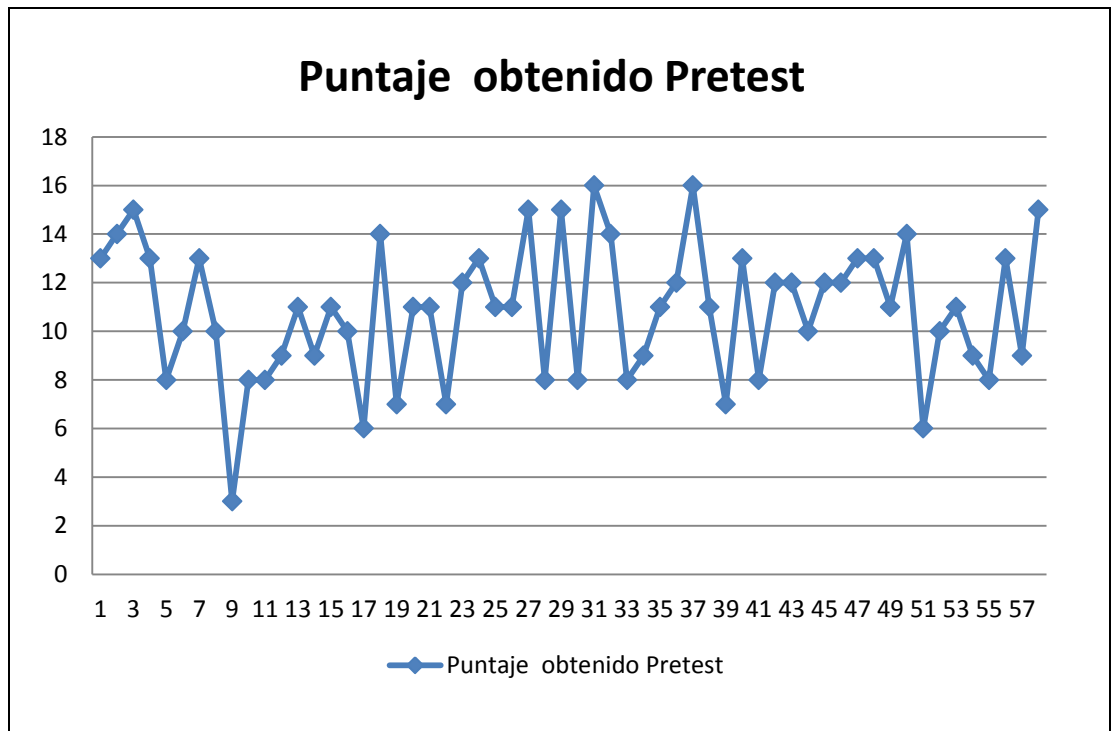


Gráfico 5: panorama general resultados pretest

La tendencia es a la homogeneidad relativa ya que el 98% de los evaluados se concentran en las categorías de lectura media baja y media alta y solo el 2% se ubica en el rango inferior de la escala de lectura.

De acuerdo al conocimiento que se tiene de los participantes de la muestra este resultado se encuentra en concordancia con los resultados académicos de los alumnos cuyo promedio de rendimiento anual fue 5,1 en la asignatura, éste se encuentra en un rango medio de la escala de evaluación 10 a 70, utilizada para calificar.

Este rendimiento escolar también se puede relacionar al desempeño en la evaluación SIMCE que los estudiantes rindieron en 2013, donde los resultados reflejan que un 36,4% de los evaluados se encuentran en el nivel elemental de aprendizaje en relación a la comprensión lectora. El 39,2% se encuentra en el rango insuficiente y un 24,4% en el nivel adecuado de lectura comprensiva (Resultados Nacionales Simce 2013, 2014)¹⁵.

A continuación, analizaremos los resultados considerando el género con el fin de establecer las diferencias y similitudes entre los participantes en el estudio y los resultados obtenidos frente a una misma evaluación.

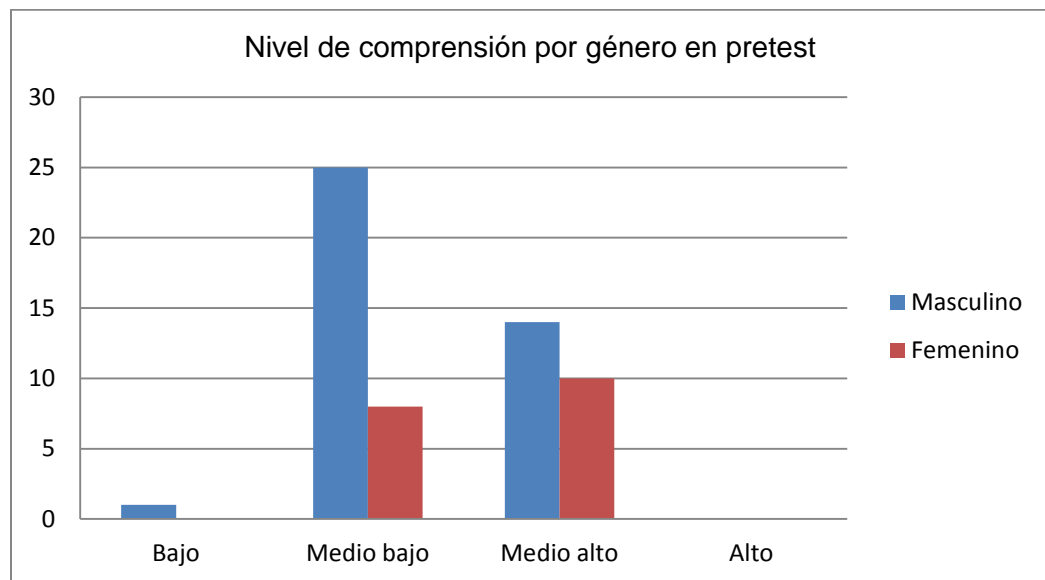


Gráfico 6: síntesis de resultados por género.

¹⁵ Ver anexo 8

En el gráfico 6 es posible observar de manera general que la tendencia de los varones participantes es hacia los niveles de desempeño menores, en cambio las mujeres se ubican mayoritariamente hacia el otro extremo del eje presentándose más casos de mejor rendimiento, en relación al género opuesto. Nos encontramos con 8 alumnas en el nivel medio bajo y 10 en el rango de lectura medio alto, valores que representan el 44 y 56% respectivamente. En cambio un 62% de los varones se concentran en el nivel medio bajo, esta cifra implica que de los 40 participantes, 25 se ubican en este rango y 14 o sea, un 35% en el nivel medio alto, además de presentar el único caso en el límite inferior, el cual representa el 3% de los varones participantes.

Desagregando por niveles de aprendizaje, nos encontramos con una primera categoría compuesta por dos indicadores, estos son: extraer información explícita e implícita. En este estudio se analizan ambos indicadores por separado, debido a que las habilidades requeridas por cada uno involucran distintos niveles de complejidad, además de tener en consideración la pauta propuesta para la evaluación aplicada, que como ya se señaló fue tomada del documento ministerial orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en comprensión lectora (MINEDUC, 2014).

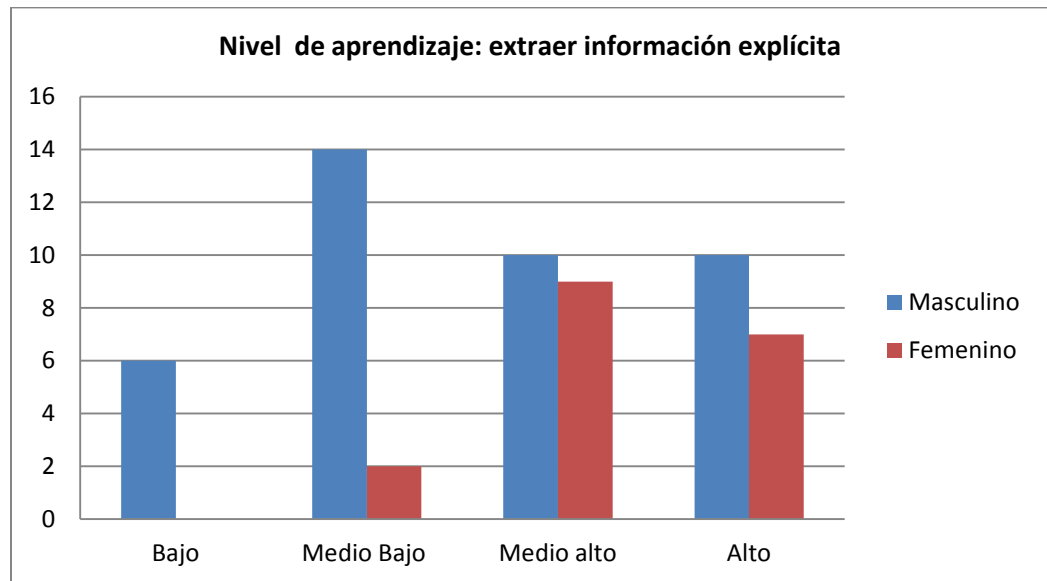


Gráfico 7: indicador extraer información explícita

El gráfico 7, referido a la extracción de información explícita, da cuenta del predominio de mujeres en los rangos superiores de puntaje obtenidos en el pretest, observándose que entre las estudiantes participantes en el estudio no se presentan casos en el rango bajo, el 11% se ubica en el rango medio bajo, un 50% en el rango medio alto y un 39% en el nivel de comprensión alto, lo que permite apreciar que las mujeres logran responder más acertadamente las preguntas asociadas a este nivel de aprendizaje que los varones, quienes en un 15% poseen un nivel lector explícito bajo, en el rango medio bajo se ubica el 35%, en el medio alto un 25% lo que se repite en el nivel lector alto, con 10 casos cada uno.

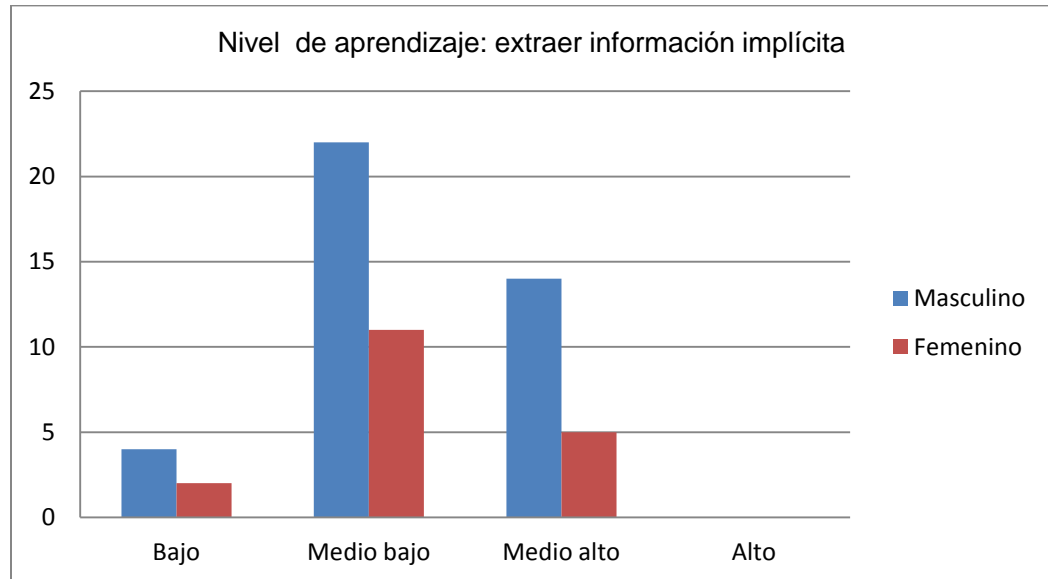


Gráfico 8: categoría extraer información implícita

Para el segundo indicador del nivel de aprendizaje extraer información, en este caso implícita, podemos observar en el gráfico 8 que comparativamente en el nivel bajo ambos géneros se muestran en paridad con un 10 y 11% respectivamente. Las diferencias surgen en el nivel medio bajo donde el 55% de los hombres y el 61% de las mujeres se ubican en él. En el rango medio alto se encuentra un 28% de las mujeres y el 35% de los hombres. Hay ausencia de casos en el nivel lector alto para este indicador. Si analizamos el resultado de manera general nuevamente se aprecia que las participantes tienen mayor cantidad de respuestas acertadas, por lo cual se ubican hacia la derecha del eje

el cual representa un mayor desarrollo de la habilidad lectora en este nivel de aprendizaje.

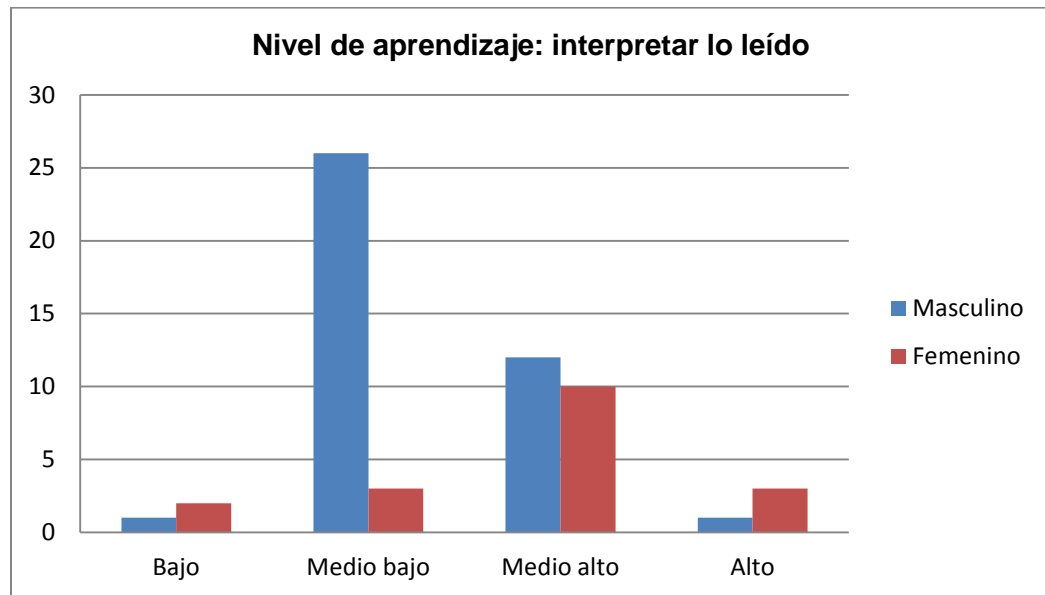


Gráfico 9: nivel de aprendizaje interpretar lo leído

Para el segundo nivel de aprendizaje, interpretar lo leído realizando inferencias, podemos observar en el gráfico 9 que hay una tendencia de ambos género hacia el nivel de comprensión medio bajo y medio alto, concentrando entre ambos el 88% del total de la muestra. Un 5% se encuentra en el nivel bajo y un 7% en el nivel alto de comprensión inferencial. Resulta interesante analizar que entre los hombres el 65% se ubica en el rango medio bajo concentrándose aquí 26 casos para este género. En cambio, entre las mujeres participantes la mayor parte, 10 de ellas, dicho de otro modo el 56%, se ubica en el nivel medio

alto, lo cual indica que las participantes femeninas alcanzan en esta evaluación mayor desempeño de lectura inferencial que los varones.

El tercer nivel de aprendizaje, la evaluación nos entrega resultados alarmantes, pero que van en directa relación con el desafío que motiva ésta investigación, esto es utilizar la tecnología como andamiaje para mejorar la competencia lectora de los participantes.

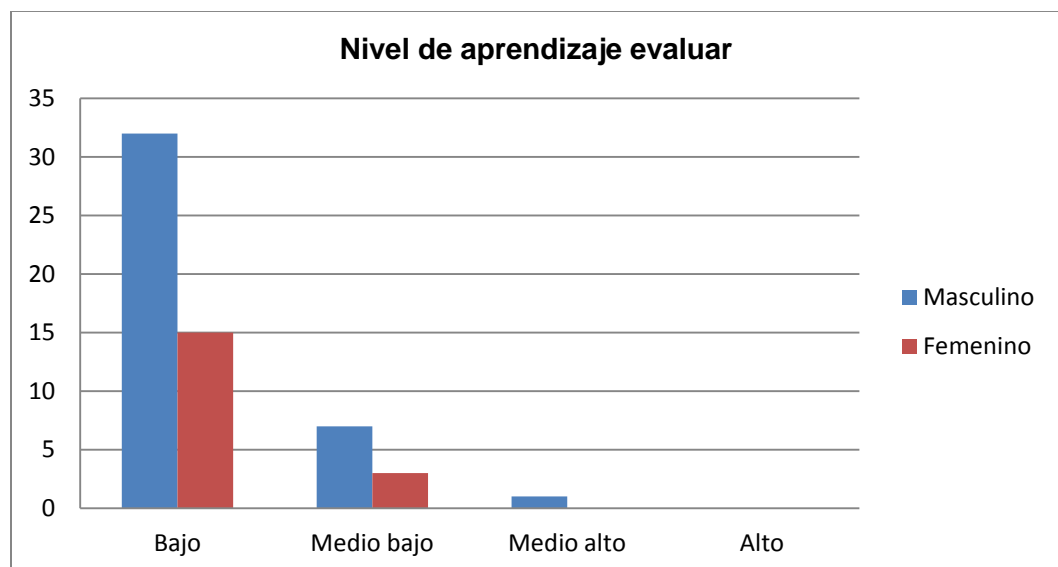


Gráfico 10: nivel de aprendizaje evaluar

Si analizamos el gráfico 10 observamos que el 81% del total de la muestra se ubica en el nivel lector bajo. Es necesario señalar que el indicador contempla evaluar lo leído comparándolo con su visión y la de otros acerca de

un mismo tema. Este resultado puede tener su origen en que las preguntas asociadas a esta competencia eran de desarrollo, donde se debían entregar argumentos fundamentando la opinión del estudiante acerca de un tema planteado en el texto asociado. Dado el conocimiento que se posee de los participantes, se puede afirmar que por lo general los alumnos omiten las preguntas de desarrollo, porque representan una tarea compleja en que se debe evaluar la calidad de un texto o de los argumentos planteados. No se aprecian diferencias significativas para el comportamiento de ambos género, ya que tanto el 80% de varones como el 83% poseen un nivel bajo de comprensión lectora en su dimensión evaluar. Tan solo un 18% de hombres y un 17% de mujeres se ubica en el nivel medio bajo. Para el nivel de aprendizaje medio alto encontramos solo un varón que representa el 3% de los participantes de su género. No se observan casos en el nivel alto de aprendizaje para este indicador. Estos magros resultados implican que los estudiantes a lo largo de su proceso de formación escolar no han desarrollado su capacidad para enfrentarse críticamente a los textos, enjuiciándolos, así como sus argumentos o incluso su estructura.

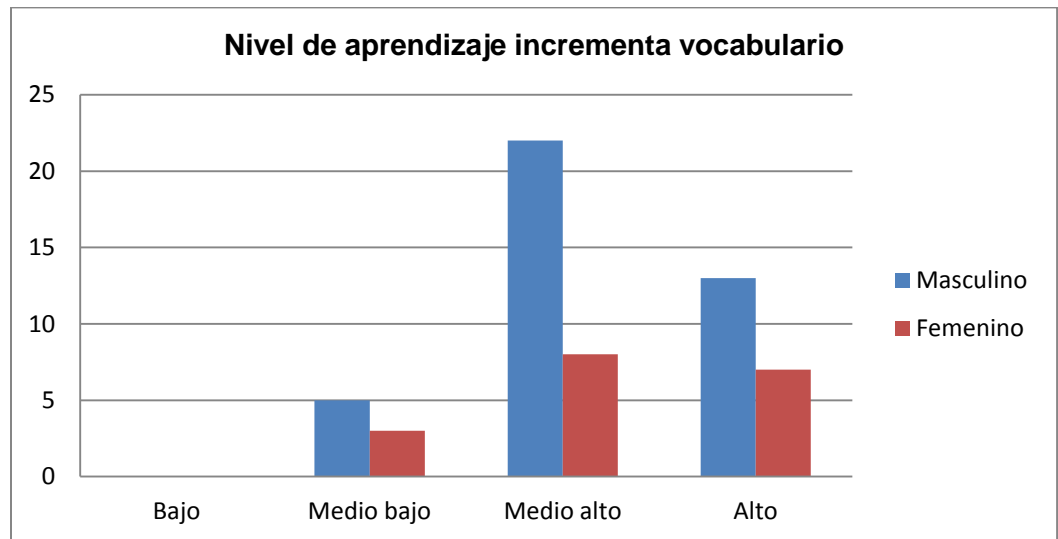


Gráfico 11: nivel de aprendizaje incrementa vocabulario.

El ultimo nivel de aprendizaje, incremento de vocabulario, entrega resultados más auspiciosos debido a que permite observar, en el gráfico11, que no se presentan casos en el nivel bajo y hay una marcada tendencia hacia el extremo derecho del gráfico lo cual simboliza una progresión positiva hacia el nivel de comprensión alto. Al contrastar los resultados por género podemos destacar que los varones se posicionan con un 13% de presencia en el nivel medio bajo, un 55% en el medio alto y un 33% en el nivel alto. Por su parte, el 17% de la población femenina se sitúa en el rango medio bajo, el 44% en el nivel medio alto y un 39% en el límite superior, es decir, en el nivel lector alto. En este indicador se revierte la tendencia observada anteriormente, donde las mujeres se ubicaban con mayor frecuencia en los rangos de desempeño más altos de la escala.

4.2. Postest

Luego de la ejercitación de los participantes con los RDA diseñados para la intervención pedagógica, se aplicó un postest a la misma población en estudio. Preliminarmente se observa, en el gráfico 12, que en esta evaluación se obtuvo resultados ligeramente mejores a los del pretest, lo cual podría atribuirse al trabajo realizado con ellos. Se mantiene la tendencia a la homogeneidad con 56 alumnos en los niveles de comprensión lectora medio bajo y medio alto, lo que representa un 96% del total de la muestra. Se puede apreciar que el grueso de los estudiantes se mueven en los rangos medios, sin embargo en esta medición una participante se empina hacia el nivel de competencia lectora alto. Esta alumna representa el 2% del total de la muestra, al igual que un alumno cuyo desempeño es bajo nivel lector.

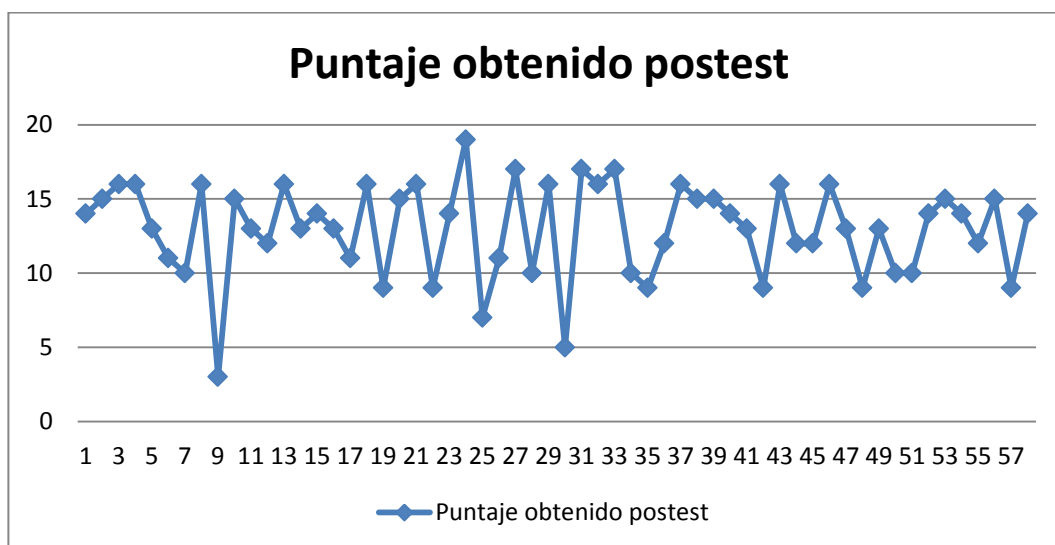


Gráfico 12: puntaje postest

A continuación analizaremos los resultados por género, en principio una mirada general, para luego analizar descriptivamente los cinco niveles de comprensión antes señalados.

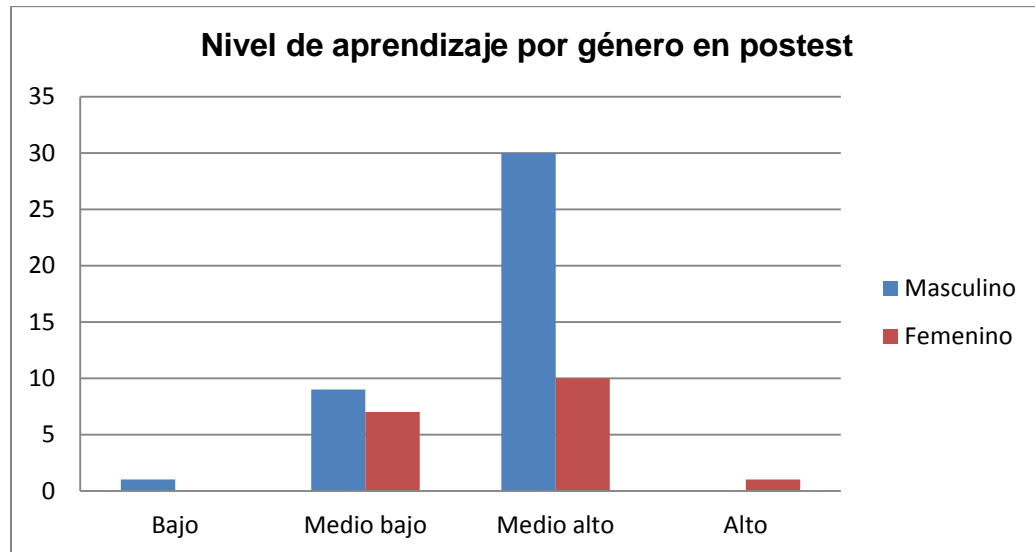


Gráfico 13: síntesis de resultados por género en postest

Al analizar el gráfico 13 apreciamos que 40 participantes se sitúan en un nivel de comprensión medio alto, lo cual representa el 69% del total de la muestra. Entre la población de varones 30, obtienen el puntaje medio alto, lo que representa el 75% de su género. En el caso de las mujeres 10 se sitúan en el tercer nivel de lectura comprensiva, esto es 56% de su género.

Hay una alumna que en el postest alcanza un nivel de aprendizaje alto en comprensión lectora, lo que significa el 5% entre sus congéneres y el 2% del

total de la muestra. Mismo porcentaje representa, en el nivel de aprendizaje bajo un varón, no habiendo casos para las *niñas*.

En el nivel de comprensión medio bajo, se presentan 9 varones y 7 mujeres, los cuales representan el 16 y 12% respectivamente del total de la muestra, a su vez 16 y 28%, en el mismo orden dentro de su género.

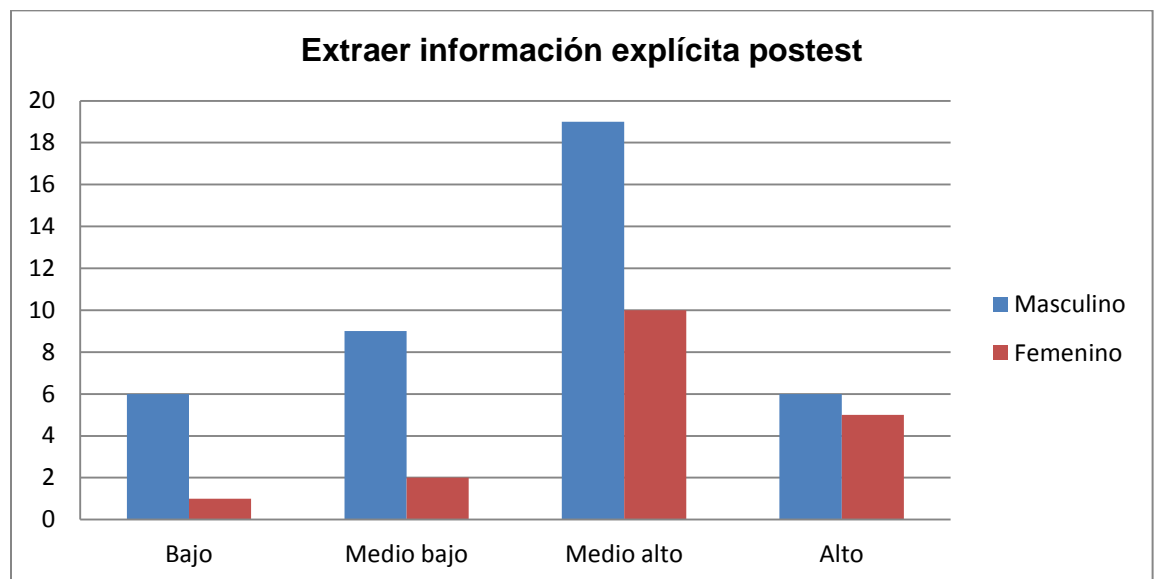


Gráfico 14: resultados posttest por género en el nivel de aprendizaje extraer información explícita

Para la dimensión extraer información, en su primer indicador, explícita nos encontramos que el 50% de los estudiantes participantes, se concentran en el nivel medio alto de competencia lectora como se muestra en el gráfico 14. Del total de la muestra 7 casos, 12% obtienen menos de 10 puntos en la

evaluación por lo cual caben dentro del nivel bajo de dominio lector. Por su parte, 11 estudiantes, que representan al 19% del total, poseen las habilidades lectoras para ser considerados dentro del grupo nivel medio bajo. Asimismo en el nivel alto también encontramos al 19% del total de la muestra. Dicho en otras palabras, dentro de los participantes varones el 15% se encuentra en el nivel bajo, el 22% en el rango medio bajo, el 47% en el medio alto y el 15% restante en el nivel alto. La situación de las mujeres se ve una situación similar, en que el 6% se encuentra en el rango bajo, el 11% en el medio bajo, un 55% en nivel medio alto y el 28% en el nivel alto.

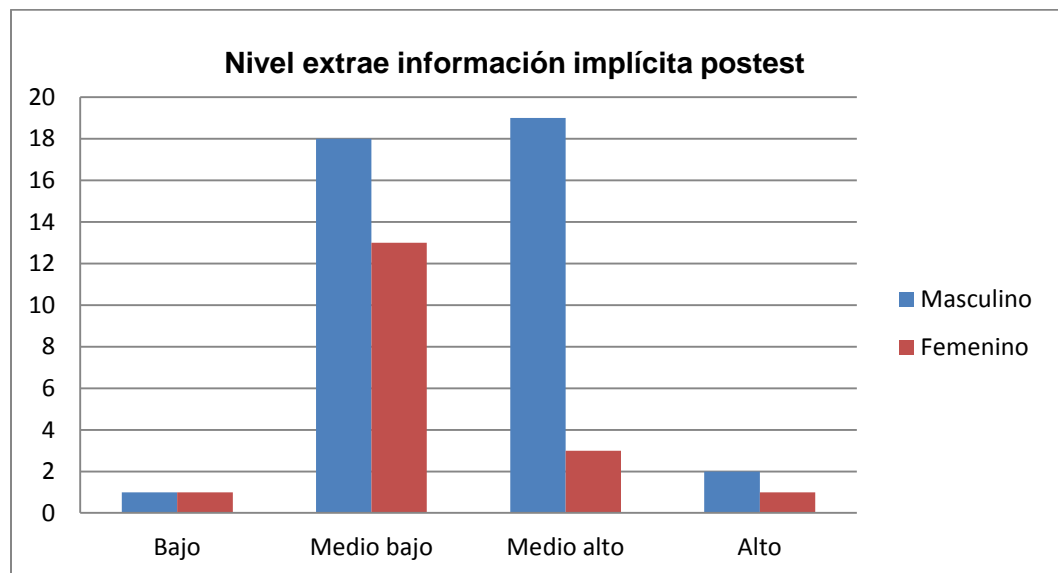


Gráfico 15: extraer información implícita

En la categoría extraer información implícita quienes se encuentran en el nivel bajo de lectura son 2 participantes, que representan el 4% del total de la muestra. Un 53%, es decir 31 casos se pueden categorizar en el nivel medio bajo. En el rango alto encontramos al 38% correspondiente a 22 estudiantes. En tanto, en el nivel lector alto, observamos 3 casos los que simbolizan el restante 5%. Es llamativa la distribución heterogénea de puntajes en esta dimensión, puesto que el 91% del total se encuentra en los niveles medios, en tanto solo el 9% lo hace en los extremos inferior y superior de desempeño, como se aprecia en el gráfico 15.

Ahora veamos los datos según género. Del total de hombres de la muestra un caso, el 3% se encuentra en el nivel bajo. Para los rangos medios nos encontramos con 18 casos en el estrato medio bajo y el 19 en el nivel medio alto, es decir, un 45 y un 47% respectivamente. En el nivel alto se registran 2 participantes, un 5% de los varones. Sobre los resultados de las mujeres, se puede observar que una niña, el 6% de su género, posee una competencia lectora de nivel bajo, en el siguiente nivel encontramos la mayor concentración con 13 casos, esto es que un 72% de las féminas tiene una capacidad media baja extrayendo información implícita en los textos del postest. En el nivel medio alto se encuentra el 16% de las participantes, con 3 casos. Finalmente, una estudiante obtiene el puntaje necesario para calificar dentro del nivel lector alto, la que representa el 6% del total de su género.

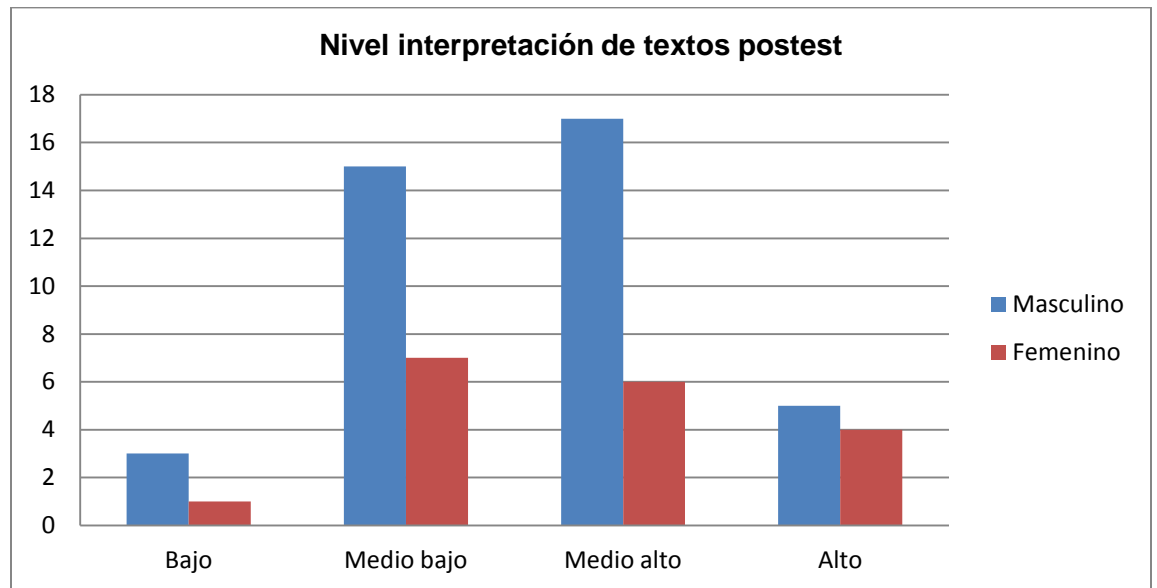


Gráfico 16: dimensión construcción de significado (inferir)

En la tercera dimensión de análisis, construcción de significado, a través de su indicador interpretar lo leído o inferir, por cada género nos entrega la siguiente información. En el gráfico 16 se aprecia que los varones se encuentran mayoritariamente en el desempeño medio alto, con 17 casos lo que representa un 43%, le sigue el nivel medio bajo con 15 casos lo que significa un 38% de los participantes de dicho género. En tercer lugar hay 5 estudiantes que poseen un nivel alto lo que es el 12%. En menor medida encontramos 3 lectores de nivel bajo, que son un 7% de los casos.

Para el género femenino, vemos que se imponen levemente las lectoras de nivel medio bajo con 39% lo que equivale a 7 casos. Sin mucha diferencia en

el nivel medio alto hay 6 representantes con el 33% de presencia. Le siguen 4 alumnas en el nivel alto, lo cual es un 22%. Para el género femenino solo hay un caso en el nivel bajo, lo que implica el 6%.

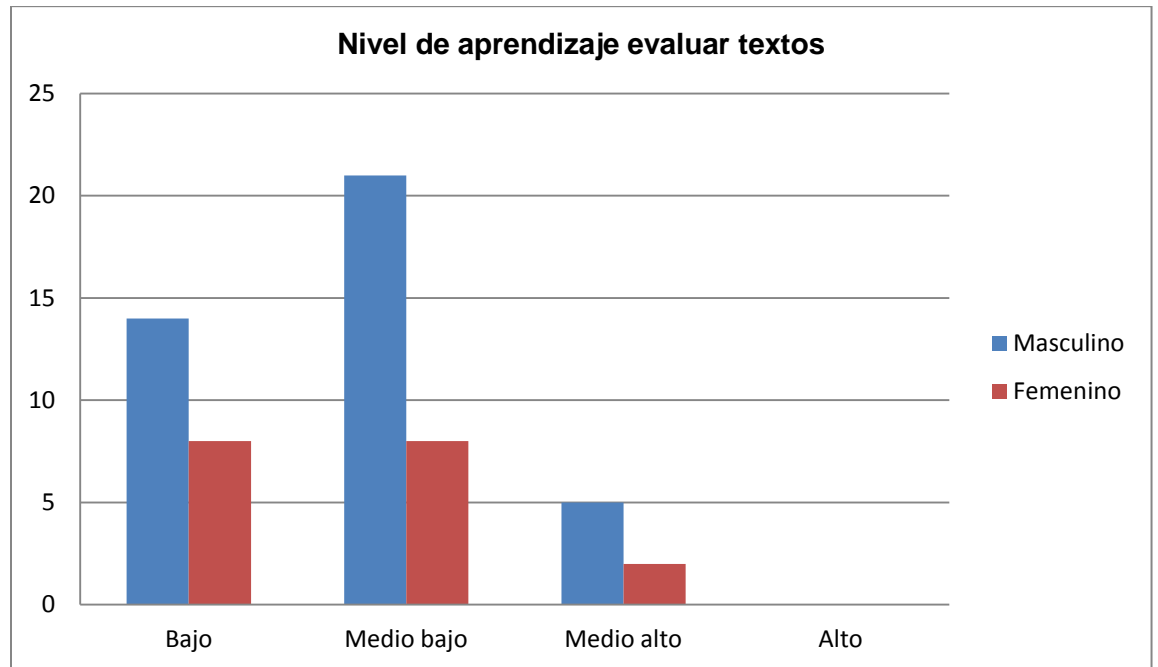


Gráfico 17: nivel de aprendizaje evaluar textos

En el cuarto nivel de aprendizaje evaluar textos, en el gráfico 17 inmediatamente salta a la vista la tendencia hacia los niveles de desempeño más elementales y la ausencia de casos en el nivel alto para ambos géneros. Los varones tienen presencia con 14 casos en el nivel bajo, lo cual es un 35% de sus congéneres participantes. Por su parte, para el mismo nivel hay 8 casos de niñas, un 44%, cifra idéntica a lo acontecido con este género en el nivel

medio bajo. Es precisamente aquí donde se concentra la mayoría de los varones con 21 casos, representando el 52%. Para el desempeño alto encontramos 5 varones y dos mujeres, los que constituyen un 13 y 11% respectivamente.

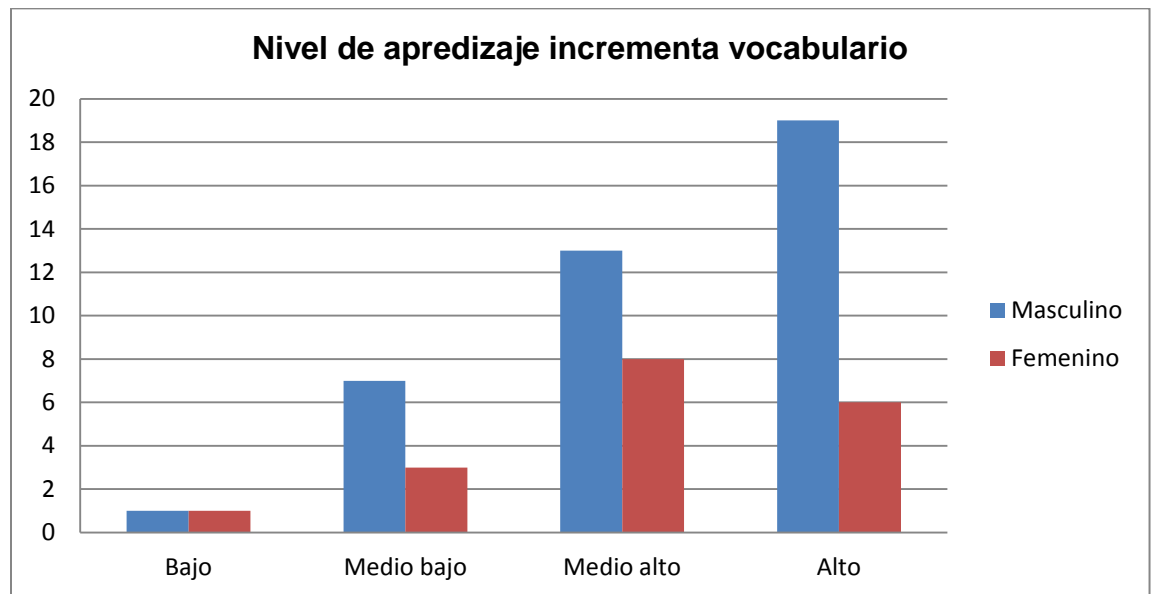


Gráfico18: dimensión incrementar vocabulario posttest

Al contrario de lo ocurrido en el nivel anterior, si revisamos el indicador de desempeño incremento de vocabulario podemos apreciar en el gráfico 18 que la tendencia de resultados se encuentra hacia los rangos de mayor complejidad.

En el caso de los varones, éstos tienen el mejor desempeño en el nivel alto, esto implica que el 47% contesta acertadamente las cuatro preguntas de

este tipo, le sigue en proporción el nivel medio bajo con 33%, para el nivel medio bajo encontramos a un 17% de los varones, para el desempeño inferior solo se presenta un caso, es decir el 3%. Las mujeres en el nivel bajo son el 6% de su género, hay 3 casos en el nivel medio bajo, 8 en el medio alto y se registra una disminución, con 6 casos para el nivel alto.

4.3. Comparación resultados pre y postest

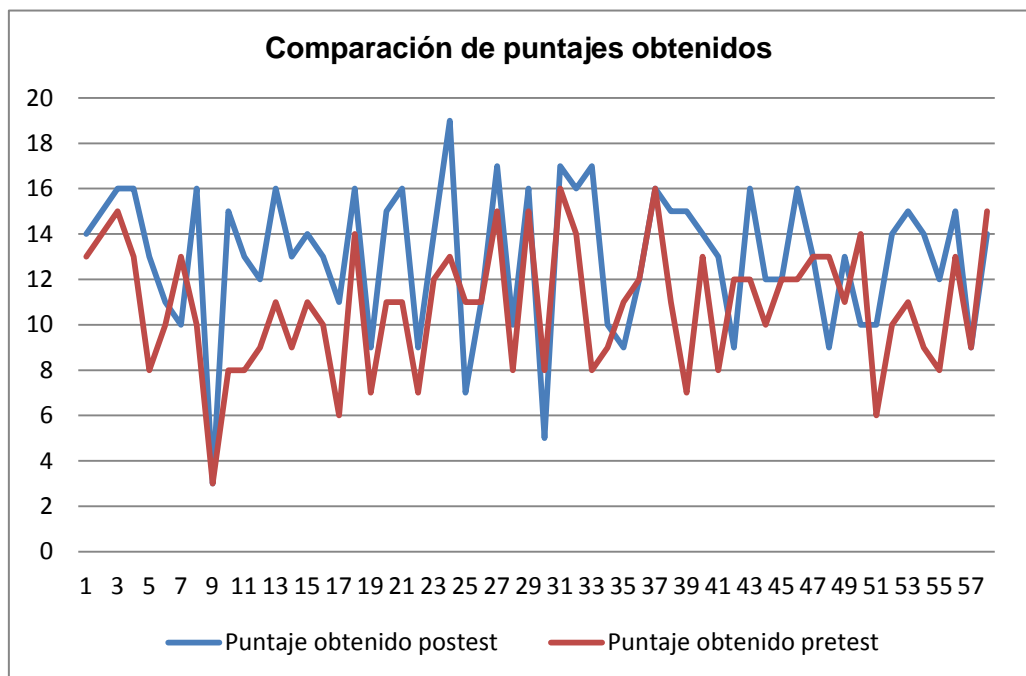


Gráfico 19: puntajes obtenidos por los participantes en pre y postest

Al comparar los puntajes obtenidos en ambos test observamos una tendencia al alza en la evaluación final, como queda en evidencia en el gráfico 19. Una interpretación posible para comprender el alza en los puntajes podría

ser el uso de RDA, ya que al emplearlos en clase los estudiantes se mostraban *más participativos y con mayor motivación al desarrollo del trabajo*. Esta predisposición más positiva para leer un texto en formato digital, más que frente a un texto impreso, se puso de manifiesto durante la implementación de la propuesta. Los mismos participantes preguntaban qué actividad correspondía realizar durante la clase a sabiendas de que se cambiaría el escenario tradicional, aula, por un entorno que para ellos implica romper el esquema y desenvolverse en su espacio habitual.

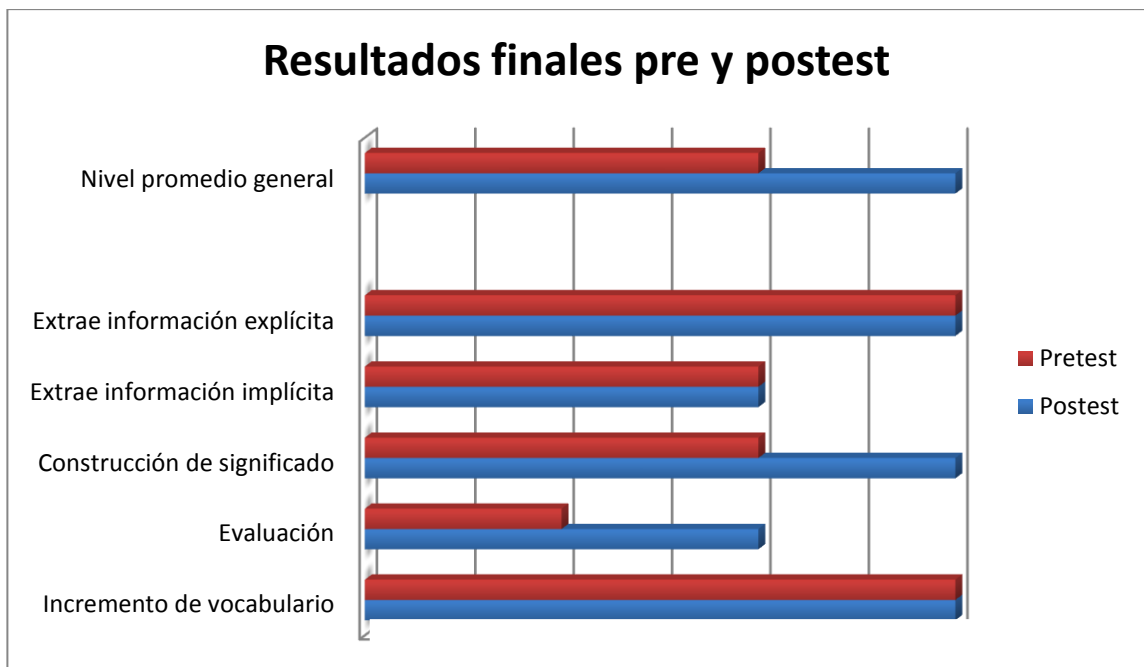


Gráfico 20: síntesis de resultados por nivel de desempeño en pre y postest.

Si analizamos cada aprendizaje, en el gráfico 20, desde la mirada más general podemos advertir que hay tres niveles de aprendizaje que no registran modificaciones en cuanto a promedio, aunque ya hemos visto que hay diferencia de puntajes al analizar detalladamente la información. Los indicadores que se mantienen sin grandes cambios son los de menor nivel de dificultad: extraer información explícita, extraer información implícita e incremento de vocabulario. En los tres casos señalados lo que hay son pequeñas variaciones que no alcanzan para alterar el promedio del indicador, ya sea en el pre como en el postest.

No deja de resultar llamativo que los dos niveles más complejos para los estudiantes hayan tenido variaciones significativas en sus resultados posteriores a la intervención con los RDA. Para el nivel de aprendizaje construcción de significado, el avanzar de medio bajo a medio alto implica que en casi todos los niveles de logro se avanzó considerablemente, tal como se puede apreciar en la síntesis de los resultados presentados anteriormente, en la tabla 8. Sin duda es significativo que los jóvenes, quienes presentan resistencia a la lectura, hayan logrado construir significado a partir de la lectura con posterioridad a la implementación. Esto no solo tiene implicancias para esta investigación, sino que supone un incremento en sus habilidades para desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Esta habilidad, relacionada a la inferencia es fundamental porque implica que son capaces de identificar

mensajes implícitos, la información recibida con el contexto y deducir el tema central, captar la intención o propósito detrás de un texto, relacionando complementándola con sus conocimientos previos. Debido a esto es que el proceso de construir significado es tan complejo, ya que cada individuo posee un bagaje cultural diferente que influirá en las relaciones que pueda establecer entre el texto y el contexto, como entre los indicios o pistas implícitas que éste le otorgue.

Acerca del otro nivel de aprendizaje en que se logró un resultado positivo, evaluación, es posible señalar que es un proceso difícil de realizar por los aprendices ya que implica contrastar las opiniones planteadas en el texto con su propio conocimiento del mundo, juzgando la importancia que determinados fragmentos poseen en un texto; además es necesario poseer conocimientos acerca de la forma, calidad y adecuación del texto en relación a los propósitos del autor. Como se aprecia la complejidad también está dada por la gran cantidad de saberes previos que se deben conjugar para desarrollar esta habilidad. El avance en este nivel es especialmente significativo ya el alumno debe ser competente en cuanto al contenido, pero también a la forma del texto.

5. Capítulo:
Conclusiones

Capítulo 5- Conclusiones

En este capítulo se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior, los resultados no esperados, se describe una clase tradicional y una con RDA, las limitaciones del estudio y las proyecciones.

Al iniciar el trabajo de desarrollo de la competencia lectora con RDA como recurso complementario, nos encontramos con un grupo de estudiantes desinteresados en las clases que incluían la lectura de textos, principalmente en medio impreso. La reticencia era habitual al entregar las actividades de lectura comprensiva ya que para estos jóvenes leer más de una plana resultaba un ejercicio aburrido y muy demandante en términos de tiempo. Adicionalmente, para ellos la lectura comprensiva era una actividad obligatoria y lejos de uno de los propósitos de ésta, la entretención. Aunque se les entregara un texto de baja complejidad o de temáticas afines a su etapa de vida les resultaba tedioso el proceso de decodificación y construcción de significado que involucra la lectura comprensiva. Textos tan diversos como un cuento, un texto lírico o una crónica sobre movimientos urbanos juveniles, no llamaban en absoluto su atención y desembocaba en una lata charla de la docente acerca de la importancia de leer, la adquisición de vocabulario o incluso del reconocimiento social que podría traer aparejada la actividad.

Pese a que la investigación es de carácter exploratorio descriptivo se pueden leer los resultados desde una perspectiva positiva, pues otorgan información relevante en cuanto a los resultados, pero también una auspiciosa influencia motivacional por parte de los discentes.

De acuerdo al trabajo realizado se podría relacionar el uso de RDA y la mejora en los resultados obtenidos por los estudiantes en el postest. Con este trabajo pudimos apreciar que al cambiar la forma de trabajo ellos respondieron favorablemente al estímulo, participando activamente en el desarrollo de los ejercicios, preguntando y comprometiéndose en el logro de los objetivos.

En esta misma línea, es destacable que los aprendices incrementaran su nivel de aprendizaje en construcción de significado, ya que al otorgarle sentido a un texto realizando inferencias logran apropiarse del mensaje entregado y por ende la tan anhelada comprensión. No debemos descuidar que para lograr los aprendizajes planteados en el curriculum los estudiantes deben leer comprensivamente, esto en su tercera dimensión es inferir y al hacerlo están desarrollando sus habilidades, su metacognición y la reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje. Para León J. , Solari, Olmos, & Escudero (2011, pág. 15) las inferencias son “aquellas representaciones mentales que el lector construye al intentar comprender lo leído, para lo cual añade, omite o sustituye información del texto al que se enfrenta”. Este proceso es fundamental porque implica necesariamente que el alumno relaciona el contenido de un texto con

sus saberes previos, pero también lo pone en relación con el contexto en que se desenvuelve.

Con la utilización de RDA se mejoró notoriamente la participación en clase, a juicio de la investigadora resultó fundamental el compromiso mostrado por los alumnos lo cual redundó en la construcción de un aprendizaje profundo y significativo para ellos. El adquirir las habilidades necesarias para leer comprensivamente provoca un cambio en los jóvenes pues avanzan de un aprendizaje mecánico y memorístico a un aprendizaje significativo. Esto podría propiciar la obtención de mejores resultados académicos, más entusiasmo y motivación, generando un círculo virtuoso en torno a los niveles de aprendizaje. Además por su carácter eminentemente participativo, el trabajo en aula apoyado por RDA favorecería un incremento constante de todos los educando, no excluyendo ni apartando a aquellos que poseen dificultades de aprendizaje o necesidades especiales puesto que la adaptabilidad de las TIC es un factor de riqueza incalculable.

Finalmente, las múltiples posibilidades que brindan los RDA, ya sea de trabajo en aula, fuera de ella o en salas especialmente acondicionadas, se encuentran disponibles para aprovechar al máximo su potencial y pese a que esta investigación es de índole descriptiva y no arroja resultados concluyentes acerca del tema, sí nos brinda un espacio de reflexión sobre nuestras prácticas, una invitación a explorar dentro de los múltiples recursos y metodologías a

emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje y sin duda un espacio de acercamiento a la realidad de nuestro aprendices del siglo XXI.

Con esta investigación se buscó favorecer una serie de investigaciones experimentales para conocer el impacto que los RDA tienen en la competencia lectora. Cabe destacar que esta investigación exploratoria servirá de base para aquellos que deseen continuar integrando los RDA en su trabajo de aula. Aquí se ha descrito de qué manera la tecnología contribuye a elevar los niveles de comprensión en estudiantes de enseñanza media técnico profesional. Se propone realizar una investigación de diseño experimental cuya muestra está formada por todos los cursos del nivel.

5.1. Comparación entre una clase con RDA y una clase tradicional

La experiencia ha demostrado que es muy difícil conseguir que los estudiantes de primer año de educación media, entre catorce y quince años, se motiven por la lectura de diversos tipos de textos. Sin embargo, al emplear RDA, llamó especialmente la atención el empeño que ponían en resolver los ejercicios de comprensión lectora que se les presentaban. Incluso se estableció entre ellos cierto nivel de competencia, reflejado en que al finalizar se escuchaban discusiones en torno cuantas veces se habían equivocado o comentando los textos que habían llamado especialmente su atención, por el

contenido, por su extensión o complejidad. Esto resulta aún más singular entre los alumnos que se caracterizan por ser inquietos o poco interesados por la asignatura. Es innegable además, que la disciplina y responsabilidad aumentaron considerablemente ya que no fue necesario pedir orden en la sala ni tampoco limpieza producto de que autoregulaban su conducta sin mediar intervención del profesor.

Pese a que el profesor se preocupó constantemente de que los alumnos trabajaran con responsabilidad en los ejercicios de lectura comprensiva, es relevante el compromiso con su propio aprendizaje lo que facilitaba la labor de mediador del profesional y propiciaba el avance autónomo del estudiante.

Los alumnos participantes se mostraban muchos más activos que en una clase tradicional, haciendo las preguntas pertinentes para poder seguir avanzando, sin buscar la salida más sencilla ni intentando alcanzar los objetivos con el mínimo esfuerzo.

5.2. Resultados no esperados

Adicionalmente al desempeño actitudinal ya mencionado, se debe agregar el caso de una estudiante que no asistió a las primeras clases por encontrarse con licencia médica prolongada. Al reincorporarse participó en una clase

observando que sus compañeros ya habían desarrollado tres RDA. Al finalizar su actividad se acercó a la profesora para solicitar que ésta le hiciera llegar los ejercicios anteriores y así poder “ponerse al día”. Cuando la docente le manifestó que, en su caso era optativo, ella insistió argumentando que le había parecido bastante entretenido y que si se los enviaba por correo ella podría realizarlos en su casa porque no tenía actividades planificadas para la tarde.

Sin ninguna duda esta situación no se encontraba dentro de lo esperado para la investigación y significó un aliciente muy importante para continuar desarrollando los ejercicios de lectura comprensiva utilizando este recurso que tanto agradó a los estudiantes.

6. Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (11 de Junio de 2014). *Informe de Resultados Simce II Medio 2013 para Docentes y Directivos*. Obtenido de www.agenciaeducacion.cl:

http://p.agce.cl/fileadmin/Repositorio_2M/2013/Docentes_y_Directivos/IRE_2_M EDIO_2013_RBD-25496.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Informe Técnico SIMCE 2012*. Santiago: Gráfica e Impresión: QuadGraphics Chile S.A.

Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. (D. d. División de Estudios, Ed.) Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (Tercera ed.). Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Resultados Nacionales Simce 2013*. Recuperado el 15 de Febrero de 2015, de <http://www.agenciaeducacion.cl/resultados-nacionales-simce-2013/>

Bahamondez, V. (2008). *Desarrollo de la habilidad lectora con apoyo de objetos de aprendizaje*. Santiago: Tesis para optar al grado de Magíster en Educación.

Caicedo, L. (2007). *Leer para aprender: aplicación de estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión lectora en alumnos de 4° año básico*. Santiago.

Cantón, M. I. (2011). Repositorio Español de Ciencia y Tecnología. *Bordón*, 63 (1), 142-143.

Cebrián de la Serna, M., & Gallego Aruffat, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide.

Centro de Educación y Tecnología – ENLACES. (2014). *Enlaces*. Recuperado el 18 de Marzo de 2015, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=2441&tm=2>

Curriculum en línea. (s.f.). Obtenido de Bases Curriculares: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20858.html>

DEMRE. (07 de Mayo de 2014). *Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional*. Recuperado el 07 de Mayo de 2014, de http://www.demre.cl/text/pdf/p2015/temarios_p2015/temario_lycom_p2015.pdf

EducarChile. (Diciembre de 2014). *EducarChile*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2014, de <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/article-93754.html>

ITE. (2010). *Instituto de tecnologías educativas*. Recuperado el 14 de marzo de 2015, de Organización de Estados Iberoamericanos: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

La Tercera. (20 de Diciembre de 2014). Nuevo boom: El triunfo de la literatura juvenil. Chile.

León, J., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa* , 13-42.

Lugo, M., Kelly, V., & Schurman, S. (2012). *Revista Campus Virtuales*. Recuperado el 21 de Marzo de 2015, de <http://www.revistacampusvirtuales.es/campusvirtuales/numeros/1.pdf#page=31>

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos* , 403-421.

Martínez Cortés, J., López Orozco, G., Rodríguez Luna, V., & Martínez Martínez, A. L. (2015). El Aprendizaje Distribuido, primer paso a la virtualidad en la. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* , publicación 2.

MINEDUC. (2014). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora*. Santiago.

MINEDUC. (2011). *Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2011). *www.mineduc.cl*. Recuperado el 21 de junio de 2012, de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021*. Madrid, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres.

Paris, S. G. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* .

Prensky, M. (2001). *www.marcprensky.com*. Recuperado el 01 de Diciembre de 2014, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Rodriguez, M., Rosenthal, A., Mho, J., Ramírez, R., & Acosta, A. (2013). Los recursos digitales de aprendizaje, su calidad y estandarización para el uso en los entornos virtuales. *Revista Congreso Universidad , Volumen 2* (Número 1).

Sanchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

SITEAL. (2014). *Perfiles de países*. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de www.siteal.iipe-oei.org: http://www.siteal.iipe-oei.org/glosario_perfiles_paises

7. Anexos

7. Anexos

Anexo 1: Evaluación utilizada para el desarrollo de la investigación aplicada como pretest y posttest

Prueba de comprensión lectora

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Para responder la Evaluación Final de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado de 80 minutos.

- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las preguntas abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.

“Discurso de Steve Jobs”

Discurso que Steve Jobs, CEO de Apple Computer y de Pixar Animation Studios, dictó el 12 de Junio de 2005 en la ceremonia de graduación de la Universidad de Stanford.

“Tienen que encontrar eso que aman”

Me siento honrado de estar con ustedes hoy en su ceremonia de graduación en una de las mejores universidades del mundo. Yo nunca me gradué de una universidad. La verdad sea dicha, esto es lo más cerca que he estado de una graduación. Hoy deseo contarles tres historias de mi vida. Eso es. No es gran cosa. Solo tres historias.

La primera historia se trata de conectar los puntos

Me retiré del Reed College después de los primeros 6 meses y seguí yendo de modo intermitente otros 18 meses o más antes de renunciar de verdad. Entonces ¿por qué me retiré?

Comenzó antes de que yo naciera. Mi madre biológica era joven, estudiante de universidad graduada, soltera, y decidió darme en adopción. Ella creía firmemente que debía ser adoptado por estudiantes graduados. Por lo tanto, todo estaba arreglado para que apenas naciera fuera adoptado por un abogado y su esposa; salvo que cuando nací, decidieron en el último minuto que en realidad deseaban una niña. De ese modo, mis padres que estaban en lista de espera, recibieron una llamada en medio de la noche preguntándoles: “Tenemos un niño no deseado; ¿lo quieren?” Ellos dijeron: “Por supuesto”.

Posteriormente, mi madre biológica se enteró que mi madre nunca se

había graduado de una universidad y que mi padre nunca se había graduado de la enseñanza media. Se negó a firmar los papeles de adopción definitivos. Solo cambió de parecer unos meses más tarde cuando mis padres prometieron que algún día yo iría a la universidad.

Luego a los 17 años fui a la universidad. Sin embargo, ingenuamente elegí una universidad casi tan cara como Stanford y todos los ahorros de mis padres de clase obrera fueron gastados en mi matrícula. Después de 6 meses yo no era capaz de apreciar el valor de lo anterior. No tenía idea de lo que quería hacer con mi vida y no tenía idea de la manera en que la universidad me iba a ayudar a deducirlo. Y aquí estaba yo, gastando todo el dinero que mis padres habían ahorrado durante toda su vida. Así que decidí retirarme y confiar en que todo iba a resultar bien. Fue bastante aterrador en ese momento, pero mirando hacia atrás fue una de las mejores decisiones que tomé. Apenas me retiré, pude dejar de asistir a las clases obligatorias que no me interesaban y comencé a asistir irregularmente a las que se veían interesantes.

No todo fue romántico. No tenía dormitorio, dormía en el piso de los dormitorios de amigos, llevaba botellas de Coca Cola a los depósitos de 5 centavos para comprar comida y caminaba 11 kilómetros, cruzando la ciudad todos los domingos en la noche para conseguir una buena comida a la semana en el templo Hare Krishna. Me encantaba. La mayor parte de las cosas con que tropecé siguiendo mi curiosidad e intuición resultaron ser inestimables posteriormente. Les doy un ejemplo: en ese tiempo Reed College ofrecía quizás la mejor instrucción en caligrafía del país. Todos los afiches, todas las etiquetas de todos los cajones estaban bellamente escritos en caligrafía a mano en todo el campus. Debido a que me había retirado y no tenía que asistir a las clases normales, decidí tomar una clase de caligrafía para aprender. Aprendí de los tipos serif y san serif, de la variación de la cantidad de espacio entre las

distintas combinaciones de letras, de lo que hace que la gran tipografía sea lo que es. Fue hermoso, histórico, artísticamente sutil de una manera en que la ciencia no logra capturar, y lo encontré fascinante.

Nada de esto tenía incluso una esperanza de aplicación práctica en mi vida. No obstante, diez años después, cuando estaba diseñando la primera computadora Macintosh, todo tuvo sentido para mí. Y todo lo diseñamos en la Mac. Fue la primera computadora con una bella tipografía. Si nunca hubiera asistido a ese único curso en la universidad, la Mac nunca habría tenido tipos múltiples o fuentes proporcionalmente espaciadas. Además, puesto que Windows solo copió la Mac, es probable que ninguna computadora personal la tendría. Si nunca me hubiera retirado, nunca habría asistido a esa clase de caligrafía, y las computadoras personales no tendrían la maravillosa tipografía que tienen. Por supuesto era imposible conectar los puntos mirando hacia el futuro cuando estaba en la universidad. Sin embargo, fue muy, muy claro mirando hacia el pasado diez años después.

Reitero, no pueden conectar los puntos mirando hacia el futuro; solamente pueden conectarlos mirando hacia el pasado. Por lo tanto, tienen que confiar en que los puntos de alguna manera se conectarán en su futuro. Tienen que confiar en algo: su instinto, su destino, su vida, su karma, lo que sea. Esta perspectiva nunca me ha decepcionado, y ha hecho la diferencia en mi vida...”

Fuente: Jobs, Steven. Discurso de Steven Jobs en la Universidad de Stanford.
1ra. Historia.www.unica.edu.ve/desacrgables/stevenjobs.pdf

1. La primera historia que relata Steven Jobs tiene como tema central:

- A. Encontrar lo que se ama mirando el futuro.
- B. Conectar los puntos observando hacia el pasado.
- C. Su infancia poco feliz y adultez exitosa.
- D. Su curso de caligrafía en el Reed College.

2. Lo aprendido por Steve Jobs en las clases de caligrafía tuvo sentido para él cuando diseñó:

- A. La primera computadora Macintosh.
- B. Los tipos serif y sean serif.
- C. El sistema Windows.
- D. El programa caligráfico.

3. Evalúa el mensaje que Steven Jobs entrega en el último párrafo del texto.

Expresa si estás de acuerdo o en desacuerdo. Entrega dos fundamentos.

De acuerdo

En desacuerdo

A) _____

B) _____

4. En la oración: "... No tenía idea de lo que quería hacer con mi vida y no tenía idea de la manera en que la universidad me iba a ayudar a **deducirlo**..."

¿Qué palabra reemplaza a **deducirlo** sin alterar el significado del texto?

- A. Concertarlo.
- B. Concederlo.
- C. Considerarlo.
- D. Concluirlo.

5. Cuando Steven Jobs expresa: "Tienen que encontrar eso que aman." Se infiere que el mensaje que desea entregar a las jóvenes generaciones es que:

- A. La felicidad del hombre está en esperar lo que el destino les señale.
- B. El éxito del ser humano se encuentra cuando se está junto a la persona que se ama.
- C. La felicidad del hombre se encuentra cuando realiza lo que más le gusta.
- D. El éxito del ser humano está si se estudia y trabaja muchísimo.

6. Evalúa el aporte que entregó Steven Jobs a la informática, a través de dos fundamentos

A) _____

B) _____

7. La razón de por qué Steven Jobs se retiró del Centro Universitario Reed College fue porque:

- A. No le gustaba el Reed College.
- B. Sus padres tenían dificultades económicas.
- C. Acontecimientos de su pasado lo determinaron.
- D. No le gustaba las clases obligatorias.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:

“El Mercader de Venecia”

Acto I – Escena II

Belmont.- Una habitación en casa de Porcia. Entran Porcia y Nerissa

PORCIA: Bajo mi palabra, Nerissa, que mi pequeña persona está fatigada de este gran mundo.

NERISSA: Tendrías razón para estarlo, dulce señora, si vuestras miserias fuesen tan abundantes como vuestras prosperidades, y, sin embargo, por lo que veo, aquellos a quienes la hartura da indigestiones están tan enfermos como los que el vacío les hace morir de hambre. No es mediana dicha en verdad la de estar colocado ni demasiado arriba ni demasiado abajo; lo superfluo torna más aprisa los cabellos blancos; pero el sencillo bienestar vive más largo tiempo.

PORCIA: Buenas máximas y bien expresadas.

NERISSA: Valdrían más si estuvieran bien observadas.

PORCIA: Si hacer fuese tan fácil como saber lo que es preferible, las capillas serían iglesias, y las cabañas de los pobres, palacios de príncipes. El buen predicador es el que sigue sus propios preceptos; para mí, hallarían más fácil enseñar a veinte personas la senda del bien, que ser una de esas personas y obedecer a mis propias recomendaciones. El cerebro puede promulgar a su gusto leyes contra la pasión: pero una naturaleza ardiente salta

por encima de un frío decreto; la loca juventud se asemeja a una liebre en franquear las redes del desmedrado buen consejo. Pero este razonamiento de nada me vale para ayudarme a escoger un esposo ¡Oh, qué palabra, que palabra esta: “escoger”! No puedo ni escoger a quien me agrade, ni rehusar a quien deteste; de tal modo está doblegada la voluntad de una hija viviente por la voluntad de un padre muerto ¿No es duro, Nerissa, que no pueda ni escoger ni rehusar a nadie?

NERISSA: Vuestro padre fue siempre virtuoso, y los hombres sabios tienen a su muerte nobles inspiraciones; es, pues, evidente que la lotería que ha imaginado con estos tres cofres de oro, de plata y de plomo (en virtud de la cual quienquiera que adivine su pensamiento obtendrá vuestra mano) no será rectamente comprendida más que por un hombre que os ame rectamente. Pero ¿cuál es la medida de vuestro afecto por esos pretendientes principescos que han venido ya?

PORCIA: Te lo ruego, recítame la lista de sus nombres; según los enumeres te haré la descripción de ellos, y esta descripción te dará la medida de mi afecto.

NERISSA: Primero está el príncipe napolitano.

PORCIA: Sí, es un verdadero potro. Pues no hace más que hablar de su caballo y señala entre el número de sus principales méritos el arte de herrarle por sí. Mucho me temo que su señora madre no haya claudicado con un herrador.

NERISSA: Viene enseguida el conde palatino.

PORCIA: No hace más que fruncir el entrecejo, como un hombre que quisiera decir: “Si no me amáis, declaradlo”. Oye sin sonreír siquiera las

anécdotas más divertidas; temo que al envejecer no represente el tipo del filósofo compungido, cuando tan lleno de desoladora tristeza está en su juventud. Preferiría entregarme a una calavera con un hueso entre los dientes, que a cualquiera de esos dos ¡Qué el cielo me libre de ambos!

NERISSA: ¿Qué decís del señor francés, Monsieur Le Bon?

PORCIA: Dios le ha creado, y, por consiguiente, debe pasar por hombre. En verdad, sé que la burla es un pecado ¡Pero ese hombre!... Tiene un caballo mejor que el del napolitano; supera al conde palatino en la mala costumbre de fruncir el entrecejo; es todos los hombres en general y ningún hombre en particular... si me casara con él, me casaría con veinte hombres...

NERISSA: ¿Qué decís, entonces, de Faulconbridge, el joven barón de Inglaterra?

PORCIA: Sabéis bien que no le digo nada porque ni me comprende, ni le comprendo. No habla ni el latín, ni el francés, ni el italiano, y en cuanto a mí podrías jurar ante un tribunal que no sé ni un mal penique de inglés. Es el modelo de un hombre bello; pero ¡ay!, ¿quién puede conversar con una pintura muda? ¡Y que raramente vestido! Pienso si ha comprado su jubón en Italia, sus gregüescos en Francia, su gorra en Alemania y sus maneras en todas partes.

NERISSA: ¿Qué pensáis del lord escocés, su vecino?

PORCIA: Que está provisto de una caridad de buen vecino, porque ha recibido una bofetada del inglés y ha jurado que se la devolvería en cuanto pudiera. Creo que el francés la ha servido de fiador y dado su garantía para otra bofetada.

NERISSA: ¿Cómo encontráis al joven alemán, el sobrino del duque de

Sajonia?

PORCIA: Lo encuentro repugnante en la mañana cuando está borracho; en sus mejores momentos es poco menos que un hombre, y en sus peores horas vale apenas más que una bestia. Si me ocurre, por desgracia, lo peor que pueda ocurrirme, espero que sabré arreglarme para desembarazarme de él.

NERISSA: Si pudiera elegir entre los cofrecitos, y se le ocurriera el bueno, no podrías rehusarle por esposo sin rehusar la ejecución de la voluntad de vuestro padre.

PORCIA: Así, por temor a ese infortunio, pon, te lo suplico, un gran vaso de vino del Rhin sobre el cofrecito adverso, pues aun cuando el mismo diablo estuviese dentro, si esta tentación se halla afuera ya sé lo que escogerá. Haré cualquier cosa, Nerissa, antes de conseguir casarme con una esponja.

NERISSA: No tenéis que temer el casamiento con ninguno de esos caballeros, señora, pues me han informado de sus resoluciones, que es regresar a su país y no importunaros más con sus demandas, a menos que puedan obteneros por otro medio que esa lotería de los cofrecitos, impuesta por vuestro padre.

PORCIA: Aun cuando debiera de vivir hasta la edad de la Sibila, moriría tan casta como Diana antes de ser conquistada de otro modo que por el de la voluntad de mi padre. Me alegro de que esa gavilla de pretendientes sea tan razonable, porque no hay uno de ellos por cuya ausencia suspire, y suplico al cielo que les otorgue una feliz partida.

NERISSA: ¿Os acordáis, señora, en tiempo de vuestro padre, de un veneciano, a la vez literato y soldado, que vino aquí en compañía del marqués

de Montferrat?

PORCIA: Sí, sí; era Bassanio; así se llamaba, creo.

NERISSA: Exactamente, señora; de todos los hombres que han visto hasta hoy mis humildes ojos, es, en mi opinión, el que mejor merece una bella dama.

PORCIA: Me acuerdo bien de él, y recuerdo que era digno de las alabanzas que le dedicas.

(Entra un CRIADO)

¡Hola! ¿Qué ocurre? ¿Qué noticias hay?

CRIADO: Los cuatro extranjeros os buscan para despedirse de vos, señora, y acaba de llegar el correo de un quinto, el príncipe de Marruecos, que trae la novedad de que el príncipe, su amo, estará aquí esta noche.

PORCIA: Si pudiera desear la bienvenida a este quinto de tan buen grado como me dispongo a decir adiós a los otros cuatro, me sentiría dichosa con su llegada. Aunque tuviese las cualidades de un santo y el aspecto de un diablo, le querría mejor para confesor que para marido. Ven, Nerissa; marcha delante, granuja. Apenas hemos corrido el cerrojo tras de un pretendiente cuando otro llama a la puerta.

(Salen)...”

Fuente: Shakespeare, William. El mercader de Venecia. Acto I, escena II.
Editorial Espasa-Calpe. Barcelona. España. 2001.

8. Del diálogo entre Porcia y Nerissa se infiere que el pretendiente que se merece el amor de Porcia es:

- A. Príncipe de Marruecos.
- B. Mercader de Venecia.
- C. Barón de Inglaterra.
- D. Marqués de Montferrat.

9. Cuando Porcia expresa: "...Preferiría entregarme a una calavera con un hueso entre los dientes, que a cualquiera de esos dos..." ¿A cuáles de sus pretendientes se refiere?

- A. Monsieur Le Bron y el Barón de Inglaterra.
- B. Lord escocés y el sobrino del Duque de Sajonia.
- C. El Príncipe Napolitano y el Conde Palatino.
- D. El Príncipe Palatino y Monsieur Le Bron.

10. Ante la afirmación de Porcia de estar cansada de este mundo, Nerissa le expresa:

"... Tendrías razón para estarlo, dulce señora, si vuestras miserias fuesen tan abundantes como vuestras prosperidades, y, sin embargo, por lo que veo, aquellos a quienes la hartura da indigestión están tan enfermos como los que el vacío les hace morir de hambre. No es mediana dicha en verdad la de estar colocado ni demasiado arriba ni demasiado abajo; lo superfluo toma más aprisa los cabellos blancos; pero el sencillo bienestar vive más largo tiempo..."

Evalúa lo planteado por Nerissa, expresando si estás de acuerdo o en desacuerdo y fundamentando tu postura.

De acuerdo

En desacuerdo

A) _____

B) _____

11. En la oración: "...No puedo ni escoger a quien me agrade, ni **rehusar** a quien deteste;..." ¿Qué palabra reemplazaría a **rehusar** sin alterar el significado del texto?

- A. Rechazar.
- B. Recriminar.
- C. Responder.
- D. Reclamar.

12. En su tercer parlamento, Porcia expresa: "...la loca juventud se asemeja a una liebre en franquear las redes del desmedrado buen consejo...".

En esta oración lo que desea expresar Porcia es que cuando se es joven:

- A. Se piensa siempre antes de actuar.
- B. Se actúa más por instinto que por razonamiento.
- C. Se eluden las responsabilidades escuchando los consejos.
- D. Se es más rebelde y consciente.

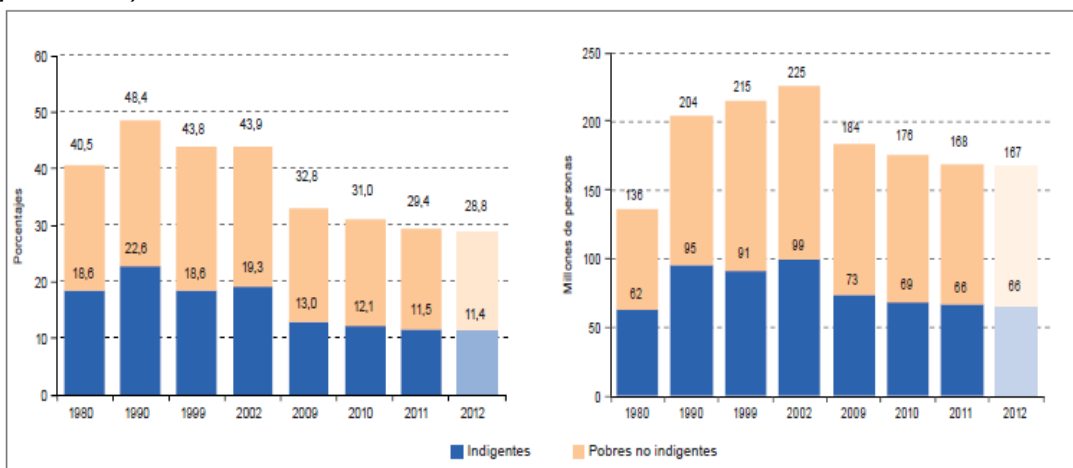
13. El Acto I, escena II de esta obra dramática tiene como escenario la ciudad de:

- A. Londres.
- B. París.
- C. Nápoles.
- D. Belmont.

14. El tema central de la escena II de este texto dramático es el conflicto de Porcia por:

- A. Convivir con cada uno de sus pretendientes principesco.
- B. Escuchar los sabios consejos que Nerissa le entrega.
- C. Elegir casarse por conveniencia o por amor.
- D. Analizar a cada uno de sus pretendientes.

Lee y analiza el Gráfico No 1 y el Cuadro No 1 y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20: **Gráfico 1 AMÉRICA LATINA: EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y DE LA INDIGENCIA, 1980-2012** (En porcentaje y millones de personas)



Cuadro 1 AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA E INDIGENCIA, ALREDEDOR DE 2002, 2010 Y 2011 (En porcentajes)

País	Alrededor de 2002			Alrededor de 2010			2011		
	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia
Argentina ^a	2004	34,9	14,9	2010	8,6	2,8	2011	5,7	1,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2002	62,4	37,1	2009	42,4	22,4	...	...	...
Brasil	2001	37,5	13,2	2009	24,9	7,0	2011	20,9	6,1
Chile	2000	20,2	5,6	2009	11,5	3,6	2011	11,0	3,1
Colombia ^b	2002	49,7	17,8	2010	37,3	12,3	2011	34,2	10,7
Costa Rica ^c	2002	20,3	8,2	2010	18,5	6,8	2011	18,8	7,3
Ecuador ^a	2002	49,0	19,4	2010	37,1	14,2	2011	32,4	10,1
El Salvador	2001	48,9	22,1	2010	46,6	16,7	...	...	...
Guatemala	2002	60,2	30,9	2006	54,8	29,1	...	...	...
Honduras	2002	77,3	54,4	2010	67,4	42,8	...	...	...
México	2002	39,4	12,6	2010	36,3	13,3	...	...	...
Nicaragua	2001	69,4	42,5	2009	58,3	29,5	...	...	...
Panamá	2002	36,9	18,6	2010	25,8	12,6	2011	25,3	12,4
Paraguay	2001	61,0	33,2	2010	54,8	30,7	2011	49,6	28,0
Perú ^d	2001	54,7	24,4	2010	31,3	9,8	2011	27,8	6,3
República Dominicana	2002	47,1	20,7	2010	41,4	20,9	2011	42,2	20,3
Uruguay ^a	2002	15,4	2,5	2010	8,6	1,4	2011	6,7	1,1
Venezuela (República Bolivariana de)	2002	48,6	22,2	2010	27,8	10,7	2011	29,5	11,7

Fuente: Naciones Unidas. CEPAL. Panorama social de América Latina. Documento informativo. Capítulo I. 2012.

15. En relación con el Cuadro No 1, cuáles son los dos países que presentan la más alta tasa de pobreza y de indigencia al año 2011:

- A. Colombia y Ecuador.
- B. Paraguay y República Dominicana.
- C. Argentina y Uruguay.
- D. Panamá y Perú.

16. Analiza el Gráfico No 1 y evalúa si la evolución de la pobreza y la indigencia desde el año 1980 al año 2012 ha sido positiva y es suficiente en los países de América Latina.

Entrega dos propuestas para disminuir la pobreza e indigencia en América Latina. Fundamenta.

A) _____

B) _____

17. De acuerdo al Gráfico No 1 en qué año el porcentaje de indigentes y pobres no indigentes en América Latina y el Caribe fue el mayor y, por lo tanto, el más crítico:

- A. 2009.
- B. 1980.
- C. 2002.
- D. 1990.

18. De acuerdo a los datos del Gráfico No 1 y del Cuadro No 1 se puede inferir que la situación de la pobreza y de la indigencia en América Latina:

- A. Es un problema que ha sido abordado correctamente por los gobiernos.
- B. Han disminuido suficientemente y los gobiernos deben estar tranquilos.
- C. Han disminuido paulatinamente, pero sigue siendo preocupante.
- D. Es un problema resuelto y los gobiernos deben mantener las actuales tasas

19. El título del Gráfico No 1 es: “América Latina: evolución de la pobreza y de la **indigencia**...”

¿Qué palabra reemplaza a **indigencia** sin alterar el significado del texto?

- A. Miseria.
- B. Indignidad.
- C. Opulencia.
- D. Mediocridad.

20. De acuerdo al Cuadro No 1 y de los 12 países en los que había información disponible al año 2011, el país que registró un leve incremento de sus tasas de pobreza e indigencia en relación a los años 2009 – 2010 es:

- A. Paraguay.
- B. Brasil.
- C. Venezuela.
- D. Colombia.

Anexo 2: Descripción etnográfica de clase tradicional y clase con RDA

Descripción de una clase tradicional

Los alumnos, por lo general, después del recreo mantienen la sala en pésimas condiciones de higiene por lo que es necesario utilizar cinco o hasta diez minutos en la rutina inicial.

La rutina se inicia solicitando a los estudiantes se posicionen como aprendices activos, responsables de su proceso integral de formación y que para comenzar recojan los papeles, guarden los audífonos, se mantengan de pie y en silencio para saludar formalmente al profesor. Por cierto, en este momento de la clase se producen las primeras divergencias entre el docente y los estudiantes, puesto que la “autoridad” exige se realice lo solicitada y los alumnos se niegan a ello. Aquí es cuando los jóvenes intentan evitar de cualquier manera ser descubiertos escuchando música o utilizando algún elemento prohibido por el establecimiento, como piercing, gorros de colores, dispositivos móviles, audífonos, entre otros. Luego de esta discusión inicial, se saluda y se les da la instrucción de sentarse lo cual reviste una nueva dificultad porque los alumnos, en muchas ocasiones no asumen su rol en la sala, en tanto que el docente ya ha iniciado el proceso de instrucción. Muchos continúan en recreo y se desplazan libremente por la sala conversando o, en algunos casos, terminan de comer lo que quedó del recreo. Transcurridos ya algunos minutos

de la clase, y tras la intervención de algunos de sus propios compañeros intercediendo por silencio para que el profesor inicie la clase, de acuerdo a lo que para ellos es clase, es decir exposición de contenidos por parte del profesor.

Después se inicia con la motivación o enganche para que los estudiantes se sientan atraídos por el contenido que se abordará. Si hay que tomar apuntes el siguiente diálogo es clásico: “saque su cuaderno y un lápiz. La réplica es automática: ¿profesor me presta un lápiz? Si la respuesta es negativa se espera: ¡ah entonces no puedo escribir! O profe no traje el cuaderno ¿qué hago?”.

Superadas las dificultades iniciales, se comienza dando el objetivo y se explica la actividad que se realizará durante la clase, que a estas alturas ya ha sido mermada al menos en 12 a 15 minutos. Si se usa PPT, se deben sumar al menos 8 minutos más de retraso, puesto que el profesor debe retirar en biblioteca un computador, el data y el alargador. Después del rito de inicio se instala el equipo y prácticamente rogar para que no se corte la luz, acontecimiento sorprendentemente habitual en el establecimiento.

Luego de entregado el contenido de la clase, generalmente se trabaja algún texto de un libro o bien se entrega una guía. Para que la actividad y su corrección resulten expeditas se forman equipos o parejas. Se explica lo

requerido, el tiempo y qué se espera que ellos realicen para lograr el objetivo. Es muy común que los alumnos pregunten qué ocurriría si no alcanzan a terminar, incluso antes de comenzar, o que te pidan no leer, ningún tipo de texto, por encontrarlo sumamente aburrido y desmotivador. También ocurre con frecuencia, tener estudiantes inquietos o revoltosos que simplemente se ponen de pie, piden permiso para salir al baño, a contestar una llamada o escuchar música. Aunque menos frecuente, debe mencionarse que algunos estudiantes, féminas y varones, utilizan el tiempo destinado a la realización de una actividad pedagógica para extraer sus vellos faciales con pinzas.

Al pasar supervisando y contestando dudas, en algunos casos los alumnos están dedicados a realizar lo que se les pidió, pero la mayoría espera hasta el último momento para comenzar y bastantes, al verse apremiados por el tiempo, simplemente copian las respuestas de algún compañero generoso, aún a sabiendas de que esto ocasiona problemas posteriores. Un grupo minoritario no presenta nada al fin de la hora de clases.

Clase con RDA

A continuación se describirá una clase de lenguaje y comunicación, en primero medio utilizando RDA.

Los estudiantes se encuentran en la sala de clases y después de oír las instrucciones se desplazan a la sala de computación habilitada. Cada alumno

cuenta con una estación de trabajo individual dotada de un computador en que previamente se guardó el RDA a utilizar. Este proceso se hizo transfiriendo el archivo desde un equipo habilitado para el profesor, que se encuentra en línea con el resto de los computadores por medio de un programa llamado Net Support.

Cada estudiante se ubica frente a su computador, ejecuta el RDA y comienza a desarrollar los ejercicios propuestos. El primer paso es registrarse, para esto debían escribir datos básicos, tales como: nombre, RUN y curso. Luego de esto, al dar click en iniciar se enfrentaban al primer texto el cual debía ser leído atentamente para proceder a responder las preguntas que le acompañaban. Cada pregunta se complementaba con cuatro alternativas, de las cuales solo una era correcta, además de encontrarse un botón habilitado para retornar al texto y volver a analizarlo. En algunas preguntas, cuyas respuestas eran abiertas, había un espacio disponible para escribir lo que consideraran apropiado para contestar a la interrogante.

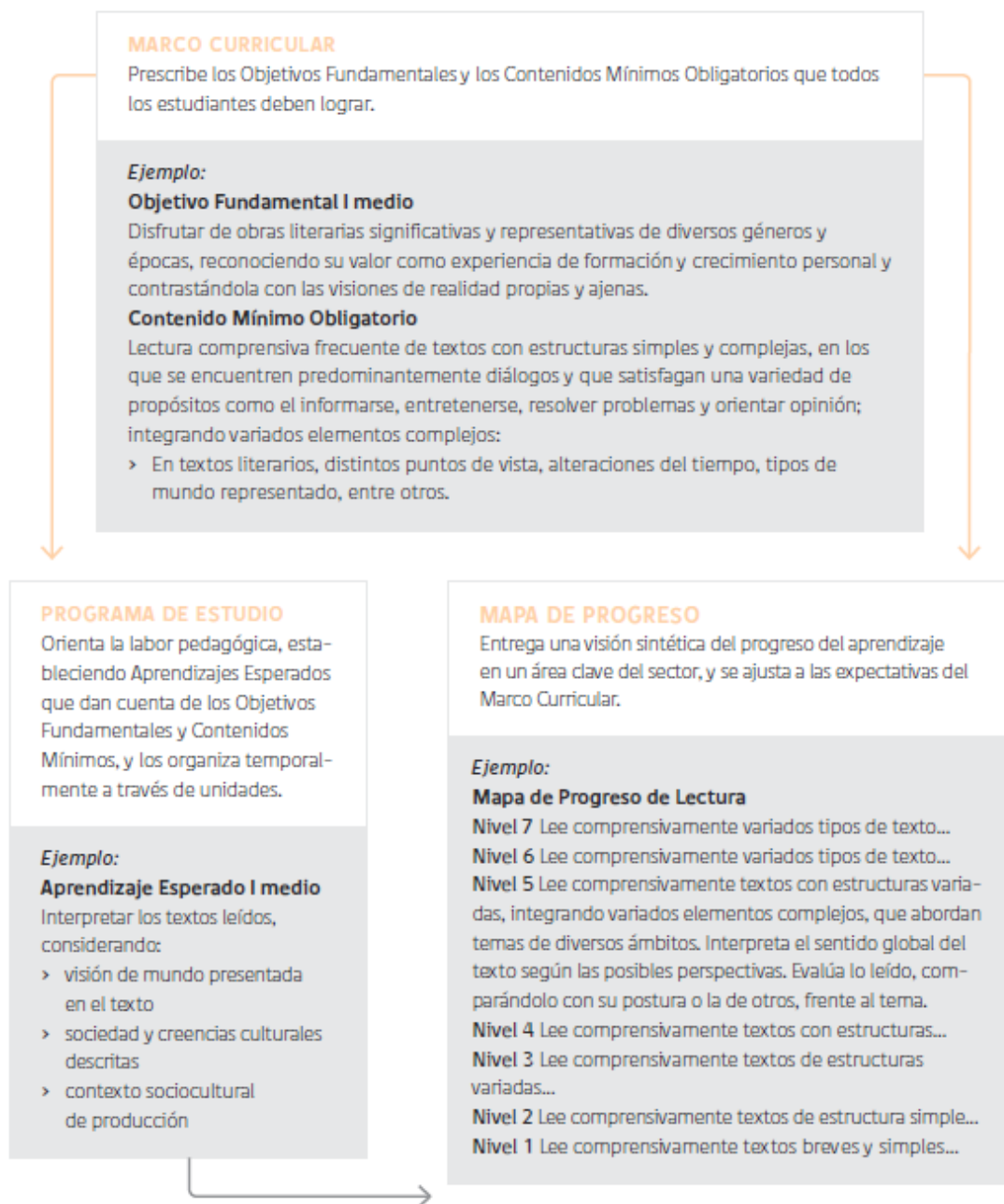
Con el objeto de que el alumno recibiera retroalimentación inmediata de su trabajo cada vez que seleccionaba una alternativa, ésta le redireccionaba a una diapositiva que indicaba si era un acierto o un error su elección. En caso de ser correcta la respuesta, podía avanzar a la siguiente pregunta. En el caso contrario, debía volver a revisar las opciones y hacer una nueva selección. Solo

resultaba posible avanzar cuando se llegaba a responder correctamente la pregunta formulada.

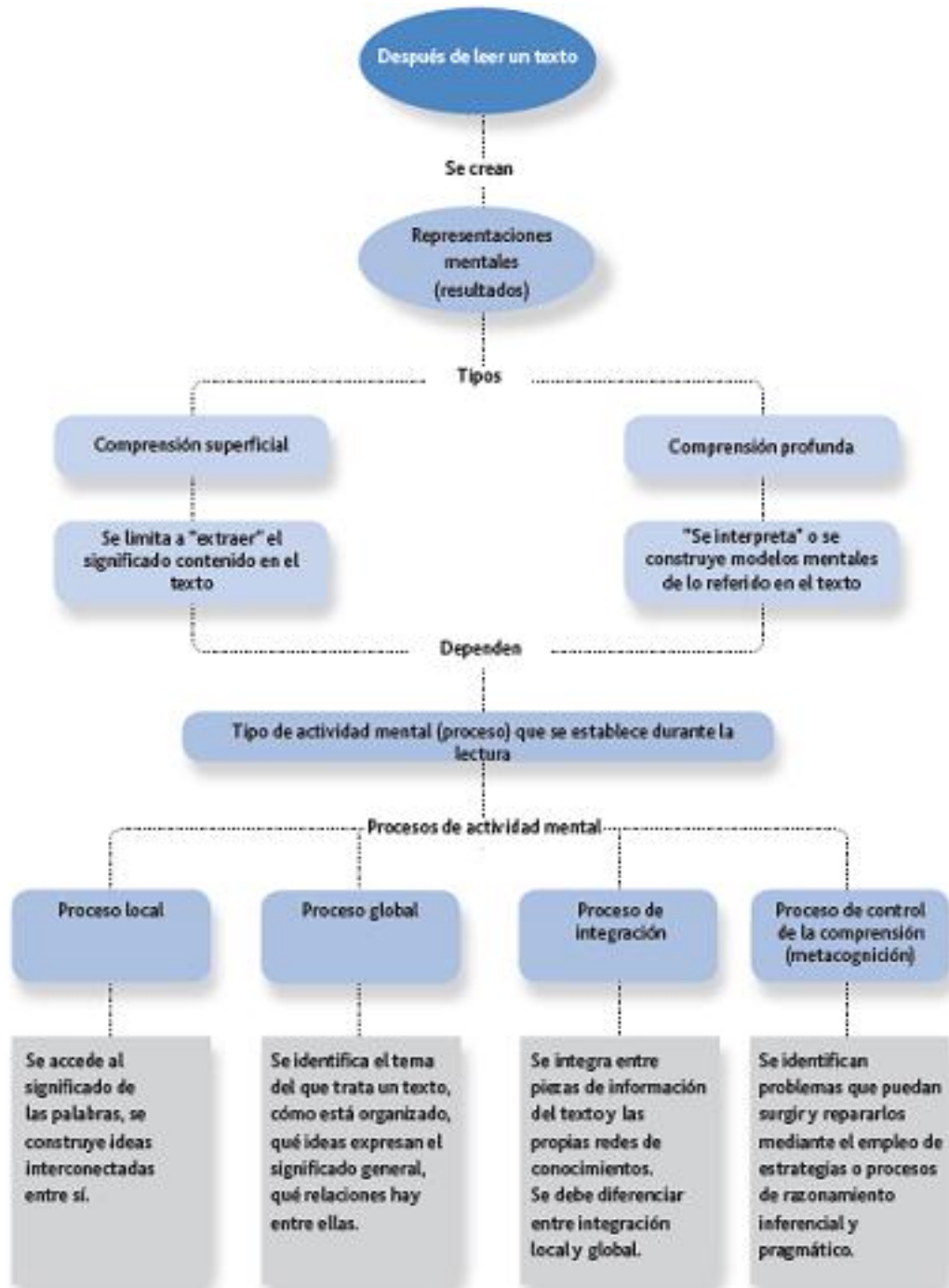
Cabe señalar que los estudiantes que conformaron la muestra mostraron bastante interés en ejercitar utilizando RDA por lo cual, salvo contados casos, no hubo estudiantes que intentaran resolver al azar. Las preguntas que incluían desarrollo eran cotejadas por ellos mismos con las orientaciones de resolución que podían encontrar en el mismo RDA, solo dando click al botón que daba la opción para hacerlo.

Al finalizar todos los ejercicios y para salir de RDA debían seleccionar la opción de guardar los cambios. El archivo luego era recogido por la profesora desde los escritorios de cada computador utilizando el programa disponible, mismo medio mencionado anteriormente, que se utilizaba para transferir los archivos hasta los equipos.

Anexo 3: cuadro resumen de la relación entre: Marco Curricular, programa de estudio y mapa de progreso.



Anexo 4: niveles de comprensión



Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*, (adaptación en MINEDUC, 2014).

Anexo 5: Tabla de acciones a realizar

Este material servirá de ayuda a los profesores para construir sus evaluaciones. (Adaptación de MINEDUC, 2014)

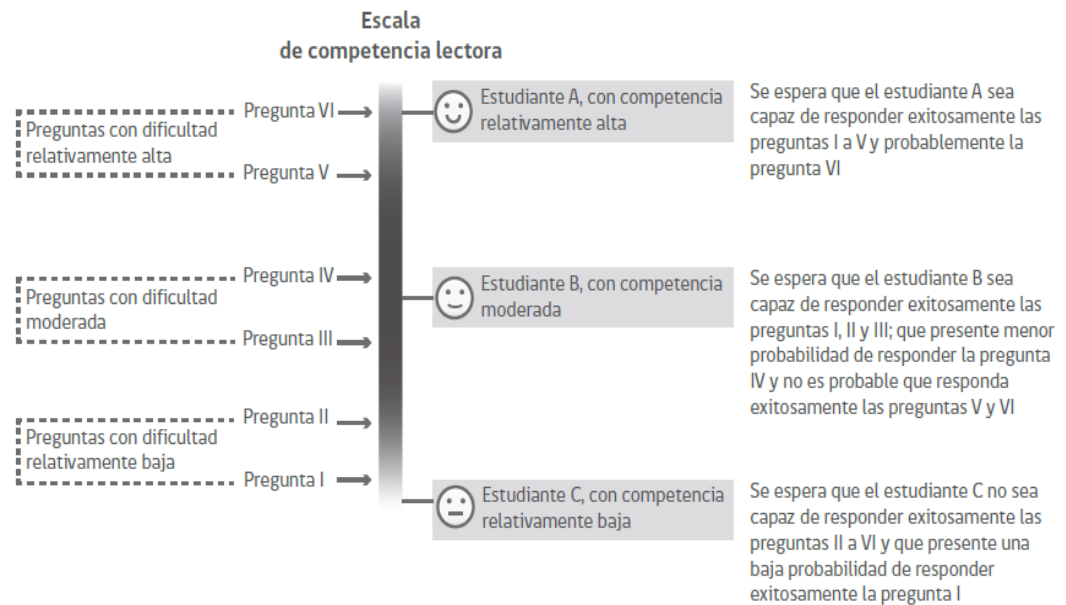
Extraer información	Interpretar y relacionar un texto	Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto. -Cotejar la información proporcionada en la pregunta con aquella que se encuentra de modo literal o similar en el texto y utilizarla para encontrarla información que se les pide. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar el tema o asunto. -Explicar el propósito de elementos complementarios o de un texto discontinuo (mapas, gráficos, esquemas, otros). -Relacionar un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto. -Centrarse en más de una referencia específica del texto para deducir el tema central a partir de la repetición de una categoría. -Seleccionar la idea principal, implica ser capaz de establecer una jerarquía entre las ideas y elegir las más generales y predominantes. -Reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe. -Comparar y contrastar información, integrar dos o más fragmentos de información del texto. -Hacer deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información. -Identificar y enumerar las fuentes de evidencia, con el fin de deducir la intención del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo. -Juzgar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia. -En cuanto a la reflexión y evaluación de la forma de un texto, el estudiante debe alejarse del texto, considerarlo de acuerdo a distintos criterios, evaluando su calidad y adecuación al propósito como al contexto en el cual se usa. -Definición de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito. -Valoración que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso. -Identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

Anexo 6: Matriz de Aprendizajes, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión

Aprendizajes	Indicadores de Aprendizaje	1º y 2º Medio	3º y 4º Medio
Lectura de variedad de textos	Lee comprensivamente	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente una variedad de textos de carácter analítico y reflexivo, para construir diferentes visiones de mundo, identificando recursos expresivos que potencien el sentido general del texto.
Extracción de información	Extrae información explícita	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
	Extrae información implícita	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.	Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto, a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural.
Evaluación	Evalúa	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.	Evalúa la calidad del texto, la validez de los argumentos o planteamientos presentes en él, la pertinencia de su estructura, estilo y coherencia interna.
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	Reconoce a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos provenientes de lecturas del Nivel.	Reconoce a partir de claves contextuales, de su experiencia previa o de la consulta del diccionario el significado de palabras, expresiones y/o proposiciones específicas provenientes de lecturas del Nivel.

Fuente: MINEDUC, 2014, pág. 38

Anexo 7: relación entre preguntas, tareas y estudiantes en una escala de competencia lectora según PISA.



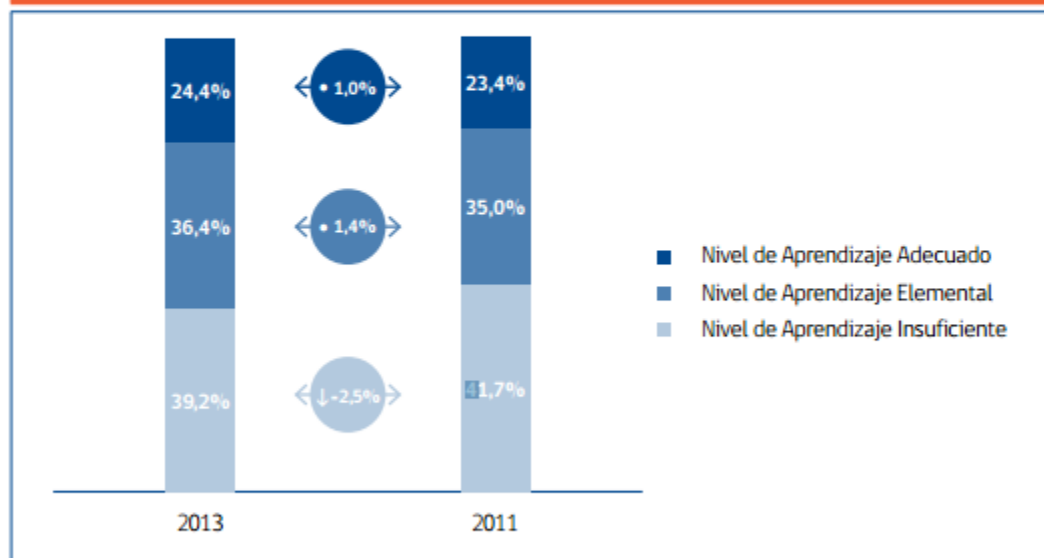
Fuente: (Agencia de Calidad de la Educación, 2013, pág. 69)

Anexo 8: síntesis de resultados SIMCE 8° básico año 2013

Distribución nacional de estudiantes de 8.º básico según Estándares de Aprendizaje

A continuación se presenta el porcentaje nacional de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, según los resultados de la prueba Simce 8.º básico 2013, y su variación respecto de la evaluación Simce 2011.

Comprensión de Lectura



Nota: (1) Dado que los porcentajes están aproximados, pueden no sumar 100%.

(2) ●: Indica que no hubo variación significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2013, respecto de la evaluación anterior.

↓: Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2013, respecto de la evaluación anterior.

Fuente: Resultados Nacionales Simce 2013

Anexo 9: Mapa de escolarización de nivel alto (11 a 13 años) en latinoamerica



Fuente: Atlas de las desigualdades educativas en América Latina.