



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Escuela de Educación
Magíster en Didáctica para el trabajo
Metodológico de Aula

Diseño de propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades inferenciales y relacionales en textos no literarios

Presentada por

PROF. ANDREA SOLANGE LÓPEZ LERMANDA

Docente guía

DR. RUBÉN DARÍO ABELLO RIQUELME

Junio 2022

LOS ÁNGELES, CHILE

Agradecimientos

Quiero extender un profundo agradecimiento, a quienes me ayudaron a cumplir uno más de mis sueños. La mención especial va para mi madre, mi fortaleza; mi padre desde el cielo, por hacerme coincidir con personas maravillosas en este camino; mi hermano por sus palabras con buenas intenciones y a casi todos mis compañeros de Magíster , quienes se mantuvieron junto a mí lado en todo este proceso, acompañándome, aconsejándome, brindándome apoyo y por sobre todo risas. En especial a Jaime Pacheco por su dedicación, acompañamiento, oraciones y por sobre todo ser una persona de la que siento una profunda admiración.

Mi agradecimiento también va para mi profesor guía del proyecto, Rubén Abello, quien me ha orientado en todo este complejo proceso. Es cierto, no ha sido para nada fácil, estuvo lleno de altos y bajos sobre todo de salud, pero gracias a él se pudo llevar adelante y terminarlo con mucho esfuerzo y dedicación.

Resumen

El presente proyecto tiene como objetivo: “Diseñar una unidad didáctica interdisciplinaria con ayuda de las plataformas Classroom y Classcraft para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de interpretar y relacionar en textos no literarios, potenciando la motivación lectora en estudiantes de enseñanza básica”. El diseño de la propuesta tiene una duración de seis meses y posee un enfoque mixto. Se realizará un análisis de resultados descriptivo.

A los estudiantes se les aplicará pre y post test de motivación y comprensión lectora (EML y CLIP), con el propósito de identificar el estado inicial en que se encuentran, y la incidencia de la propuesta didáctica. A los docentes de las asignaturas de Lenguaje, Tecnología, Historia y Ciencias Naturales se les sugerirá actividades y estrategias para mejorar las habilidades ya mencionadas, cada docente las adecuará a la realidad de cada curso que interviene. Finalmente, a los estudiantes se les harán preguntas en un Focus group, con la finalidad de conocer la percepción de ellos post intervención. El análisis descriptivo será entregado a los directivos de la institución, para los fines que ellos estimen pertinentes. Se espera después de la aplicación de la propuesta la creación de instancias colaborativas en donde se puedan trabajar las habilidades de relacionar e interpretar y mejorar los resultados de comprensión de textos no literarios por parte de los estudiantes.

Palabras claves: Comprensión lectora, habilidades lectoras, estrategias, motivación e intereses lectores.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	2
Capítulo I Planteamiento del problema	6
1.1 Antecedentes del entorno educativo	7
1.2 Diagnóstico del curso.....	10
1.2.1 Evaluación DIA.....	10
1.2.2 Velocidad lectora.....	12
1.2.3 Escala de Motivación Lectora (EML).....	14
1.3 Causas	15
1.4 Potenciales soluciones.....	16
1.5 Justificación del proyecto	18
Capítulo II Marco Referencial.....	23
2.1 Competencias en educación	24
2.2 Competencia lectora	25
2.3 Comprensión lectora	28
2.4 Estrategias de comprensión lectora	32
2.5 Motivación lectora.....	34
2.6 Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	36
Capítulo III Marco metodológico	38
3.1 Preguntas para elaboración del proyecto	39
3.2 Objetivo General	39
3.3 Objetivos específicos	39
3.4 Metodología	40
3.5 Técnicas, Instrumentos de Implementación y Recolección de datos	41
3.5.1 Instrumentos.....	41
3.5.2 Recolección de datos	43
3.6 Análisis de datos.....	44
3.7 Planeación y socialización	45
3.8 Implementación.....	48
3.9 Descripción de la propuesta	51

Fase 1:	51
Fase 3:	53
Fase 4:	53
3.10 Evaluación de la propuesta didáctica	54
3.11 Tabla de actividades	55
3.12 Recursos para la implementación de la propuesta didáctica	67
Capítulo IV Consideraciones generales, alcances y proyecciones	69
4.1 Consideraciones generales, alcances y proyecciones	70
Referencias Bibliográficas	72
Anexos.....	79
Anexo 1	80
Anexo 2.....	81
Anexo 3.....	90
Anexo 4.....	92
Anexo 5.....	95
Anexo 6.....	106
Anexo 7.....	108
Anexo 8.....	109
Anexo 9.....	112

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.



1.1 Antecedentes del entorno educativo

El proyecto será realizado en el Colegio Hispanoamericano de Los Ángeles, cuya fecha de fundación corresponde al 16 de septiembre de 1965. Es un establecimiento particular subvencionado, que colabora en la función de proveer educación a los niños y adolescentes del Estado de Chile, es reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación, a través del decreto 3127 de 1965. Sus dependencias se ubican en el radio urbano, Avenida Ricardo Vicuña 326, Los Ángeles, Octava Región. Según el reporte del Sistema de Información General del Estudiante (SIGE), posee un índice de vulnerabilidad del 55%, además cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP) desde el año 2009 (Colegio Hispanoamericano,2018).

El establecimiento imparte enseñanza Pre-Básica, Básica y Media Científico-Humanista Diurna, sin jornada escolar completa. En la actualidad tiene una matrícula de 910 estudiantes, distribuidos en 18 cursos, desde preescolar a enseñanza media, con un promedio de 30 alumnos por curso, aproximadamente. De acuerdo al Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Excelencia (SND), el Colegio Hispanoamericano fue premiado con subvención de excelencia del 100% por los años 2020-2021, en donde se evaluaron seis indicadores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de condiciones laborales, igualdad de oportunidades e integración y participación de la comunidad educativa (Colegio Hispanoamericano,2018).

Las pruebas Simce entregan estándares de aprendizaje logrados por estudiantes en diferentes niveles de enseñanza. En el año 2018 se realizó la última evaluación Simce. El puntaje promedio que presenta el establecimiento en cuarto básico en la asignatura de Lenguaje es de 281 puntos, considerándose como nivel adecuado al 52% de los estudiantes.

En la asignatura de Matemática se obtuvo como resultado 287 puntos, con el 40,6% de los estudiantes en nivel adecuado. Esto quiere decir que, en comparación con establecimientos del mismo grupo, se posiciona con 22 puntos arriba en Lectura y 39 puntos arriba en Matemáticas (Colegio Hispanoamericano,2018).

Tabla 1: Simce 4to año básico 2018

Año	Asignatura	Resultado	Niveles		
			Adecuado	Elemental	Insuficiente
2018	Lectura	281	52,2%	29%	18,8%
	Matemática	287	40,6%	50,7%	8,7%

Fuente: Agencia de la Educación (2018).

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2018-2022) explicita que para asegurar una educación holística; es decir, centrada en la formación integral de los discentes que engloba lo conceptual, procedimental y actitudinal, la gestión educativa tiene como directrices cuatro sellos: a) pedagogía del aprender a aprender, b) formación inclusiva, c) pedagogía centrada en el desarrollo de competencias, y d) formación valórica transversal. Estas directrices como es de esperar se correlacionan con la visión del colegio y su misión.

De acuerdo al análisis del PEI del establecimiento se observa un enfoque constructivista de la educación. En palabras de Tirado y Peralta, (2021) el constructivismo “sostiene que la enseñanza no puede ser concebida como la transmisión lineal de conocimiento; se trata de un proceso en el que el maestro debe promover la actividad

epistémica de sus alumnos en la construcción de sus aprendizajes” (p. 63). Este enfoque queda de manifiesto en la descripción del sello “pedagogía del aprender a aprender”:

Estamos convencidos que el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, quien aprende, la enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del estudiante. De esta forma el Profesor es un facilitador del aprendizaje que media el encuentro de los estudiantes con el conocimiento. El papel del Profesor se centra en ser moderador, coordinador, facilitador y mediador, es decir contextualiza las distintas actividades del proceso de aprendizaje (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p. 10).

En lo que respecta a la Evaluación DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizaje) elaborada por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objetivo es monitorear los ámbitos socioemocionales y académicos de los estudiantes durante el año 2021. A partir de los resultados obtenidos, los colegios a nivel interno pueden tomar las acciones pedagógicas acordes a sus contextos educativos, y así mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje, considerando las orientaciones entregadas por la Agencia (Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

El establecimiento durante el año 2021 se sometió a la medición DIA, a través de la plataforma virtual de la Agencia de la Calidad de la Educación. En esta plataforma se rindieron dos evaluaciones, la de nivel inicial y la de nivel intermedia. En el caso particular de la Prueba de Lectura de terceros básicos, se desprenden los siguientes resultados.

1.2 Diagnóstico del curso

La muestra está compuesta por dos cursos de tercero de enseñanza básica (A y B), el número de estudiantes corresponde a un total de 70, distribuidos de manera equitativa en ambos cursos. El índice de vulnerabilidad promedio de ambos cursos es 55%. Durante el transcurso del año académico se les ha aplicado diferentes evaluaciones, tales como: evaluación DIA (diagnóstico y de monitoreo intermedio), pruebas de velocidad lectora y aplicación de la Escala de Motivación Lectora (EML).

En el siguiente apartado se analizará los resultados de la Evaluación DIA, velocidad lectora y Escala de Motivación Lectora (EML), todas ellas aplicadas en el año 2021. Producto del análisis realizado se logró identificar que los estudiantes: en la evaluación DIA, tienen descendidas las habilidades de relacionar e interpretar textos no literarios. En relación a la velocidad lectora, el 60% de los alumnos se encuentra en un nivel medio-bajo a muy lento. Respecto a la Escala de Motivación Lectora (EML), más del 60% de los estudiantes manifiestan un valor positivo sobre el autoconcepto lector y valoración que otorgan a la lectura.

1.2.1 Evaluación DIA

Se ha aplicado dos evaluaciones ministeriales: a) Diagnóstico (a comienzos), y b) Evaluación de Monitoreo Intermedio (a mediados de año). A partir del análisis de los datos emanados de las evaluaciones DIA, en Terceros básicos de la asignatura de Lenguaje se logra constatar que el nivel de desempeño de los estudiantes aumentó en un 4,11%.

Otro aspecto a considerar es que el promedio de respuestas correctas en los Objetivos de Aprendizajes priorizados (diagnóstico) en Lectura, efectuada en marzo de

2021, arrojó un 83,33% de logro de desempeño. Asimismo, el porcentaje de promedio de respuestas correctas en Objetivo de Aprendizaje priorizados (evaluación intermedia) en Lectura, llevada a cabo en junio de 2021, logró un desempeño del 87,44%. Esto quiere decir que los resultados DIA revelan un alza leve en comparación a la primera evaluación con la segunda aplicada a los aprendices, lo que evidencia un progreso en la asimilación de los objetivos de aprendizajes priorizados por el Ministerio de Educación.

Referido a los resultados de ambos cursos por habilidad de los Objetivos de Aprendizaje priorizados medidos en la evaluación diagnóstica, esta considera textos narrativos y no literarios, cuyos ejes de habilidades que se miden son: localizar, interpretar y relacionar. El nivel más bajo de aprobación corresponde al eje de interpretar y relacionar textos no literarios, cuyo indicador de evaluación es: “infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto”. El grado de aprobación del 3°A es del 58.82% y del 3° B es del 71.43%. La implicancia de estos datos es que los estudiantes presentan debilidad en el desarrollo de las habilidades.

Por su parte, la evaluación intermedia también incorpora textos literarios y no literarios, en este caso los resultados son los siguientes: 3°A un 76.47% y del 3° B es del 80% en el eje de interpretar y relacionar. Las implicancias de estos resultados sobre el desarrollo de los aprendices es que se le dificulta la comprensión de textos no literarios, lo que ocasiona perjuicios en el despliegue de habilidades del pensamiento científico por parte de los alumnos.

En conclusión, a los estudiantes se les dificulta relacionar e interpretar textos no literarios, debido a que no se abordan de manera sistemática las actividades de clase por

parte de los docentes, dando preferencia al trabajo con los textos narrativos mayormente. También se encuentra el hecho del bajo dominio de vocabulario, pues los alumnos al enfrentarse a textos no literarios desconocen algunas palabras empleadas en estos.

Los textos literarios se dividen en tres categorías: narrativos, dramáticos y líricos, su característica principal es desarrollar una función expresiva, para ello utilizan un lenguaje figurado orientado a captar el interés del lector. Los textos no literarios, en cambio, tienen como propósito transmitir información objetiva y realista, empleando un lenguaje específico e impersonal. Se dividen en tres categorías: Informativos, Normativos, Publicitarios y Funcionales (Mineduc, 2020).

1.2.2 Velocidad lectora

Durante el año 2021 se realizó una medición de velocidad lectora a los estudiantes de primer ciclo básico del establecimiento. Esta evaluación estuvo a cargo del equipo multidisciplinario del establecimiento en modalidad online (asistentes, educadoras diferenciales y fonoaudiólogas). Esta medición tuvo como objetivo tener un panorama general del grupo curso acerca del nivel de velocidad lectora.

Los datos obtenidos en las mediciones son los siguientes: un 40% de los alumnos del tercer año básico A tienen un nivel de desempeño medio alto a muy rápido, y un 60% se encuentra en un nivel de desempeño medio bajo a muy lento. A su vez, el 34% de los discentes del curso tercero B poseen un nivel de desempeño medio alto a muy rápido y el 60% un nivel de desempeño medio bajo a muy lento. Cabe destacar que el 6% de los estudiantes de este curso no han adquirido las habilidades elementales para leer.

De acuerdo a los datos recopilados se observa que mayoritariamente los aprendices se encuentran en un porcentaje de desempeño medio bajo a muy lento en ambos cursos. Considerando que la velocidad lectora es un indicador relevante para la fluidez lectora, al igual que la prosodia o expresividad en la lectura de un texto, se deduce que el bajo nivel en velocidad lectora presentado por los estudiantes en los controles aplicados durante este año, repercute negativamente en la fluidez y comprensión lectora.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por la Comisión Nacional de Lectura (NRP), inaugurada el año 2000 en Estados Unidos (EEUU), la que después de realizar estudios minuciosos en el ámbito de la lectura concluye que, “la fluidez lectora es un aspecto fundamental de la competencia lectora de los alumnos” (Calero, 2014).

Tabla 2: Resultados de velocidad lectora

Velocidad lectora	Medio alto a Muy rápido	Medio bajo a Muy lento	No lector	Total de estudiantes medidos
3°A	40%	60%	0%	35 estudiantes
3°B	34%	60%	6%	35 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Se concluye que el nivel de velocidad lectora presentado por los alumnos dificulta la comprensión de textos no literarios, esto se debe a que invierten un mayor esfuerzo en la decodificación de palabras en desmedro de la comprensión. La decodificación de palabras es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora, es por esta razón que debe ser un proceso que los estudiantes los realicen de manera mecánica y sin dificultad.

1.2.3 Escala de Motivación Lectora (EML)

Los autores Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni (1996), desarrollaron la Escala de Motivación Lectora (EML) cuyo alfa de Cronbach es de 0,75, y 0,82, la escala se compone de dos dimensiones: autoconcepto lector y valor de la lectura. Diez ítems del instrumento se utilizan para evaluar la primera dimensión (autoconcepto lector) y otros diez para la valoración de la lectura. El propósito de la escala es profundizar sobre la motivación lectora de los estudiantes (Navarro et al., 2018).

La escala (EML) se aplicó la primera semana de noviembre del año 2021, convidando a los dos cursos de tercero básico a responder el test, con previo consentimiento de los padres y apoderados, fueron autorizados a participar 36 de ellos. El porcentaje de respuestas de mujeres fue el 47,2 % y el de los varones fue el 52,8%. Los resultados de la evaluación demuestran que los estudiantes de los dos cursos participantes tienen un 62,5% de valor positivo en relación al autoconcepto lector y un 70% que representa el valor que ellos le otorgan a la lectura.

Los resultados evidencian un bajo porcentaje del autoconcepto lector que tienen los estudiantes sobre sí mismo. Esto es preocupante porque el autoconcepto positivo es la piedra angular del óptimo funcionamiento personal, social y profesional (Durán y Flores, 2012). Según Orellana, (2018) el factor afectivo en la lectura es determinante en la comprensión y desarrollo de las habilidades lectoras.

De acuerdo a los datos obtenidos a partir de esta escala, se vuelve necesario que el docente conozca los intereses lectores de los estudiantes con la finalidad de fomentar la motivación de estos. Para lograr dicho fin, se requiere que se establezcan relaciones

significativas entre profesor y alumno para escoger textos contextualizados a la realidad del grupo curso y del gusto de los aprendices.

1.3 Causas

Sobre la base de los datos recopilados: entrevista semiestructurada realizada a los dos docentes de los terceros básicos 2021 (ver anexo 2 y 3), aplicación de la Escala de Motivación Lectora (EML) (ver anexo 4), medición de velocidad lectora y las evaluaciones DIA de lectura, se concluye que las causas que explican el bajo desarrollo en las habilidades de relacionar e interpretar textos no literarios son:

- Construcción de planificaciones que no consideran los intereses lectores de los estudiantes por falta de tiempo.
- Bajo nivel léxico y fluidez lectora.
- Falta de monitoreo sistemático en la adquisición de habilidades lectoras.
- Desmotivación por parte de los estudiantes hacia la lectura.
- No se ha fomentado la comprensión lectora de textos no literarios, se les da énfasis y prioridad a los textos narrativos, tales como, fábulas, cuentos, etc.
- Referentes de hábitos lectores poco favorables.
- Discordancia entre el Marco para la Buena Enseñanza con la praxis docente.

Se debe destacar que las prácticas lectoras han vivido innegables cambios producto de las transformaciones tecnológicas recientes, generando importantes interrogantes acerca de los mecanismos que se encuentran en la base del gusto por la lectura. Para avanzar en la comprensión del fenómeno lector, se argumenta que la lectura debe ser entendida como una práctica cultural: el significado que produce la lectura para el actor y su entorno es

inseparable del marco cultural en el cual esta se inserta. Las prácticas lectoras consisten, por tanto, en una forma de participar en la cultura (Moya y Gerber, 2016).

Desde la ejecución del Plan Nacional de Lectura (2015-2020), el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes asevera que el interés de la política pública es posicionar a la lectura como un derecho social (Inés De Ferrari et al., 2015). Sin embargo, de acuerdo a estudios que se han realizado en el país se evidencia, por ejemplo, que los adolescentes no manifiestan como actividad primordial la lectura y solo un 19% se auto/percibe como lector frecuente (Plan Nacional de la Lectura, 2015).

Es en este contexto que el rol del docente es fundamental en la adquisición y aprendizaje de la lectura. Asimismo, la familia también es un protagonista importante en este proceso (Castellanos y Guataquira, 2020). Los hábitos lectores del apoderado, entendidos como el gusto del padre/madre por la lectura en general, el uso de textos escritos y la lectura recreativa, sumando la cantidad de libros que se poseen en el hogar, está asociado positivamente con la motivación lectora, que es entendida como el interés del estudiante y el disfrute de los espacios destinados a la lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

1.4 Potenciales soluciones

La nueva generación Z, que también la llaman “Nativos digitales”, designados así por nacer rodeados de tecnología y avances tecnológicos, busca constantemente un aprendizaje interesante, práctico y de su agrado. La tecnología ha traído con ella inquietudes y nuevos escenarios que van cambiando con los intereses de cada estudiante, por este motivo los profesores deben explorar e implementar nuevas estrategias y recursos

para sus clases, con el fin de aumentar la motivación y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes (Soriano y Aguilar, 2018).

Cuando se presenta la información de forma alternativa o diferente, es decir, lúdicamente por medio de plataformas interactivas, provoca en los estudiantes interés en el proceso de aprendizaje (Mora, 2013). La motivación hacia la lectura se da cuando se prepara de manera consciente el proceso lector, generando un elevado esfuerzo mental, decodificando información, analizando, interpretando y poniendo énfasis en los conocimientos previos, todo lo anterior puede ser apoyado por los recursos Tics. Las actividades que se puedan plantear ponen en práctica diferentes habilidades, ampliando los conocimientos, la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora (Calderón-Baticón, 2013). De acuerdo a Fuentes-Hurtado y González-Martínez (2017), el uso de tics en educación estimula la curiosidad, “el disfrute, la satisfacción y la implicación al servicio de nuevos y mejores aprendizajes” (p.3).

Para la creación de la unidad didáctica interdisciplinaria se utilizará como apoyo la plataforma Classcraft y Classroom. La primera ofrece a los docentes un conjunto de herramientas interactivas en la que los estudiantes desarrollan diferentes competencias digitales y lectoras de manera lúdica (Mora & Camacho, 2019). La segunda, por su parte, es una herramienta que ayuda en la gestión colaborativa del aula con la finalidad de generar un entorno de aprendizaje virtual (Basso-Aránguiz et al., 2018).

La convergencia entre las asignaturas de Tecnología, Ciencias, Historia y Lenguaje serán las que participarán en apoyo para mejorar el hábito lector, y la comprensión lectora. Junto con ello se trabajará con la tecnología, conexiones, interacciones, fusiones e

integración de los diversos planos de la vida humana, considerando los intereses de los estudiantes, y así lograr mejorar la motivación. No obstante, no constituye un hecho espontáneo, es indispensable la acción ordenada y consciente de quienes van a participar (Llano Arana et al., 2016). La forma en que se integrará el uso de las plataformas antes señaladas (Classcraft y Classroom) con las asignaturas descritas es por medio del trabajo interdisciplinario y creación de actividades que consideren objetivos de aprendizajes de estas desarrollados por medio de las aplicaciones.

El trabajo con las plataformas permite que el estudiante pueda desarrollar las habilidades, aumentar el interés por la lectura, conocer en profundidad los tipos de textos que engloban a los textos no literarios, trabajando a partir de lecturas en la que ellos puedan atribuirle sentido, sugiriendo y aplicando estrategias a los docentes para lograr que sus estudiantes se conviertan autónomos y capaces de interesarse por su propio aprendizaje.

1.5 Justificación del proyecto

La OCDE (2009) define la competencia lectora como la capacidad que posee una persona de comprender y emplear los textos escritos, reflexionando e implicándose personalmente con el objetivo de conseguir metas individuales, adquirir conocimientos y participar en la sociedad. Para alcanzar este propósito se requiere, parafraseando a Jiménez y O'Shanahan (2008), que los docentes enseñen de manera directa las estrategias de lectura, realizando feedback o retroalimentación.

En línea con lo anterior, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, señala que “el aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para

dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo” (UNESCO, 2005, p. 19).

Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (SIMCE, PISA, PIRLS, TERCE) demuestran que los alumnos chilenos presentan bajos niveles de desempeño en lo que respecta a la comprensión lectora. Por ejemplo, al comparar a Chile con los demás países de la OCDE, se evidencia que el puntaje promedio obtenido por alumnos de la nación es menor al promedio del estudiantado de los países que conforman la OCDE; no obstante, Chile tiene los mejores puntajes de América Latina, alcanzando un promedio de 452 puntos, 35 puntos por debajo del promedio OCDE y 45 puntos sobre el promedio latinoamericano.

Por su parte, la evaluación SIMCE del año 2018, revela datos preocupantes, en relación al nivel de logro de aprendizajes alcanzados en lectura. En 4° básico, el nivel de los estándares de aprendizaje de los estudiantes son los siguientes: el 29% (insuficiente), 26,3% (elemental), 44,7% (adecuado) de la población evaluada. En 6° básico: 37,3% (insuficiente), 31,2% (elemental), 31,5% (adecuado). Los resultados SIMCE en octavo año básico (2019) evidencian que todos los grupos socioeconómicos vieron disminuidos sus puntajes. Es por este motivo que la comprensión lectora se considera como un auténtico desafío (Figueroa y Gallego, 2021).

Hay diferentes justificaciones que explican el negativo rendimiento del alumnado chileno, entre las que destacan como factores determinantes de la insuficiente competencia estratégica para comprender textos: factores socioeconómicos, legibilidad de los textos,

nivel de vocabulario, tipo de establecimiento, capacidad cognitiva de los estudiantes, la metodología utilizada por los docentes, etc. (Sepúlveda y Martínez, 2018).

Para la modificación de la práctica docente se debe tener en cuenta el dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” del Marco para la Buena Enseñanza, que refiere sobre los aspectos que deben estar involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes. También sobre la especial relevancia que tienen las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes (MINEDUC, 2008, p.9).

La enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para los estudiantes, debe incorporar una dimensión lúdica, personal e independiente. La escuela debiera ser para los discentes el lugar donde logren vincular la lectura no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer (Solé, 1995). Las y los estudiantes de 3° y 4° básico deben ampliar los tipos de textos que habitualmente leen, lo que demanda la inclusión de un mayor número de textos no literarios. El objetivo principal de estos textos es transmitir y ofrecer información, indicaciones concretas, etc. Buscan informar o instruir de manera objetiva, utilizando un vocabulario técnico e impersonal (MINEDUC, 2021).

En razón de lo anterior se presenta el siguiente proyecto, cuyo objetivo es realizar una propuesta secuenciada interdisciplinaria para la comunidad educativa que vaya en ayuda de la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, para que puedan ampliar la cantidad de textos que habitualmente leen, y a su vez mejorar la habilidad de relacionar e interpretar textos no literarios. La Agencia de la Calidad se refiere a estas habilidades como un proceso mental a través del cual el lector infiere información, sentimientos, características, etc., a partir de lo explícito construye el significado del texto (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Con el propósito de desarrollar un lector competente, el que interactúa con la información escrita, para esto, debe comprender el texto e integrarlo con sus conocimientos preexistentes. Debe examinar el punto de vista del autor (o de los autores) y decidir si el texto es confiable y veraz, y si es relevante para sus objetivos o propósitos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

El uso de plataformas virtuales (Classcraft y Classroom), pueden contribuir en la creación del hábito lector, y la mejora de las habilidades mencionadas, el trabajo autónomo y colaborativo. Los elementos lúdicos son enormemente motivadores y atractivos para los alumnos, lo que despierta en él un mayor interés por el aprendizaje (Calderón-Baticón, 2013).

La importancia de la mejora en comprensión lectora de los estudiantes es fundamental, ya que un cerebro activo que lee habitualmente mejora sus funciones cognitivas, pues obliga al cerebro a pensar, estructurar ideas, interrelacionar conceptos, etc., (Pherez et al., 2018). Es decir, mejorar la capacidad intelectual. Además, leer

comprensivamente permite al individuo desempeñarse de forma eficiente en la sociedad, aumentando sus probabilidades de encontrar buenos trabajos, desarrollar el pensamiento crítico, resolver los problemas contingentes aportando soluciones innovadoras para la sociedad.



2.1 Competencias en educación

Desde la declaración de Bolonia (1999) e implementación del proyecto Tuning Educational Structures in Europe y a posterior, el Proyecto Tuning América Latina (2004-2007), el proceso enseñanza aprendizaje en variados países e instituciones superiores suscritos a estas iniciativas se ha reformulado, apuntando al desarrollo de competencias. Las competencias, en el ámbito de la educación, buscan combinar lo teórico con la praxis, por tanto, juntan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual y lo psicofísico. En otros términos, las competencias son “combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer” (Cuadra-Martínez y Castro, 2018).

El proceso de Bolonia (1999) provocó que la educación, a nivel mundial, girara hacia un enfoque basado en competencia, siendo el proyecto Tuning y el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) los dos principales programas que enarbolaron una educación basada en competencias. Este enfoque ha traído consigo el rediseño de las estructuras curriculares y normativas tanto de los ministerios como de las universidades, con la intención de hacer frente a los nuevos desafíos que este paradigma educacional trae consigo. Este enfoque requiere, entre muchas otras cosas, la inversión de recursos, innovación de metodologías didácticas y estrategias evaluativas, estudiantes corresponsables de su propia formación, perfeccionamiento de los docentes formadores, etc. (López, Guerrero, y García, 2018).

El nuevo paradigma educativo ha impactado en el sistema educacional chileno, por ejemplo, mediante la entrada en vigencia de la “Ley de Calidad y Equidad de la Educación” (2011), se migró hacia un modelo educativo enfocado a desarrollar habilidades y

competencias en los estudiantes. El impacto de esta nueva corriente hizo que el Ministerio de Educación de Chile, en conjunto con la Unidad de Currículum y Evaluación, se vieran en la obligación de, en el año 2012, reformar las Bases Curriculares de la educación básica.

Las Bases Curriculares describe que es un papel central para la Educación básica que el estudiante logre y adquiera una preparación positiva hacia el aprendizaje; lo que implicaría desarrollar en ellos la curiosidad y el interés por observar y comprender el entorno natural y social que los rodea. Aprender a hacerse preguntas, buscar información y emplear la propia iniciativa para resolver problemas. Para ello los objetivos de aprendizaje se han construido considerando lo que debe aprender el estudiante, despierte el interés y sean significativos para ellos, además para que aprendan a pensar por sí mismos, obtengan confianza sobre sus capacidades y adquieran autonomía frente al conocimiento (Mineduc, 2012, p.19).

2.2 Competencia lectora

El modelo basado en competencias queda de manifiesto en las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación, ya que se señala que un objetivo fundamental del proceso educativo es que los discentes incorporen las habilidades comunicativas indispensables para hacer frente a los desafíos de la modernidad, integrándose de manera proactiva en la sociedad democrática (Mineduc, 2012, p. 292). Sumado a lo anterior, se encuentra el hecho de que en el marco curricular vigente se sigue un enfoque comunicativo, el que tiene por finalidad el desarrollo de competencias comunicativas en los aprendices.

El origen del enfoque comunicativo se remonta a los inicios de la década setenta del siglo XX en Gran Bretaña (Hernández et al., 2021). Sánchez (1992) describe que una de las

características de este enfoque es que “ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas” (pp. 408-409). La concreción de su objetivo, vale decir, que el alumno aprenda a comunicarse de manera holística, se establece a partir de la combinación equilibrada de los componentes necesarios del proceso comunicativo (ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y socio-lingüístico) exhibidos de forma evidente y accesible para los alumnos (Mato, 2011).

En relación con lo anterior, Jiménez (2014) concluye que la comprensión lectora es la capacidad que posee una persona de reconocer el significado de lo que un autor ha deseado comunicar por medio de un texto escrito lo más objetivamente posible y que depende de los procesos cognitivos y metacognitivos que el sujeto-lector sea capaz de desarrollar para alcanzar la comprensión del texto; a su vez, entiende que la competencia lectora es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que poseen los individuos para utilizar su comprensión lectora dentro del grupo social al que pertenece. Por tanto, la comprensión lectora es de carácter individual; mientras que la competencia lectora, de naturaleza social, siendo procesos concomitantes, puesto que la primera es parte de la segunda (Romo M, 2019).

Solé (2012) menciona que la competencia lectora se fundamenta en tres ejes: a) aprender a leer, b) leer para aprender, y, c) aprender a disfrutar de la lectura. Esta concepción de la competencia lectora, además de combinar elementos de la psicología cognitiva, integra componentes del ámbito afectivo y social.

Wells (1987) en su modelo sobre la lengua escrita propone cuatro niveles que permiten alcanzar el desarrollo completo de la competencia lectora: nivel ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico o de lectura crítica. El primero consiste en la capacidad de decodificación del lenguaje escrito. En el nivel funcional la lectura ayuda a afrontar las demandas de la vida diaria. El tercer nivel remarca el potencial que tiene la lectura para recopilar información y acceder al conocimiento. Finalmente, en el nivel epistémico, la lectura se utiliza para reestructurar y dar forma al propio pensamiento mediante el contraste y análisis de diferentes perspectivas (Serrano, 2014).

El informe PISA del año 2018, describe los factores que inciden en la competencia lectora en Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). A continuación, se explicitan los elementos que directamente influyen en el desarrollo de mencionada competencia:

- Factor socioeconómico y cultural: el informe demostró que los alumnos que pertenecen a quintiles socioeconómicos altos presentan mejores resultados que los de quintiles bajo o medio bajo.
- Factor gestión pedagógica: el desempeño de los estudiantes en lectura es bajo cuando no se cuentan con los recursos didácticos y humanos necesarios para su trabajo en el establecimiento. Asimismo, los resultados evidencian que existe un desempeño favorable cuando el docente ajusta las instrucciones, muestra entusiasmo y estimula el compromiso y goce por leer comprensivamente.
- Factor familiar: los estudiantes que han recibido apoyo emocional parental en el hábito de la lectura durante la infancia, tienen mejores resultados.

2.3 Comprensión lectora

Cassany (2006) postula que existen tres concepciones de la comprensión lectora de acuerdo al procedimiento seleccionado para encontrar el significado de un texto; una lingüística, esta enfatiza que el significado está en el texto, que es invariable, e independiente al lector, se extrae el valor semántico de cada unidad lingüística y se vincula con las precedentes y posteriores del texto; la otra, psicolingüística, el significado, según esta concepción, se encuentra en el lector que lo construye a partir de sus conocimientos previos y procesos cognitivos en diálogo con el texto; y por último, la sociocultural entiende el acto lector como la combinación del proceso psicobiológico con las prácticas culturales en que se produce el discurso, esto implica conocer el origen social y situado del texto y la relación que se establece con el lector.

El Modelo Equilibrado de desarrollo de las competencias lingüísticas o también denominado Modelo Integrado propuesto por Condemarín (1991) incorpora los elementos descritos previamente, pues, al unir el modelo de destrezas (bottom-up) con el holísticos (top-down), se apoya en los aportes de “la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas” (Sepúlveda y Martínez, 2018, p. 118). Hudson Pérez et al., (2013) refiere que el Modelo Equilibrado considera la “enseñanza explícita del código, el uso de textos auténticos e interesantes para los estudiantes y la enseñanza de estrategias metalingüísticas que estimulen su desarrollo psicolingüístico” (p. 104).

En la misma línea, Parodi (2011), define la comprensión lectora como un macroproceso multidimensional en el que intervienen factores psico-socio-bio-lingüístico.

La perspectiva adoptada por Parodi et al., (2010) es psicociolingüística, porque concibe la comprensión como resultado de procesos estratégicos mentales (esfera psicológica); social, ya que se toma en cuenta el ambiente cultural y situacional que fija la pluralidad de textos; y lingüística, debido que el lector se enfrenta a textos escritos. Al respecto, Álvarez (2008), define la comprensión lectora como “un proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo donde se establece una relación entre el texto, el conocimiento, las expectativas y propósitos del lector, en contextos sociales, culturales, políticos e históricos” (p. 16).

Alliende y Condemarín (2010) señalan que existen tres factores que intervienen en la comprensión lectora: a) factores derivados del emisor, b) factores derivados del texto, y, c) factores derivados del lector. Los factores procedentes del emisor corresponden a los códigos manejados por el autor del texto, a los esquemas cognoscitivos, las circunstancias de la emisión y a su patrimonio cultural. Tanto los factores derivados del texto como del lector son los más relevantes para lograr la comprensión. Los primeros se dividen en físicos, lingüísticos y referenciales, los que determinan la legibilidad de un texto en virtud de un lector ideal. Los segundos por su parte, son similares a los factores provenientes del emisor, agregándose los intereses y valores del lector que se corresponde con la significatividad del texto que se leerá. En síntesis, la comprensión lectora depende de la interrelación de estos factores.

Villalón (2008) respecto de los factores que limitan la comprensión lectora, señala que el reconocimiento fluido de las palabras y el manejo de un vocabulario adecuado por parte de los estudiantes es fundamental para el desarrollo del dominio lector. Las experiencias lingüísticas tempranas que tengan los niños inciden en el nivel del vocabulario

de éstos. De acuerdo a la psicóloga, la comprensión se apoya en el perfeccionamiento de los diversos elementos del lenguaje oral, de los procesos léxicos, sintácticos, interpretativos, de la memoria de trabajo y el conocimiento temático, sustentados en una estimulación temprana en el ámbito familiar y preescolar (Sepúlveda y Ortega, 2021).

Fernández (2021) describe cuatro tipos de comprensión lectora: literal, reorganizativa, inferencial o interpretativa, y crítica. La comprensión literal tiene como propósito el reconocimiento de la información explícita expuesta en el texto. Por su parte, la comprensión reorganizativa busca sintetizar comprensivamente la información mediante cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc., a fin de jerarquizar el contenido del texto. Ahora bien, la comprensión inferencial o interpretativa implica una interacción constante entre el lector y texto que se apoya en los conocimientos previos del primero para la formulación de hipótesis. Por último, la comprensión crítica involucra la emisión de juicios del lector respecto del texto leído.

Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) (citados por Cervantes et al., 2017) consideran que existen tres niveles de comprensión lectora, correspondientes al grado que alcanza el lector en la adquisición, valoración y aplicación de los datos albergados en el texto. El primer nivel es el literal que comprende el reconocimiento de la estructura base del texto (información explícita). El segundo nivel es el inferencial, en este, el lector llega a conclusiones a través de la interacción de sus conocimientos previos y habilidades metacognitivas con la estructura del texto. Finalmente, el nivel crítico es el ideal y es de naturaleza evaluativa, el lector emite juicios sobre lo leído (meta-comprensión).

La Agencia de la Calidad de la Educación (2018) considera tres ejes de habilidades de comprensión lectora, los que son: localizar, interpretar y relacionar, y reflexionar. Cada uno de estos ejes presentan diferentes habilidades que los estudiantes deben desarrollar. El eje de localizar integra las habilidades que le permiten a los discentes discriminar y extraer la información explícita del texto. Por otro lado, el eje de interpretar y relacionar, busca que los estudiantes establezcan inferencias a partir de los elementos implícitos del texto. Y el eje de reflexionar, comprende las habilidades de lectura que permiten la interacción entre los esquemas cognoscitivos de los alumnos con la estructura textual leída.

A continuación, se señalan los ejes y sus respectivas habilidades específicas:

Tabla 4: ejes de habilidades de comprensión lectora

Eje de habilidad	Habilidades específicas
Localizar	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información que se visualiza fácilmente en un texto. • Localizar información que se encuentra en cualquier parte de un texto.
Interpretar y relacionar	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir información o situaciones con pistas que se encuentran evidentes en el texto. • Inferir información o situaciones con pistas que no se encuentran tan claramente sugeridas en el texto. • Comprender el sentido global de un texto. • Establecer la causa de un hecho en un texto. • Reconocer el problema y la solución. • Comprender el significado de palabras dentro de un contexto. • Reconstruir la secuencia de acciones. • Relacionar ilustraciones con la información del texto en el cual se encuentra inserta.
Reflexionar	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar sobre algún aspecto de la lectura

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018) “Orientaciones: habilidades y estrategias para la Comprensión de lectura”.

2.4 Estrategias de comprensión lectora

La búsqueda de estrategias para desarrollar y mejorar la comprensión lectora ha sido un tópico que ha suscitado la atención de variados investigadores (Tomás et al., 2018). Moran (2006) describe que las estrategias de aprendizajes son un conjunto de pasos que se utilizan de manera consciente para aprender y resolver dificultades. Además, señala tres rasgos característicos de las estrategias: autodirección, autocontrol y flexibilidad. Morillo (2016) esboza que se emplean inconscientemente diferentes estrategias para comprender textos, pero que si se desea mejorar la comprensión lectora se deben destacar las estrategias de manera consciente.

González de Doña et al., (2008) señalan que el éxito en la comprensión de textos científicos depende del entrenamiento sistemático de diversas estrategias. Posterior de haber realizado un análisis de las diferentes tipologías de estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés, los autores (González et al., 2008), agrupan las estrategias en dos tipos: estrategias directas e indirectas. Las primeras son las que usan los alumnos para operar y relacionar el componente lingüístico del texto. Las segundas contribuyen a los estudiantes para que dirijan su aprendizaje de forma efectiva.

Las estrategias directas son las siguientes: 1) estrategias de decodificación, y 2) estrategias cognitivas: permiten establecer la coherencia local y global del texto, dentro de esta categoría se encuentran estrategias léxicas, microestructurales, macroestructurales y superestructurales. Por su parte, las estrategias indirectas son tres: estrategias metacognitivas, socio-afectivas y para el manejo de las Tics (González de Doña et al., 2008).

Referente a las estrategias cognitivas, estas buscan la construcción de una representación mental del texto escrito a partir de procesos dinámicos que el lector emplea de forma intencionada y consciente (Gutierrez-Braojos y Pérez, 2012). Estos procesos de comprensión sirven para reconocer y comprender palabras, interpretar frases y párrafos, comprender bien el texto y compartir y utilizar el conocimiento (Block y Pressley, 2002). Se consideran a estos procesos estrategias cuando el lector los dirige meta-cognitivamente con la finalidad de alcanzar un objetivo.

Las estrategias metacognitivas se pueden clasificar de acuerdo a los momentos de la lectura. Estos momentos son tres: antes, durante y después de la lectura. Las estrategias metacognitivas previas a la lectura son: determinación del género discursivo que se aborda, del propósito de la lectura, activación de conocimientos previos y desarrollo de preguntas predictivas. Durante la lectura: reconocimiento de palabras que necesitan ser aclaradas, releer, parafrasear y resumir formas textuales, uso de representaciones gráficas, elaboración de inferencias y detección de información relevante. Después de la lectura: revisión del proceso lector, construcción global de la representación mental del texto y comunicación verbal de lo comprendido (Gutierrez-Braojos & Pérez, 2012).

En el documento de apoyo del currículum priorizado de Lenguaje y Comunicación de 3° y 4° básico se proponen algunas estrategias que deben ser enseñadas, tales como:

Tabla 5: Listado de estrategias de comprensión

• Distinguir el género textual.	• Recapitular.
• Realizar predicciones.	• Relacionar información con experiencias previas.
• Activar ideas previas.	• Formular preguntas.

• Reconocer el propósito de la lectura.	• Comprobar predicciones.
• Subrayar información.	• Sintetizar.
• Releer.	• Resumir.
• Visualizar o imaginar.	

Fuente: Mineduc (2020) “Apoyo del currículum priorizado de Lenguaje y Comunicación de 3° y 4° básico”.

2.5 Motivación lectora

La motivación lectora ha sido foco de interés por los especialistas desde inicios del siglo XX, sin embargo, es a partir del desarrollo del cognitivismo que las variables motivacionales en lectura pasan a concentrar en mayor medida los esfuerzos por parte de los investigadores (González-Valenzuela, 2014). Cantú et al., (2017) señalan que la motivación intrínseca lleva a una persona a leer por gusto, mientras que aquellas que leen solamente por obligación, presentan una motivación extrínseca.

González-Valenzuela y Martín-Ruíz (2019) expresan que la motivación intrínseca hacia la lectura repercute en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, varios estudios evidencian una “disminución del interés y la motivación hacia la lectura a medida que los niños crecen y que los varones empiezan a perder el interés hacia la lectura en edades tempranas” (Artola et al., 2018, p 144). Respecto del hábito lector de los adolescentes y preadolescentes, Argote y Molina (2010) concluyen que practican poco la lectura en su tiempo de ocio y que leen solo frecuentemente por las demandas académicas.

Los factores que intervienen en la motivación son personales, del contexto escolar y, familiares y sociales (Palomo, 2014). Park (2011) expresa que los factores motivacionales en relación a la lectura son multidimensionales y que debe cuidarse la

interrelación entre ellos. Alonso-Tapia (1997) señala que un estudiante que se encuentra motivado intrínsecamente será capaz de realizar, seleccionar desafíos y tareas que vayan con los intereses que tiene cada uno. La motivación afecta en la manera de pensar y en el aprendizaje que se logra. A mayor esfuerzo mental, mayor compromiso con su aprendizaje (Lamas-Rojas, 2008).

Por consiguiente, el docente debe tratar de brindar experiencias con una retroalimentación positiva, para así potenciar eficazmente el autoconcepto lector, sobre todo en la educación primaria, que es el punto de inicio en las creencias de logro, especialmente importantes cuando las actividades de lectura se tornen más complejas (Artola González et al., 2016).

En lo que se refiere al rendimiento académico y la motivación intrínseca, el alcance se hace en la necesidad de proveer a los estudiantes satisfacción por aprender y junto con la institución educativa relacionar la autonomía al desarrollo de habilidades y la formación del estudiante para la construcción de conocimientos (Corredor-García y Bailey-Moreno, 2020). El conocimiento que pueda obtener el profesor sobre los factores que más impactan a sus propios estudiantes puede hacer gran diferencia en lo que logre con ellos, pues le permite concentrar sus esfuerzos de motivación en los más relevantes (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2017).

La frecuencia e interés hacia la lectura se ha asociado en diversos estudios con otras habilidades como el lenguaje oral, el nivel de conocimientos, el vocabulario o la fluidez verbal (McGeown, 2015), parece crucial identificar estrategias para aumentar el interés de niños y niñas hacia la lectura. Para ello es preciso comprender los tipos de libros que a

niños y niñas les interesa leer, de forma que tengan acceso a ellos en la escuela para así optimizar su motivación (Artola González et al., 2016).

2.6 Entornos Virtuales de Aprendizaje

Salinas (2011) define a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), como “un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (p. 1). Este espacio virtual proporciona actividades, foros, etc., y la posibilidad de conformar grupos de personas con objetivos afines (Cedeño y Murillo, 2019). La plataforma Moodle es un referente de estos entornos de aprendizaje (Pérez-Serrano et al., 2020).

De acuerdo a Salinas (2011), los EVA presentan dos dimensiones, una tecnológica y otra educativa. La dimensión tecnología corresponde a las herramientas o aplicaciones informáticas con las que está conformado el espacio virtual. En cambio, la dimensión educativa, representa el proceso enseñanza aprendizaje que se efectúa en el entorno. Morado (2018), manifiesta que la interacción entre el docente y los estudiantes debe ser explícita, manteniendo una comunicación fluida y un feedback pertinente.

En el análisis bibliométrico realizado por García-Chitiva y Suárez-Guerrero (2019), concluyen que el Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje (ACEVA) debe disponer y utilizar de manera pedagógica las tecnologías que apoyan el proceso de aprendizaje, para ello hay que desarrollar modelos colaborativos de coordinación humana entre el cuerpo docente y alumnos.

Borja et al., (2019) recalca que la efectividad de la interactividad en los EVA precisa de la “pertinencia de la herramienta TIC seleccionada para ello, así como de las competencias tecnológicas, pedagógicas y profesionales del docente” (p. 81). En palabras de Maldonado-Torres et al., (2018), el primer paso para lograr una experiencia virtual efectiva es que el profesor conozca los intereses de sus estudiantes y enseñe con amor para formar un vínculo afectivo con los aprendices.



**Capítulo III Marco
metodológico**

3.1 Preguntas para elaboración del proyecto

1. ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para mejorar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de interpretar y relacionar en textos no literarios en estudiantes del Colegio Hispanoamericano?
2. ¿El uso de plataformas web Classcraft y Classroom contribuyen en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes y entornos de aprendizajes virtuales?

3.2 Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica interdisciplinaria con ayuda de las plataformas web Classcraft y Classroom, para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de interpretar y relacionar en textos no literarios potenciando la motivación lectora en estudiantes de enseñanza básica.

3.3 Objetivos específicos

1. Elaborar una unidad didáctica interdisciplinaria mediante plataformas interactivas Classcraft y Classroom, para mejorar la comprensión y motivación lectora de un grupo de estudiantes de cuarto básico.
2. Implementar la unidad didáctica interdisciplinaria en un grupo de estudiantes de enseñanza básica.
3. Analizar los efectos de la unidad didáctica sobre la comprensión lectora y el perfil de motivación lectora de los estudiantes de enseñanza básica.

3.4 Metodología

El proyecto surge de la necesidad de mejorar las habilidades de comprensión lectora que están descendidas (interpretar y relacionar) en estudiantes de cuarto básico del año académico 2022 del Colegio Hispanoamericano. Son dos cursos conformados equitativamente por 35 alumnos. En este proyecto se incluye una propuesta basada en actividades interdisciplinarias en las asignaturas de Lenguaje, Ciencias, Historia y Tecnología; fortalecida por el uso de las TIC y el software Classcraft y Classroom.

El enfoque de la propuesta es mixto, porque la información será recopilada a través de un pretest y post test de motivación lectora y uno de comprensión lectora (cuantitativo). Además, se empleará un focus group a los estudiantes con la finalidad de conocer sus percepciones después de implementada la unidad didáctica (cualitativo).

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández et al, 2010, p.534).

Las fases que se siguieron y seguirán en este proyecto para su realización son las siguientes:

1. **Diagnóstico:** en esta fase se recopilaron antecedentes del establecimiento y de los terceros básicos en el que se desarrollará la propuesta metodológica. La problemática presentada se obtiene a partir de los resultados de la evaluación DIA 2021, test de motivación lectora, y una entrevista semiestructurada a las docentes a cargo de los

cursos que se intervendrán con el objeto de conocer las posibles causas, para poder proponer soluciones.

2. Búsqueda de información científica y empírica: en diversas bases de datos se indagó para recoger antecedentes confiables y actualizados para dar sustento teórico y empírico a la propuesta, este apartado se expone en el marco referencial.
3. Contraste de información: a partir del análisis conceptual, se relacionan los datos obtenidos con la realidad en que el investigador intervendrá proponiendo objetivos y soluciones a la necesidad encontrada.
4. Propuesta: en consecuencia, de las fases anteriores se planifica la propuesta, la que busca mejorar las habilidades de comprensión lectora descendidas, y la motivación lectora de los estudiantes. En esta fase se incluye el trabajo de los docentes en la recopilación de intereses lectores y proposición e implementación de estrategias lectoras adaptadas a la realidad de cada curso para mejorar las habilidades descendidas. Al finalizar el proyecto se evaluará el impacto en los estudiantes, posterior a eso realizará un análisis descriptivo con los resultados arrojados en las evaluaciones de cierre.

3.5 Técnicas, Instrumentos de Implementación y Recolección de datos

3.5.1 Instrumentos

- **Escala de Motivación Lectora (EML):**

La Escala de Motivación Lectora (EML) de Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996), se compone de 2 subescalas: autoconcepto lector y valor de la lectura. Respecto al

autoconcepto lector, presenta un alfa de Cronbach de 0,75, y 0,82, el valor de la lectura. Este instrumento consta de 20 ítems, 10 de los cuales se utilizan para evaluar el autoconcepto lector y 10, para la valoración de la lectura. Este instrumento fue validado en Chile por la Universidad de Los Andes en el año 2018. (Navarro et al., 2018). La implementación de este instrumento permitirá conocer la influencia de la propuesta en la motivación de los alumnos de la investigación.

- **Test CLIP.**

El objetivo del test de Comprensión Lectora Inicial en Primaria (CLIP) es medir la comprensión lectora en alumnos de 3° a 6° de educación básica, para ello emplea diferentes textos, y arroja información de interés para docentes, entre otros. Contiene diferentes tipos de textos, además de preguntas locales, globales e inferenciales. Es un test que fue creado en la Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto y luego compartido e investigado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile Campus Villarrica, quien lo validó el año 2017, en una muestra de 1958 estudiantes chilenos de 3° a 6° básico (ver anexo).

Posee 3 niveles de procesamiento (superficial, medio y profundo). Las habilidades que se medirán son:

- H1: exige localizar información al principio del texto.
- H2: exige localizar información en medio del texto.
- H3: exige localizar información al final del texto.
- H4: exige localizar una frase que es igual a una del texto.
- H5: exige localizar una frase que es semejante a una del texto.

- H6: exige establecer un vínculo entre un nombre y otro e integrarlo.
- H7: exige establecer un vínculo entre un nombre y un pronombre e integrarlo.
- H8: exige conectar información de distintas partes del texto con conocimiento previo del lector.
- H9: exige conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal, usando las reglas de resumen (selección, generalización y elaboración).
- H10: exige conocer y analizar la estructura del texto (por ejemplo, problema solución) para elegir la mejor forma de continuar.
- H11: exige ir más allá del texto, razonar (seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar) y activar conocimientos previos (generales, no de expertos).

- **Focus Group**

Se realizará un focus group con los estudiantes, es decir, un grupo de discusión en torno a una idea, tema o fenómeno social, dirigido (Hernández et al., 2014). El tópico de este focus group será conocer las percepciones de los estudiantes después de aplicada la propuesta didáctica.

3.5.2 Recolección de datos

La manera en que se recopilaran los datos será a través de 3 etapas. A continuación, se describen:

1°. Diagnóstico del grupo curso (Pre-test): aplicación de Escala de Motivación Lectora (EML) y test de Comprensión Lectora Inicial en Primaria CLIP (textos cortos).

2° Proceso: durante la implementación de la unidad didáctica se realiza una evaluación cualitativa con los estudiantes por medio del monitoreo sistemático de las plataformas web, (Classcraft y Classroom) pues se crearán actividades que los estudiantes deberán realizar periódicamente. Tales actividades serán supervisadas y elaboradas por el docente a cargo de la implementación de la propuesta.

3° Aplicación de cierre:

(A) Post-test: mediante la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente (EML y CLIP).

(B) Diseño y aplicación de instrumentos cualitativos: elaboración de preguntas para la creación de focus group y posterior aplicación.

3.6 Análisis de datos.

El test de motivación lectora:

Este test se aplicará al inicio y al finalizar el proyecto, a través de un formulario de Google se les dará a conocer primero un consentimiento para el apoderado, con el objeto de que autorice a su pupilo a participar y responder el test. Luego de aceptado el consentimiento, el estudiante puede responder las preguntas. Finalmente se tabula la información para poder analizar los datos arrojados y el estado de avance o retroceso de los estudiantes de los cursos intervenidos (ver anexo 4).

El test CLIP:

Se realizará para evaluar las dificultades de comprensión lectora que poseen los estudiantes de cuarto básico año 2022 al iniciar la propuesta, como medio de diagnóstico CLIP (textos cortos) y al finalizar la intervención didáctica con el test CLIP (textos cortos). Es una evaluación de administración colectiva, por esto se les pedirá a los estudiantes que respondan la evaluación de forma escrita, del nivel superficial. Al finalizar la evaluación los docentes tabularán los resultados de cada estudiante y realizará un análisis cuantitativo grupal del estado del curso, para darlo a conocer a los intervinientes.

Focus Group:

La confección de estas preguntas se realizará al finalizar la intervención, con el objetivo de ir recabando información durante el proceso de intervención e ir registrando observaciones sobre el trabajo de los estudiantes, tanto fortalezas como debilidades que se irán evidenciando durante la aplicación de la unidad didáctica interdisciplinaria. Cuando se aplique el Focus group se realizará un análisis de contenido para conocer las experiencias y opiniones de los estudiantes.

El análisis de contenido “se trata de una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de la comunicación” (Arandes y Antonio, 2013). Esta técnica permite analizar el material cualitativo proporcionado por la entrevista estructura y focus group y de este modo, medir y categorizar la información entregada por la muestra en cuestión.

3.7 Planeación y socialización

A partir de la información recabada en el diagnóstico, se propone el desarrollo e implementación de la siguiente propuesta cuyo objetivo es: “Diseñar una unidad didáctica

interdisciplinaria con ayuda de las plataformas web Classcraft y Classroom, para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de interpretar y relacionar en textos no literarios potenciando la motivación lectora en estudiantes de enseñanza básica”.

Esta propuesta será presentada a los directivos de la comunidad educativa, explicitando que se pretende potenciar las habilidades de comprensión lectora en textos no literarios (relacionar e interpretar), la motivación lectora global, léxico y fluidez lectora de los alumnos de 4° básico A y B del año 2022. La propuesta tiene las siguientes fases:

Tabla 5: fases de la propuesta didáctica

1° Fase:	<p>Se elaborada una unidad didáctica interdisciplinaria considerando objetivos de aprendizajes de las asignaturas de lenguaje, tecnología, historia y ciencias naturales. Los docentes de estos niveles se encargarán de realizar los 4 pasos que se describen a continuación.</p> <p>Paso 1: Revisión del currículum de cuarto básico, con objetivos de aprendizaje priorizados que trabajen las habilidades descendidas.</p> <p>Paso 2: Búsqueda de estrategias a desarrollar para mejorar las habilidades de relacionar e interpretar textos no literarios en diferentes documentos nacionales, dados por el Ministerio de Educación.</p> <p>Paso 3: Búsqueda y selección de textos no literarios considerando los intereses lectores de los estudiantes.</p> <p>Paso 4: Búsqueda de actividades y estrategias para abordar las habilidades de interpretar y relacionar. En la descripción de la propuesta se sugieren algunas estrategias y actividades que se pueden considerar.</p>
2° Fase:	<p>Paso 1: La coordinadora de ciclo socializa el proyecto ante los directivos y docentes de las asignaturas de lenguaje, tecnología, historia y ciencias naturales, explicando la modalidad de trabajo y propósito del proyecto.</p> <p>Paso 2: La coordinadora de ciclo capacita a los docentes de las asignaturas en el uso de las plataformas Classcraft y Classroom para la implementación de la unidad didáctica interdisciplinaria.</p> <p>Paso 3: Los docentes confeccionan un oficio con la información de la propuesta metodológica para la comunidad educativa.</p> <p>Paso 4: Dan a conocer la propuesta a los padres en reunión de apoderados por parte de los docentes de la asignatura.</p>
3° Fase:	<p>Implementación de la unidad didáctica e intervención educativa, ejecutada por los docentes de asignatura.</p> <p>Paso 1: Enseñanza del funcionamiento de plataformas web; Classroom (ya conocidas) y Classcraft a los estudiantes.</p>

	<p>Paso 2: Implementación de estrategias para mejorar las habilidades descendidas.</p> <p>Paso 3: Presentación de entornos de aprendizajes virtuales ante el grupo curso.</p>
4° Fase:	<p>Observación y análisis de resultados, por parte de la coordinadora de ciclo.</p> <p>Paso 1: Finalizada la unidad didáctica. Se Aplicarán y analizarán los resultados de cada test (mediciones). Confeccionar y validar las preguntas del Focus group.</p> <p>Paso 2: Se realizará un consejo con directivos y docentes para informar sobre el análisis descriptivo de los resultados recopilados post intervención.</p> <p>Paso 3: Toma de decisiones y proyecciones.</p>

Fuente: elaboración propia.

3.8 Implementación

La implementación del proyecto se llevará a cabo desde el mes de junio del año 2022, hasta noviembre del mismo año. A continuación, se presentarán en la Carta Gantt las fases y las acciones a realizar en los meses respectivos, para poner en marcha las actividades propuestas.

FASES Y ACCIONES	1	2	3	4	5	6
FASE 1: Elaboración de la unidad didáctica interdisciplinaria considerando objetivos de aprendizajes de las asignaturas de lenguaje, tecnología, historia y ciencias naturales. Los docentes de estos niveles se encargan de realizar los 4 pasos que se describen a continuación.	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Aplicación de pretest mes de junio: Motivación lectora y Comprensión lectora inicial CLIP						
Paso 1: Revisión del currículum de cuarto básico, con objetivos de aprendizaje priorizados que trabajen las habilidades descendidas.	x					
Paso 2: Búsqueda de estrategias a desarrollar para mejorar las habilidades de relacionar e interpretar textos no literarios en diferentes documentos nacionales, dados por el Ministerio de Educación.	x					

Paso 3: Búsqueda y selección de textos no literarios considerando los intereses lectores de los estudiantes.	x					
Paso 3: Los docentes confeccionan un oficio con la información de la propuesta metodológica para la comunidad educativa.	x					
FASE 2: Socialización del proyecto	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Paso 1: La coordinadora de ciclo socializa el proyecto ante los directivos y docentes de las asignaturas de lenguaje, tecnología, historia y ciencias naturales, explicando la modalidad de trabajo y propósito del proyecto.	x					
Paso 2: La coordinadora de ciclo capacita a los docentes de las asignaturas en el uso de las plataformas Classcraft y Classroom para la implementación de la unidad didáctica interdisciplinaria.	x					
Paso 3: Los docentes confeccionan un oficio con la información de la propuesta metodológica para la comunidad educativa.		x				
Paso 4: Dan a conocer la propuesta a los padres en reunión de apoderados por parte de los docentes de la asignatura.		x				

FASE 3: Implementación de la unidad didáctica e intervención educativa, ejecutada por los docentes de asignatura.	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Paso 1: Enseñanza del funcionamiento de plataformas web; Classroom (ya conocidas) y Classcraft a los estudiantes.		x				
Paso 2: Implementación de estrategias para mejorar las habilidades descendidas.		x	x	x	x	
Paso 3: Presentación de entornos de aprendizajes virtuales ante el grupo curso.					x	
FASE 4: Observación y análisis de resultados, por parte de la coordinadora de ciclo.	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Aplicación de pos-test mes de noviembre: Motivación lectora -Comprensión lectora inicial CLIP y Focus group.						
Paso 1: Finalizada la unidad didáctica. Se Aplicarán y analizarán los resultados de cada test (mediciones). Confeccionar y validar las preguntas del Focus group.						x
Paso 2: Se realizará un consejo con directivos y docentes para informar sobre el análisis descriptivo de los resultados recopilados post intervención.						x
Paso 3: Toma de decisiones y proyecciones.						x

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Descripción de la propuesta

Fase 1:

Esta fase se pondrá en marcha durante el mes de junio 2022.

Antes de comenzar con la propuesta metodológica se deben aplicar los pretest de motivación lectora y test inicial de comprensión lectora CLIP (textos cortos).

- En primera instancia, se darán a conocer los objetivos de la unidad didáctica a los docentes de las asignaturas adscritas en el proyecto, estos objetivos se extraerán de los objetivos de aprendizaje priorizados 2022 de cuarto básico de las diferentes asignaturas ya mencionadas en apartados anteriores.
- Para abordar las habilidades de comprensión lectora descendidas se pasa a la siguiente acción que es realizar una exploración exhaustiva de las estrategias dadas por el Ministerio de Educación de Chile en los documentos: “Comprensión Lectora, conceptos básicos y ejercitación”, además “Currículum Priorizado - documento de apoyo Lenguaje y Comunicación 3° y 4° básico”, ambos dados por el Mineduc en el año 2020. Junto con ellos también se menciona “Orientaciones: Habilidades y estrategias para la Comprensión de lectura”, entregadas por la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2018. Todos ellos orientados a trabajar con textos de diferente índole. (Ver anexo 6,7 y 8)
- En tercera instancia se deberán considerar los intereses lectores de los estudiantes, para ello se usará la aplicación Mentimeter con el objeto de recolectar de información, se le pedirá a cada alumno que escriban sobre lo que les gustaría leer, y los textos no literarios que más les llaman la atención, todo esto con el afán de recabar información

útil para que los docentes puedan seleccionar textos que promuevan la motivación de sus estudiantes.

- En cuarta instancia la coordinadora de ciclo, dará a conocer las actividades y estrategias para trabajar las habilidades descendencias de comprensión lectora. Los docentes a cargo de las asignaturas una vez recibido el material, seleccionarán y elaborarán lo necesario para atender a las realidades y necesidades de cada curso.

Fase 2:

- Lo primero a realizar es la socialización de la propuesta de actividades interdisciplinarias con los directivos y docentes de la institución mediante un consejo técnico a cargo de la coordinadora de ciclo, que se llevará a cabo en el mes de junio.
- En segunda instancia, se capacitará a los profesores a cargo de las asignaturas en las que se llevará a cabo la implementación de la unidad didáctica interdisciplinaria. Luego se les presentarán las estrategias a trabajar y que deberán desarrollar con sus estudiantes para la mejora de las habilidades descendidas. Las actividades que realizarán los estudiantes serán guiadas por las docentes de asignaturas, una vez presentados los textos ya seleccionados de acuerdo a los intereses de cada curso. Posteriormente, se les enseñará a los docentes el uso de la plataforma Classcraft en la que los estudiantes responderán preguntas específicas de habilidades de comprensión lectora, manteniendo sus respuestas a modo de evidenciar su trabajo, además se les dará a conocer el uso que se le dará a la plataforma Classroom como medio para fomentar las comunidades de aprendizaje.
- Lo tercero a realizar será el oficio que explica toda la información que tiene esta propuesta metodológica: antecedentes encontrados, justificación de la propuesta, los

objetivos que se quieran alcanzar, la unidad didáctica interdisciplinaria a implementar como parte de las posibles soluciones.

- Lo cuarto será dar a conocer la propuesta a los padres y apoderados, por parte de los profesores jefes, que coincidentemente también imparten las asignaturas de Lenguaje, Ciencias, Historia y Tecnología. La presentación de la propuesta se llevará a cabo a partir del oficio realizado en la tercera instancia de la segunda fase.

Fase 3:

- La primera acción de esta fase es la enseñanza de las plataformas web en la asignatura de Tecnología, motivar su uso dentro y fuera del aula de clases. Classcraft en ayuda a las habilidades a desarrollar y Classroom como medio para fomentar los entornos de aprendizajes virtuales donde ellos podrán socializar estrategias, ideas, opiniones sobre sus trabajos y los de sus compañeros.
- Como segunda acción se deben modelar las estrategias consensuadas y elegidas por los docentes para mejorar las habilidades descendidas. Los docentes en conjunto a las educadoras diferenciales seleccionan las estrategias sugeridas en el anexo 6, 7 y 8.
- La tercera acción es el monitoreo sistemático, por parte de los docentes, de los entornos de aprendizaje virtuales elaborados en Classroom y Classcraft, para ver el progreso de los alumnos en las diversas actividades propuestas por los profesores.

Fase 4:

Esta última fase del proyecto, se llevará a cabo durante el mes de noviembre.

- Luego de terminada la unidad didáctica interdisciplinaria, los docentes realizarán mediciones por medio de la aplicación de la Escala de Motivación Lectora y el test CLIP. También se debe confeccionar las preguntas de un focus group, con el objeto de

conocer las percepciones de los estudiantes. Finalizada la aplicación de los test y focus group, se analizarán los resultados arrojados.

- Concluida la intervención se darán a conocer a los docentes y directivos el análisis descriptivo de los resultados recopilados del pre y post test, por la coordinadora de ciclo.
- Por último, los directivos de la institución educativa deberán tomar decisiones y realizar proyecciones con los datos entregados por la persona que dirige el proyecto. Los datos quedan en manos de la corporación educacional para los usos que ellos estimen pertinente.

3.10 Evaluación de la propuesta didáctica

Aplicación de cierre: mediante la aplicación de los instrumentos descritos en el apartado 3.5, se comprobará la incidencia del proyecto en la comunidad educativa en que se intervino en el mes de noviembre 2022.

- Escala de Motivación lectora (ver anexo 4).
- Focus group: el propósito es conocer la percepción de los estudiantes post intervención.
- Test de comprensión CLIP, textos cortos (ver anexo 5).

Se analizarán descriptivamente los resultados iniciales y los finales, para ser entregados a los docentes y directivos del establecimiento.

3.11 Tabla de actividades

La coordinadora de ciclo sugiere las plataformas, objetivos de clases, actividades y estrategias a utilizar por los docentes de cada asignatura.

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES			
Objetivo Específico de la Clase	Descripción de actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
Diagnosticar el perfil de motivación lectora y comprensión lectora de los alumnos de cuarto básico	Aplicación de los siguientes y analices test: <ul style="list-style-type: none">● Escala de motivación lectora● CLIP	Junio	Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.

<p>Organizar, comunicar, crear y editar textos no literarios, considerando las habilidades de interpretar y relacionar.</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorias o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario: Los estudiantes realizan actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto. - Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura. - Identifican hiperónimos e hipónimos. - Crean oraciones a partir de palabras dadas. - Estudian las raíces de las palabras. - Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto. - Etc. <p>La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.</p> <p>DURANTE LA LECTURA: La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído,</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>
---	--	----------------------	---

	<p>comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes “Infieran información o situaciones con pistas que se encuentran evidentes en el texto”.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA: Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada. Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Comunicar mediante el diálogo: ideas, opiniones entre pares y docente, sobre temas en común.</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorios o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario: Los estudiantes realizan actividades tales como: - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto. - Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura. - Identifican hiperónimos e hipónimos.</p>	<p>1 semana</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Crean oraciones a partir de palabras dadas. - Estudian las raíces de las palabras. - Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto. - Etc. <p>La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.</p> <p>DURANTE LA LECTURA: La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes “Infieran información o situaciones con pistas que no se encuentran tan claramente sugeridas en el texto”.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA: Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada. Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Extraer información explícita e implícita sobre la influencia de las civilizaciones mayas, aztecas e</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales. Encargado de</p>

incas.

lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorias o literales), esquemas y analogías, etc.

Incorporación de vocabulario:

Los estudiantes realizan actividades tales como:

- Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto.
- Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura.
- Identifican hiperónimos e hipónimos.
- Crean oraciones a partir de palabras dadas.
- Estudian las raíces de las palabras.
- Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto.
- Etc.

La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.

DURANTE LA LECTURA:

La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes **“Comprendan el sentido global de un texto”**.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente

sala de
laboratorio
móvil

	<p>entorno a la lectura trabajada. Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Interpretar textos expositivos sobre las sociedades y economía de las civilizaciones Mayas, Aztecas e Incas</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorios o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario: Los estudiantes realizan actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto. - Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura. - Identifican hiperónimos e hipónimos. - Crean oraciones a partir de palabras dadas. - Estudian las raíces de las palabras. - Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto. - Etc. <p>La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.</p>	<p>2 semana</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>

	<p>DURANTE LA LECTURA:</p> <p>La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes “Establezcan la causa de un hecho en un texto”.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA:</p> <p>Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada.</p> <p>Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Relacionar las culturas mayas, aztecas e incas con la influencia sobre las comidas, y tradiciones que se mantienen hasta en la actualidad.</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA:</p> <p>Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorios o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario:</p> <p>Los estudiantes realizan actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y 	2 semana	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>

luego con el diccionario definen cada concepto.

- Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura.
- Identifican hiperónimos e hipónimos.
- Crean oraciones a partir de palabras dadas.
- Estudian las raíces de las palabras.
- Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto.
- Etc.

La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.

DURANTE LA LECTURA:

La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes **“Reconozcan el problema y la solución”**.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada.

Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.

<p>Interpretar información que aportan las ilustraciones, símbolos y pictogramas de los textos no literarios.</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorias o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario: Los estudiantes realizan actividades tales como: - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto. - Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura. - Identifican hiperónimos e hipónimos. - Crean oraciones a partir de palabras dadas. - Estudian las raíces de las palabras. - Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto. - Etc.</p> <p>La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.</p> <p>DURANTE LA LECTURA: La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído,</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>
---	---	------------------	---

	<p>comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes “Relacionen ilustraciones con la información del texto en el cual se encuentra inserta”.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA: Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada.</p> <p>Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Relacionar información que aportan las ilustraciones, símbolos y pictogramas de los textos no literarios.</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorias o literales), esquemas y analogías, etc.</p> <p>Incorporación de vocabulario: Los estudiantes realizan actividades tales como: - Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto. - Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura. - Identifican hiperónimos e hipónimos.</p>	<p>2 semanas</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de sala de laboratorio móvil</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Crean oraciones a partir de palabras dadas. - Estudian las raíces de las palabras. - Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto. - Etc. <p>La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.</p> <p>DURANTE LA LECTURA: La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes “Reconstruyan la secuencia de acciones”.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA: Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente entorno a la lectura trabajada.</p> <p>Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.</p>		
<p>Formular y fundamentar una opinión sobre los efectos que produce el consumo excesivo de alcohol en la</p>	<p>La docente dará a conocer el objetivo de la clase y las normas de buena convivencia para el trabajo con la plataforma Classcraft.</p> <p>ANTES DE LA LECTURA: Activación de conocimientos previos: La docente realizará preguntas de acuerdo a la temática que abordará en texto no literario elegido tales como</p>	<p>1 semana</p>	<p>Docentes de asignatura y educadoras diferenciales.</p> <p>Encargado de</p>

salud humana

lluvias de ideas, discusiones guiadas (preguntas exploratorias o literales), esquemas y analogías, etc.

Incorporación de vocabulario:

Los estudiantes realizan actividades tales como:

- Realizan sopa de letras de palabras claves a trabajar durante la lectura y luego con el diccionario definen cada concepto.
- Buscan sinónimos y antónimos de palabras y conceptos nuevos o poco cotidianos, dados en la lectura.
- Identifican hiperónimos e hipónimos.
- Crean oraciones a partir de palabras dadas.
- Estudian las raíces de las palabras.
- Parafrasean el significado de conceptos dados en el texto.
- Etc.

La docente describe a los estudiantes la tipología, estructura y propósito del texto no literario a leer.

DURANTE LA LECTURA:

La docente elige un texto no literario interesante para que los alumnos lean de manera grupal en clases. Una vez que todos lo hayan leído, comentarán el texto a partir de preguntas que la profesora ha preparado con anterioridad, respondiendo en la plataforma Classcraft. Con la finalidad que los estudiantes **“Comprendan el significado de palabras dentro de un contexto”**.

DESPUÉS DE LA LECTURA:

Los estudiantes realizan un foro de discusión guiados por la docente

sala de
laboratorio
móvil

	entorno a la lectura trabajada. Actividad asincrónica: docente monitorea el proceso de aprendizaje.		
Aplicar y analizar resultados	<ul style="list-style-type: none"> ● Escala de motivación lectora ● CLIP ● Focus Group con estudiantes 	Noviembre	Docentes de asignatura y educadoras diferenciales. Agentes partícipes de elaboración de la propuesta.

3.12 Recursos para la implementación de la propuesta didáctica

RECURSOS		
RECURSOS HUMANOS (Número de personas relacionadas con el proyecto: profesores, estudiantes, jefes técnicos, etc. y sus funciones dentro del proyecto)	MATERIALES (Recursos requeridos de diversa índole: libros, elementos electrónicos, papel, lápices, tijeras, etc.)	FINANCIAMIENTO (si corresponde) (Recursos financieros: compra de materiales, traslados, pasajes, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de cuarto básico 2022. - Directivos y UTP, como apoyo en la implementación de la propuesta didáctica. - Padres y apoderados de ambos cuartos básicos 2022. 	Recursos electrónicos: <ul style="list-style-type: none"> - Computadores (laboratorio móvil) - Data 	Subvención SEP

<ul style="list-style-type: none"> - Docentes de Lenguaje: Jaime Pacheco y Laura Vásquez Función: trabajar objetivos y estrategias sugeridas, monitorear, modelar las actividades que se plantearán. - Docentes de Historia, Geografía y Cs. Sociales: Jaime Pacheco y Laura Vásquez Función: trabajar objetivos y estrategias sugeridas, monitorear, modelar las actividades que se plantearán. - Docentes de Ciencias Naturales: Jaime Pacheco y Laura Vásquez Función: trabajar objetivos y estrategias sugeridas, monitorear, modelar las actividades que se plantearán. - Docentes de Tecnología: Jaime Pacheco y Laura Vásquez Función: trabajar objetivos y estrategias sugeridas, monitorear, modelar las actividades que se plantearán. - Educadoras diferenciales: Francisca Rivera y Constanza Masías Función: trabajar objetivos y estrategias sugeridas, monitorear, modelar y adecuar las actividades que se plantearán. - Coordinadoras de ciclos: Pamela Cifuentes y Andrea López Función: monitorear que las actividades se estén realizando. - Técnico en computación: Claudio Robles Función: Facilitar los equipos tecnológicos y monitorear el buen uso de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parlantes - Fotocopiadora 	
---	--	--



4.1 Consideraciones generales, alcances y proyecciones

A partir de la propuesta didáctica se considera que la mejora de las habilidades de comprensión lectora de inferir y relacionar textos no literarios se debe apoyar en la diversificación de estrategias didácticas y utilización de recursos tecnológicos (TIC). Por consiguiente, el docente tiene que realizar una planificación de clase que considere los intereses lectores de sus alumnos, adoptando un enfoque socioconstructivista del aprendizaje.

La concepción socioconstructivista demanda por parte del docente enseñar a sus estudiantes a construir el conocimiento, a trabajar colaborativamente y promover la toma de decisiones. Solís et al., (2011) plantean que el enfoque socioconstructivista presenta tres dimensiones: constructivista, social e interactiva. De acuerdo a esta mirada, el profesor debe crear entornos de aprendizaje interactivos y auténticos que impulsen a los alumnos a realizar procesos de búsqueda y descubrimiento.

Respecto de las estrategias de comprensión lectora, estas tienen que ser transmitidas de manera explícita por parte del profesorado a sus estudiantes. Las técnicas de comprensión han de ser pertinentes para comprender un texto, fomentando la aplicación de estrategias metacomprendivas. Además, se requiere que el docente evalúe sistemáticamente el aprendizaje del alumnado, pues ello le permitirá retroalimentar y fortalecer aquellas habilidades y competencias descendidas.

Entre las principales barreras que impiden el desarrollo de un quehacer docente integrador y enfocado en las necesidades del estudiantado, se encuentran: la sobrecarga de la labor docente y la falta de trabajo colaborativo entre los pares. Si se desea revertir esta

situación, hay que estimular el trabajo interdisciplinario, pues mediante este, los profesores confluyen con sus competencias para el logro de un objetivo de aprendizaje común.

En razón de lo descrito en los párrafos anteriores, se espera que la implementación de esta propuesta didáctica contribuirá para la creación de Entornos Virtuales de Aprendizajes (EVA) significativos, promoverá el trabajo colaborativo de los agentes del proceso educativo, la motivación intrínseca y el valor de la lectura en los alumnos, mejorará las habilidades de comprensión lectora de inferir y relacionar e interpretar textos no literarios, y como meta ideal, ayudará al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes.

La elaboración de este trabajo significó para la autora, apoyar su quehacer docente en antecedentes teóricos y empíricos. Asimismo, la indagación en diferentes bases de datos para, mediante la lectura de diversos artículos científicos, reestructurar las metodologías didácticas que se han empleado en el desarrollo de la comprensión lectora en el establecimiento educacional en que se desenvuelve. Y en último lugar, implicó el manejo de diferentes plataformas digitales para su incorporación en este proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Arandes, T., y Antonio, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen.
- Artola, T., Sastre, S., y Barraca, J. (2016). Diferencias De Género En Actitudes E Intereses Lectores: Una Investigación Con Alumnos Españoles De Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.37925>
- Artola, T., Sastre, S., y Alvarado, J. (2018). *Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura : validación de un instrumento para lectores principiantes*. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.227>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2016). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con los logros de aprendizajes y con los Indicadores de desarrollo personal y social. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4508/Estudiomotivacionlectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Mejoramiento de la Comprensión Lectora, Evaluación de las Habilidades relacionar e interpretar. https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Orientaciones: Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura. https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe nacional de la calidad de la educación 2018, Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana. [file:///C:/Users/NT/Downloads/libro_informe_nacional%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NT/Downloads/libro_informe_nacional%20(1).pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). PISA 2018 Entrega de resultados, Competencia lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). Informe de resultados Prueba de Lectura 3° básico. Evaluación de monitoreo inicial.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021). Informe de resultados Prueba de Lectura 3° básico. Evaluación de monitoreo intermedio.
- Álvarez, D. (Dir.). (2008). De leer. Un viaje por la promoción de lectura. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.

- Alliende, F., y Condemarín, M. (2002). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., y Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electronica Educare*, 22(2), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.2>
- Blasco, A., y Torres, P. (2010). Redalyc.LA METACOMPREENSIÓN EN RELACIÓN A LA COMPREENSIÓN LECTORA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(0214–9877), 721–730. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326076>
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Borja, M., Enrique, W., y Luján, G. (2019). *Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje*. 11.
- Cantú, D., Lera, J., y Lara, J., (2017). Uso de dispositivos móviles para favorece la motivación durante la lectura en educación primaria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM* Vol. XXVII, N. 1 (2017) pp. 49-69. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/102/78>
- Castellanos y Guataquirá (2020). Factores que causan la dificultad en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, D.C., Colombia
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Caballeros, M., Sazo, E., y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212–222.
- Calderón-Baticón, D., (2013). Las TIC : Motivación en la Comprensión Lectora . *Universidad Internacional de La Rioja*, 1–68. <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1866>
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33–49. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.10>
- Cervantes, R., Pérez, J., y Alanís, M. (2017). Niveles de Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico del Plantel N° 172 , Ciudad Victoria, Tamaulipas, En alumnos del Quinto Semestre. *Revista Insternacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73–114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Cedeño, E. y Murillo, J.(2019). Entornos virtuales de Aprendizaje y su rol innovador en el

- proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4(1).119-127.
- Cisterna, C., Soto, V., y Rojas, C. (2016). *Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. Calidad en la educación*, (44), 301-323. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>
- Corporación Hispanoamericano. (2018). Proyecto Educativo Institucional. <http://hispanoamericanocolegio.cl/wp-content/uploads/PEI-2022-2023-1.pdf>
- Corredor-García, M., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivation and conceptions that elementary education students attribute to their academic performance in mathematics. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Cuadra-Martínez, D., y Castro, P.(2018). *Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas*. 11, 19–30.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España S.A. Madrid, España.
- Darío, S., Lima, H., Xiaoxu, L., Lidia, C., & Rocha, S. (2021). *El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China The communicative approach and its application in the teaching of Spanish as a foreign language in China*. 72, 6–10.
- Durán, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 5–17.
- Fernández, A. (2021). El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria. *AMEXCO Revista Electrónica Educativa*, 1(1), 62–76. <https://www.revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/view/13>
- Figuroa, S., y Gallegos, J., (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/216/349>
- García-Chitiva., y Suárez, C. (2019). Estado de la investigación sobre la colaboración en entornos virtuales de aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 56, 169-191. <https://idus.us.es/handle/11441/93973>
- González-Valenzuela, M., & Matín-Ruíz, I. (2019). Rendimiento académico , lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles *. *Universitas Psychologica*, V 18(1657–9267). <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Rendimiento

- González-Valenzuela, M., Matin-Ruiz, I., & Soriano-Ferrer, M. (2014). Redalyc. Características psicométricas del cuestionario AMRS para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(0214–9877), 263–267. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349833719022%0ACómo>
- González, M., Marcovecchio, M., Margarit, V., & Ureta, L. (2008). Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad EaD. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 20, 4.
- Guerrera, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas , comprensión lectora , estrategias y motivación en estudiantes universitarios Academic Variables , Reading Comprehension , Strategies and Motivation in University Students. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1607–4041), 78–90. <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Gutierrez-Braojos, C., & Pérez, H. (2012). Comprehension learning strategies: Instruction and assessment in elementary school. *Profesorado*, 16(1), 183–202.
- Hernández-Sellés, N. (2021). *La importancia de la interacción en el aprendizaje en entornos virtuales en tiempos del COVID-19*. 51(3), 257–275.
- Hernández, E. y Espinosa, M. (2018). Nuevas Generaciones, Cambio de Estrategias de Aprendizaje. *Jóvenes En La Ciencia*, 4(1), 1983–1987.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª Ed.). McGraw Hill.
- Hudson, M., Förster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M., Valdés, P., y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100–118. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71824-5](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71824-5)
- Informe Mundial de la UNESCO (2005). Ediciones UNESCO, París, pp. 17-24
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora : qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65–74.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15–20.
- Leal-Soto, F., y Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de clima motivacional de la clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 3(45), 57–70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- López, C., José, M., Guerrero, L., & García, P. (2018). The Competency-Based Approach in the Spanish University Context. The Vision of the Teaching Staff.

- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R., y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320–327.
- Makuc, M. (2011). *Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes * The implicit theories about text comprehension and the reading competency.*
- Maldonado-Torres, S., Araujo, V., y Rondon, O. (2018). La enseñanza como un “acto de amor” aplicando métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en entornos virtuales. *Revista Electronica Educare*, 22(3), 1–12. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Medina, A. y Gajardo, A. (2010). Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) 5° a 8° básico. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares Educación Básica. https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf
- Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (2015-2020). Plan Nacional de la Lectura. <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-Nacional-Lectura-web-6-12-2016.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Currículum Priorizado-Documento de Apoyo Lenguaje y Comunicación 3° y 4° Básico. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15740/2020CurricLengComunic3_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2020). Cuadernillo de repaso Comprensión Lectora, conceptos básicos y ejercitación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14967/CuadCompLec.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*
Madrid: Alianza Editorial, pp. 224
- Mato, N.(2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en alemania.* 9–23.
- Moya, C., y Gerber, M. M. (2017). La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. *Revista Chilena De Literatura*, (94). Recuperado a partir de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44970>

- Mora, M., y Camacho, J. (2019). Classcraft: English and role play in the primary school classroom. *Apertura*, 11(1), 56–73. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1433>
- Morado, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores: Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente. *Revista Electronica Educare*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.18>
- Moran, A. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades Unica v.7 n.16 Maracaibo Mayo 2006*, 1(16), 35–55. <https://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=170118726003>
- Morillo, Y. (2016). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563660227018>. *Revista Cientific*, vol 1(2542–2987), 295–315. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.17.295-315>
- Navarro, M., Orellana, P., y Baldwin, P., (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhé* (Santiago), 27(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos., (2009). El programa Pisa de la OCDE, París.
- Orellana, Pelusa (2018) "La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1 : Iss. 3 , Article 2*. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>
- Palomo, P. (2014). *SCHOOL MOTIVATION AND SELF-CONCEPT : A LITERATURE REVIEW*. 6, 221–228.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Pérez-Serrano, M., Fernández-Sande, M., y Rodríguez-Pallares, M. (2020). Entornos de aprendizaje digitales en el área de Empresa Informativa. Gaming e incidencia en actividades y evaluación. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 111–130.
- Pherez, G., Vargas, S., y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente TT - Neurolearning, an educational proposal: tools to improve teacher praxis. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149–166. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532018000100149&lang=es%0Ahttp://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf
- Rico-Martín, A., y Mohamedi-Amaruch, A. (2019). Assessment of Reading

- Comprehension in a Diglossic Context. *Revista de Educacion*, 2019(385), 219–224.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423>
- Romo M,. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *La Comprensión y La Competencia Lectora*, 1(377), 163–179.
- Salinas, I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Pontificia Universidad Católica Argentina*, 1–12.
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Sánchez, A. (1992). Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL.
- Sepúlveda, S., y Martínez, M. (2018). LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA : UN ANÁLISIS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN THE SIGNIFICANCE OF READING COMPREHENSION : AN ANALYSIS IN LA COMPRENSIÓN LECTORA : UN ANÁLISIS. *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, 25, 113–129.
- Sepúlveda, S., & Ortega, J. (2021). Relationship between vocabulary and reading comprehension: A transversal study in primary education. *Revista Signos*, 54(106), 354–375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Solé, I. (2017). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora Isabel Sole *. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development ISSN: 3702(0210–3702)*.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solís, M., Suzuki, E., y Bischoffshausen, P., (2011). Niños lectores y productos de textos un desafío para los educadores. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Tirado, F., y Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos. *Perfiles Educativos*, 43(172). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.172.59490>
- Tomás, U., Patricia, S., Nelvita, E., y Yépez-cedeño, S. P. (2018). *La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas*. 17.
- Valdés, M. (2013). ¿ Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora ? Do children who achieve a high level of Reading Comprehension read voluntarily and for recreation ?
- Vázquez-Cano, E., López, E., Fernández, E., y Ballesteros, C. (2018). Los nuevos entornos

virtuales de aprendizaje permanente (MOOC) y sus posibilidades educativas en ámbitos sociales y educativos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 179–192. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.12>

Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Wells, C.(1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.



Anexo 1

Consentimiento Informado Docentes

Estimado(a) Docente: El presente documento tiene por finalidad invitar a Ud. a participar en la investigación “Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de tercer año básico”, proyecto para optar al grado de Magíster en Educación.

La investigación es realizada por la docente Andrea López, guiada por el Dr. Rubén Abello. El objetivo general de este proyecto es “Proponer estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y la motivación intrínseca en estudiantes de enseñanza básica del colegio Hispanoamericano, de la ciudad de Los Ángeles, octava región, Chile”, para ser ejecutado durante el primer trimestre del año 2022.

Para este estudio serán invitados a participar las docentes de tercero básico que realizan la asignatura de Lenguaje. La entrevista se realizará en modalidad online a través de la plataforma Meet. Su participación en esta entrevista implica las siguientes actividades a desarrollar:

Entrevistas individuales en profundidad, grabadas para su posterior transcripción:

Entrevistados: Profesoras de la asignatura de lenguaje.

Temáticas: Metodologías didácticas y estrategias para el trabajo de las habilidades de inferir y relacionar.

Duración: alrededor de 40 minutos

Fecha: primera semana de noviembre de 2021.

Es de suma importancia señalar que todos los datos que se produzcan serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. Se tomarán medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de éstos. Los datos serán almacenados en un lugar seguro, al cual sólo tendrá acceso la investigadora. Estos datos no serán utilizados con ningún otro fin a los aquí expuestos.

De antemano, se agradece su disposición a colaborar en esta investigación.

Reciba un cordial saludo.

Andrea López Lermenda

Anexo 2

Metodologías empleadas por el docente a cargo del curso

ENTREVISTA

Identificar las creencias del docente PROFESORA 1

A continuación, se presenta la entrevista semiestructurada que forma parte del análisis “Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) Lectura”. El objetivo de este instrumento es recopilar información fidedigna respecto de las creencias del docente de lenguaje, relacionadas a las metodologías e innovación empleadas en su práctica pedagógica. La entrevista consta de 7 preguntas, las cuales deben ser respondidas lo más cercano a la realidad.

P1: Según su experiencia, ¿Cómo percibe las habilidades de interpretar y relacionar textos no literarios en sus estudiantes?, ¿Por qué cree usted que sus estudiantes tienen descendida las habilidades anteriormente mencionadas?

R: Ya mira con respecto a lo primero de cómo perciben los textos no literarios la verdad es

que yo siento que ellos consideran que deben comprender mejor lo mejor los textos literarios, y los textos no literarios pasan a segundo plano a pesar de que trabajan constantemente con ellos, las instrucciones etcétera. Pero como que no tratan de sacar más información de lo que está ahí; ahora de un cuento ellos son capaces de interpretar información. todo, normal. Yo creo que esto se debe a que en la historia de nosotros estamos siempre trabajando más en los textos literarios. Y esto sea por distintos motivos, por ejemplo: los textos que nos entrega el gobierno se enfocan en los textos literarios, ahora con la plataforma aprendo línea también están muy enfocados en los textos literarios y entonces no se les da la importancia que necesita.

Por falta de tiempo trabajar en ellos, la verdad es que son tantos los objetivos priorizados y el poco el tiempo que tenemos en la conexión, también es un poco más corta, entonces se dificulta mucho el poder trabajar de forma extensa con algún tipo de texto en específico, aunque seamos lado pinceladas a todo.

P2: ¿Qué importancia tiene para usted como docente, desarrollar en los estudiantes las habilidades de interpretar y relacionar textos no literarios?

Yo creo que es súper importante porque finalmente no es una competencia o una habilidad que ellos deban desarrollar solamente para sus estudios , no es solo algo académico sino que es un desarrollo que deben tener para toda su vida en el fondo, cuando estén más grandes y tengan que firmar un contrato tengan que hacer, no sé ver las noticias etcétera, necesitan comprender lo que están leyendo sí, finalmente la comprensión lectora es importante no solo en el ámbito académico entonces creo que claro uno debería Cómo enfocarse de repente un poco más en los textos no literarios que va a ser los que va a haber más a futuro con mayor frecuencia que los textos literarios.

Deberían desarrollar la verdad es que nosotros como que en el fondo igual estamos un poco mal enfocados porque también es un poco responsabilidad de nosotros bastante responsabilidad nosotros y las habilidades de comprensión de textos literarios cuando nosotros sabemos que es muy importante conocer los no literarios.

Se evalúan, pero no vienen dentro de lo que tienen que ver, pero en el fondo no están dentro de lo que ellos nos dan (habilidades en planes y programas), nosotros estamos igual integrarlo cada vez que estamos trabajando como en comprensión lectora, pero se dificulta porque no existe suficiente material uno tiene que estar inventando al final igual es un poco más debes para poder lograr algo que tampoco está planteado.

P3: Podría usted comentar, ¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado para trabajar la comprensión lectora?

Nosotros trabajamos constantemente comprensión lectora los niños al inicio de las clases por ejemplo al comienzo leemos textos, después los vamos comentando también cuando estamos trabajando entorno algún tipo de texto nosotros leemos y después vamos explicando las preguntas de qué se trata cada una, separamos un secciones trabajamos también con un libro que se llama lectópolis- trabajamos en el libro , lo que hacemos es leer el texto y este está organizado en tres etapas que son primero la extracción de información

explícita e implícita, la segunda que sobre interpretación y el tercero Qué es una reflexión y valoración del texto. Entonces nosotros vamos a explicando de qué se trata cada uno: saber qué es extraer información que es interpretar, que es emitir juicios de valor u opiniones acerca de lo que hemos leído y esto también lo estamos llevando a los otros textos del ministerio también realizando el mismo ejercicio. Así que eso sigo como nuestra estrategia para poder ir mejorando la comprensión lectora, además al inicio nosotras trabajamos velocidad lectora también y una vez finalizada la velocidad lectora hacemos preguntas acerca del texto para ver si ellos comprendieron lo que leyeron.

P4: ¿Podría describir las estrategias innovadoras que ha utilizado en sus prácticas pedagógicas para mejorar las habilidades mencionadas?

Lo mismo no trabajamos con el libro entonces ahí nos enfocamos bastante lo que es relacionar interpretar cuándo en el texto lectópolis sobre todo en esa sección, pero también lo hacemos con los otros textos que nosotros leemos , vamos tratando de relacionar con conocimientos previos que ellos los relacionan con otros textos etcétera; Pero lo que sí nos cuesta es que con los textos no literarios sobre todo cuando son noticias los textos de los estudiantes , generalmente tienen noticias que son muy desactualizadas entonces que ellos no relacionen con conocimientos previos cuesta mucho porque muchas veces son noticias que están totalmente descontextualizadas no se, ejemplo son de hace 5 años atrás, cuando ellos no tenían conciencia de lo que estaba pasando a su alrededor, por eso es un poco más complejo el vínculo, en cambio con un cuento no puede preguntarle a ti qué te parece la actitud de este personaje y comienzan hacer relaciones , y ellos responden mire yo creo que esto está bien o está mal por esto, o por esto, se pueden explicar.

Pero para la noticia nos cuesta y con otros textos no literarios también porque cuesta un poco más hacer la relación vincular algo que ellos ya conozcan y que sepan pero que sepan a cabalidad.

Por ejemplo, estoy con el libro en la mano y tenemos acá una noticia que es las del 2015 sobre un alumno que ganó un concurso, después tenemos otro también del 2015 de una niña que promueve la igualdad entre hombres y mujeres y después tenemos otra noticia del 2017 pero que pasa en Estados Unidos en un concurso de talentos que no existe en Chile. pero en el fondo ellos no saben decir hoy a mí me gustaría concursar le acomode un ventrílocuo y ellos no saben qué es un ventrílocuo, entonces claro está tan descontextualizado, que yo tengo que empezar a explicar otras cosas antes de llegar al texto en sí.

Se aborda el tema del vocabulario: Y claro en los distintos textos siempre viene como palabras que están en negritas y subrayadas y que después dicen cuál es el significado, pero muchas veces cuando ellos están haciendo la lectura del texto y no leer antes el vocabulario claro se descontextualizan no entiendan entonces se bloquean.

P5: ¿Qué estrategias motivadoras considera importantes para potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes?, ¿De qué manera usted administra la entrega de ayudas educativas ajustadas a las necesidades educativas del estudiante?

Una estrategia motivadora sería buscar cosas que para ellos resultan interesantes y que sean

algo que ellos ya tengan algún tipo de conocimiento previo que no sea un tema tan desconocido algo que les motive por ejemplo yo sé que en mi curso hay muchos niños a los que les gusta a los dinosaurios Entonces buscarnos en un documento de paleontología pero que fuera más modernos no de un estudio del año 2005 cuando ellos no existía y que en el fondo no sabemos si esos investigadores aún están etcétera; entonces claro yo creo que poner las cosas en un contexto, yo creo que favorece bastante más el aprendizaje de estos textos porque se verían más motivados. La forma en que nosotros los ayudamos con la educadora diferencial, vamos separándolos en grupos, también para ir trabajando de forma más personalizada aquellos estudiantes que van un poco más lento , los incentivamos a que ellos pueden más la verdad es que hemos hecho como mucho trabajo de comprensión lectora con ellos ,y hemos buscado estrategias que para ellos sean entretenidas, ejemplo: hemos creado cuentos, hemos cambiado finales hemos , hemos hecho preguntas acerca de las noticias, hemos trabajado con los textos instructivos, ellos han creado instrucciones para crear objetos en otras asignaturas entonces también hemos tratado de trabajar en distintos ámbitos.

Te sientes con la libertad:

No, pero igual me tomo libertades por ejemplo nosotros en tecnología yo trabajaba mucho al texto instructivo. Crear las instrucciones que deben seguir para crear un objeto y esto lo hacen ellos y no está en el plan de tecnología, tampoco hasta en lenguaje pero yo encontré que era necesario.

P6: ¿De qué manera influye la motivación en el desarrollo de las habilidades lectoras en sus estudiantes? Fundamente.

Es importante y para que ellos se sientan motivados tienen que ser temas que a ellos les resulten interesantes porque si no ellos de plano de entrada ya no les gusta ,no se sienten bien y en mi curso hay varios estudiantes que se descompensan fácilmente entonces cuando no son cosas que a ellas les resulten interesantes que para ellas resultan un desafío, no los aceptan bien y no avanzan tanto como podrían avanzar cuando ellos se ven interesados en el tema cuando tienen ganas de participar cuando se notan las motivaciones trabajan súper bien pero me ha tocado distintas clases en que ellos En realidad no están interesados y no participan se distraen con facilidad Entonces yo creo la motivación es super importante para lograr aprendizajes.

P7: ¿Qué aspectos considera que se deben potenciar o implementar cuando los estudiantes no están logrando los objetivos esperados? (Metodologías, estrategias, experiencias, ayudas ajustadas, etc.)

Ya cuando ellos no alcanzan como los resultados esperados lo que nosotros hacemos es que cuando educadora diferencial y por la asistente de aula trabajamos de con ellos de forma más personalizada para que ellos logran subir en lo que están más bajos en comparación con sus compañeros y después si es necesario realizar algún tipo de adecuación, la educadora diferencial se encarga de adecuar pero sin bajar el nivel de exigencia , en el fondo a lo mejor se las plantea las preguntas de una forma distinta pero que apuntan a

exactamente a lo mismo.

P8: ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted, para descubrir cuáles son las áreas de interés lectora tanto en sus estudiantes, como en el entorno en cual ellos se desenvuelven?

Conversamos mucho al inicio de las clases, partimos preguntando cómo se sienten, se habla sobre lo que verán durante la clase, se les pregunta si les gusta, que les parece. Entonces voy ahondando en los intereses que tienen los niños, en clases de orientación conversamos sobre los juegos, o manualidades que les gusta hacer en este irlos conociendo más, sobre las cosas que les motiva y cuáles no, conocer las asignaturas que les gustan y por qué y cuáles no, tienes gusta hacerlo distintas por ejemplo a ellos les gusta hacer juego me encanta jugar con la plataforma Tommy y para ellos... Yo les digo al inicio de la clase que vamos a trabajarla ellos se sienten súper bien y comienzan a realizar sus tareas motivadísimos todo dan su mayor esfuerzo si tienen alguna pregunta las van haciendo después al final, para que puedan jugar en la plataforma.

Hacer juegos, hacer actividades de las preguntas que están desafíos para ir pero que no sea que yo se tomen un desafío como que es algo malo como me los están cuestionando, sino que sientan un desafío en donde ellos crean que la tía confía en ellos, entonces por eso me está haciendo esta pregunta, porque yo puedo y así van motivándose.

Referido a la virtualidad y el conocimiento de sus estudiantes ,porcentaje mi curso que recientemente se están incorporando a las clases, a ellos la verdad es que todavía no lo conozco muy bien, pero los estudiantes con los que he estado del comienzo del año hasta ahora con ellos he tenido la oportunidad de conversar entonces a ellos los conozco bien en su mayoría , excepto algunos casos que son un poco más retraídos y Qué cuesta que participen en clases y que poco podemos sacar información sobre cuáles son sus intereses; pero la verdad es que yo creo que al menos con la mayoría del curso conozco bastante bien, yo diría entre un 60% o un 70 %.

Identificar las creencias del docente PROFESORA 2

A continuación, se presenta la entrevista semiestructurada que forma parte del análisis “Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) Lectura”. El objetivo de este instrumento es recopilar información fidedigna respecto de las creencias del docente de lenguaje, relacionadas a las metodologías e innovación empleadas en su práctica pedagógica. La entrevista consta de 7 preguntas, las cuales deben ser respondidas lo más cercano a la realidad.

P1: Según su experiencia, ¿Cómo percibe las habilidades de interpretar y relacionar textos no literarios en sus estudiantes?, ¿Por qué cree usted que sus estudiantes tienen descendida las habilidades anteriormente mencionadas?

R: Mi experiencia cierta las habilidades de interpretar y relacionar textos no literarios son

de descendidas de los estudiantes ya que principalmente porque estos textos presentan un lenguaje y generalmente técnico. En el caso de las noticias también es un texto es como descontextualizado en relación al vocabulario, este tipo de texto no le es familiar al estudiante y por lo tanto, son poco habituales para ellos, y les presenta un cierto rechazo al no generarles como algo familiar.

Al menos yo he observado en la mayoría de los estudiantes, que no les gusta mucho leer este tipo de texto porque en realidad no logran hacer la relación con la realidad de ellos, ya es un texto que implica mucho tiempo en la explicación de conceptos para que ellos puedan lograr entender de qué va a tratar o de qué quiere informar cierto el texto.

Me he dado cuenta de eso que los estudiantes tienen un bajo vocabulario también entonces eso les dificulta a ellos entender el texto, claro tienen algunas palabras técnicas generalmente estos textos o algunas palabras que no están contextualizadas de acuerdo a la realidad del estudiante; pero también he percibido que ellos tampoco tienen un bagaje cultural para poder enfrentar este tipo de texto, les complica bastante afrontar los textos no literarios.

P2: ¿Qué importancia tiene para usted como docente, desarrollar en los estudiantes las habilidades de interpretar y relacionar textos no literarios?

Desarrollar estas habilidades en relación a este tipo de texto no literario, nos permiten este caso a mi poder ayudar al estudiante a interpretar el mundo en el que está inmerso, porque estos son los textos que él tiene en su contexto diario o sea por ejemplo: un texto instructivo o bien si yo pienso... pensé en algo súper básico cuando hay una puerta que dice tira y empuje, generalmente no generan esa relación de una instrucción mínima, yo pienso que porque no hay una comprensión tampoco, ellos no se detienen a darse cuenta la importancia que tiene por ejemplo un folleto o alguna publicidad, incluso cuando hay un texto de publicidad frente a no sea la venta de un producto generalmente las personas no se detienen a ver el contenido completo ese texto, incluso a veces van a preguntar cuánto vale, estando ahí. Yo pienso que ayudarles a ellos a hacer como más familiar este tipo de texto a que ellos lo puedan entenderlo, puedan en este caso generales a ellos la importancia que tienen y conocer este tipo de texto y hacerlos parte, les va a entregar cierto una herramienta para que se desenvuelven en la sociedad y en el mundo en el cual ellos están.

P3: Podría usted comentar, ¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado para trabajar la comprensión lectora?

En este punto menciono la lectura en voz alta, lectura compartida, releer nuevamente los textos, subrayar palabras claves, utilizar resumen, los organizadores gráficos también permiten ayudarles en la comprensión, hacer preguntas de predicción también. Se utiliza los textos ministeriales, el sentido el objetivo que ellos plantean y se ha implementado también otro tipo de textos, cómo son los lectópolis y material interactivo también para la comprensión, utilizado el uso de fotografías cuando por ejemplo hay un tipo de texto que ellos no conocen de acuerdo a la realidad que ellos tienen, por ejemplo el lugar del cual se está hablando para generar un lazo y conocimientos respecto de aquellos que puedan entender de mejor manera los textos les presento fotografías para para ayudarles.

P4: ¿Podría describir las estrategias innovadoras que ha utilizado en sus prácticas

pedagógicas para mejorar las habilidades mencionadas?

Menciono que el uso de la interdisciplinariedad de asignatura eso me ha ayudado bastante por ejemplo estar en una clase de arte o no sea la clase de historia para entender ese texto también lo vínculo con las otras asignaturas, por ejemplo, lenguaje cuando ellos están leyendo o algún tipo de texto hacerles como ahí la relación; esto me ha ayudado para que ellos vayan generando un vínculo y vayan comprendiendo el texto. El definir palabras, el uso de las fotos para poder vincularlo con lo que se va a trabajar el uso de biblioteca de aula cuando uno les presenta como una variedad de textos también los invita a que ellos lo hagan más familiar no limitarnos a un tipo sino que vea la diversidad que hay , y eso también he encontrado que ha favorecido en la comprensión de ese otro tipo de texto que es el menos común en el sentido de la familiaridad con ellos , pero que en realidad sí ellos percibieran la importancia se darían cuenta que está en el mundo donde ellos están inmersos claramente los tomaría en cuenta y les atribuyen un poco más de importancia y le sería darme más fácil igual de entenderlo.

P5: ¿Qué estrategias motivadoras considera importantes para potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes?, ¿De qué manera usted administra la entrega de ayudas educativas ajustadas a las necesidades educativas del estudiante?

Mi respuesta es que hay que adecuar el material según los gustos y también el bagaje cultural que tienen los estudiantes, yo la considero que de esa manera se puede llegar también, pueden ellos entender de mejor forma este tipo de texto. Respecto a aquello de las ayudas ajustadas se les brindan apoyos individualizados a ellos también, los textos pueden ser textos más cortos y también sean siempre buscando como el gusto de ellos su preferencia de súper importante. Es bueno en realidad a nivel general en todos los tipos de textos que se sientan cautivados por el texto, que no sientan que es complejo, que se involucren. A mí me pasa que cuando por ejemplo he puesto una noticia o he puesto algún texto si ellos no lo sienten como parte no les interesa en realidad no van tampoco entendiendo el texto que están trabajando, porque no les genera interés de saber, por ejemplo, de que trata todo aquello.

P6: ¿De qué manera influye la motivación en el desarrollo de las habilidades lectoras en sus estudiantes? Fundamente.

Considero que la motivación influye en el desarrollo de las habilidades lectoras del estudiante, de hecho, si no se siente interesado o lo que uno le está presentando no le llama su atención, ellos no se involucran en el aprendizaje ni tampoco buscan entender este tipo de texto. Pienso que es una parte fundamental una vez que el estudiante quiere o se interesa o le llama la atención, él querrá saber más y buscar entender lo que le están transmitiendo.

P7: ¿Qué aspectos considera que se deben potenciar o implementar cuando los estudiantes no están logrando los objetivos esperados? (Metodologías, estrategias, experiencias, ayudas ajustadas, etc.)

Yo pienso que ahí se pueden trabajar y modificar estrategia como para cubrir las necesidades de los estudiantes modificar de tal manera de buscar y ajustar una que

realmente que se logre el objetivo que se están esperando.

P8: ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted, para descubrir cuáles son las áreas de interés lectora tanto en sus estudiantes, como en el entorno en cual ellos se desenvuelven?

Descubrir cuáles son las áreas de interés en realidad las conversaciones de inicio de clase y los talleres de orientación pero no como pregunta directa así como ¿qué tipo de texto le gusta? , sino tratando de buscar información que ellos también quieran proporcionar entonces generalmente ellos van contando qué cosas le gustan y uno puede ir ahondando preguntando ¿qué te gusta? por ejemplo los videojuegos o cuando se pasa la materia de lenguaje, por ejemplo si uno ve un cómic uno le puede ir preguntando, ¿te gustan los cómics? hay alguna en particular y así voy buscando información respecto de aquello, pero como no todos los estudiantes en este sistema virtual participan , entonces yo pienso que tampoco es tanto el porcentaje que al menos yo he logrado conocer en este tiempo ; puede ser un cuarenta 45%, no puedo decir que sea el 50 o más o tal vez puede ser un poco más pienso que con un 45% así como con certeza lo he logrado conocer al menos en el ámbito de lo que les gusta la lectura, porque hay un grupo que en realidad no participa mucho en esta interacción en línea o si participa es para opinar sobre la respuesta pero le cuesta todavía abrirse para contar un poco más como desde las cosas personales o de los gustos que ellos tienen no todos tienen esa capacidad menos a través de la pantalla.

Se le comenta a la profesora de los resultados del test de motivación lectora, se le pide que de una opinión sobre esto.

Entre marzo y hoy día sí esa encuesta se hubiese aplicado en marzo para saber aquello, había así como muy grande había un rechazo a la lectura pero hoy en día yo he notado que les interesa leer ,se ofrecen para leer, entonces yo pienso que sí les han ido tomando ese gustito ; en relación en la apreciación que tiene de cómo se consideran ellos yo pienso que ya van generando más seguridad en ello, porque también han visto avances, ellos también dan su opinión de que se considera mejores lectores porque en realidad lo que uno potencia o sea uno les inculca de que van mejorando, los alienta.

¿Cómo puede mejorar el vocabulario en sus estudiantes?

Vocabulario lo trabajaba con las palabras en sala que la sala estaba plasmada con todas esas palabras de por ejemplo las palabras que se trabajaban en la semana con tarjetitas con una definición tal vez corta también lo probé, porque así ellos igual van a estar todo el día, pero en algún momento van a pasar por ahí iban a ver ahí la palabra que se fue trabajando en clase, porque así también aumentamos el vocabulario. He trabajado en los cuadernos para que ellos copiaran la palabra. De esa manera al menos yo lo bueno lo hacía en la presencialidad porque en realidad acá igual es complejo, porque todos te dicen que terminaron entonces y justo cuando tú le pides el cuaderno se les cae el internet, que no le funciona micrófono, entonces ahí se me hace un poco más complejo el trabajo de vocabulario.

Anexo 3

Muestra: 36 estudiantes de 3°A y 3°B básico 2021

3°A representa al 66,7 % de la muestra y el 3B un 33, 3%.

Por sexo femenino, respondieron el 42,2 y masculino el 52,8

PREGUNTAS AUTOCONCEPTO	DE	PREGUNTAS DE LECTOR
1) Mis amigos creen que yo soy 4 un muy buen lector 19,4% 3 un buen lector 25% 2 un lector medio 50% 1 un mal lector 5,6%		2) Leer un libro es algo que a mí me gusta hacer nunca 2,8 no muy seguido 30,6% a veces 55,6% muy seguido 11,1%
3) Yo leo 4 no tan bien como mis amigos 25% 3 casi igual que mis amigos 25% 2 un poquito mejor que mis amigos 38,9% 1 bastante mejor que mis amigos 11,1%		4) Mis mejores amigos piensan que leer es muy entretenido 8,3 % entretenido 47,2% aceptable 30,6% aburrido 13,9%
5) Cuando me encuentro con una palabra que no conozco, puedo casi siempre lograr entenderla 13,9% a veces la logro entender 69,4% casi nunca la logro entender 13,9% nunca la logro entender 2,8%		6) Yo le cuento a mis amigos sobre los buenos libros para leer nunca lo hago 38,9% casi nunca lo hago 30,6% lo hago algunas veces 22,2% lo hago mucho 8,3%
7) Cuando leo solo, comprendo casi todo lo que leo 52,8% algo de lo que leo 41,7% casi nada de lo que leo 2,8% nada de lo que leo 2,8%		8) Las personas que leen mucho son muy interesantes 50% interesantes 41,7% poco interesantes 5,6% aburridas 2,8%
9) Yo soy un mal lector 8,3% un lector aceptable 61,1% un buen lector 19,4% un muy buen lector 11,1%		10) Yo creo que las bibliotecas son un gran lugar para pasar el tiempo 19,4% un lugar interesante para pasar el tiempo 38,9% un lugar aceptable para pasar el tiempo 36,31% un lugar aburrido para pasar el tiempo 5,6%
11) Me preocupa lo que los otros niños piensen de mi lectura todos los días 11,1% casi todos los días 8,3%		12) Saber leer bien es no muy importante 2,8% más o menos importante 2,8% importante 22,2%

de vez en cuando 38,9% nunca 41,7%	muy importante 72,7%
13) Cuando el profesor me pregunta sobre lo que yo he leído no se me ocurre qué responder 0% me cuesta pensar lo que voy a responder 44,4% a veces pienso en una respuesta 27,8% siempre pienso en una respuesta 27,8%	14) Creo que leer es una forma aburrida de pasar el tiempo 11,1% una forma aceptable de pasar el tiempo 36,1% una forma interesante de pasar el tiempo 38,9% una forma grandiosa de pasar el tiempo 13,9%
15) Leer es muy fácil para mí 38,9% más o menos fácil para mí 38,9% más o menos difícil para mí 16,7% muy difícil para mí 5,6%	16) Cuando sea grande yo no voy a pasar tiempo leyendo 0% voy a pasar poco tiempo leyendo 22,2% voy a pasar algún tiempo leyendo 63,9% voy a pasar mucho tiempo leyendo 13,9%
17) Cuando estoy en un grupo contando historias casi nunca hablo de mis ideas 11,1% algunas veces hablo de mis ideas 44,4% casi siempre hablo de mis ideas 30,6% siempre hablo de mis ideas 13,9%	18) Me gustaría que mi profesor nos leyera libros en voz alta en clase todos los días 44,4% casi todos los días 22,2% de vez en cuando 33,3% nunca 0%
19) Cuando yo leo en voz alta, leo muy mal 8,3% más o menos 44,4% bien 30,6% muy bien 16,7%	20) Cuando me regalan un libro, me siento muy feliz 38,9% contento 50% no me siento muy contento 8,3% no me siento feliz 2,8%
PUNTAJE: 25 pts. de 40	PUNTAJE: 28 pts. de 40

Anexo 4

Perfil de Motivación para Leer: Escala de Lectura

Colegio _____ Fecha _____ Curso _____ Sexo _____

1. Mis amigos creen que yo soy

un muy buen lector

un buen lector

un lector medio

un mal lector

2. Leer un libro es algo que a mí me gusta hacer

nunca

no muy seguido

a veces

muy seguido

3. Yo leo

no tan bien como mis amigos

casi igual que mis amigos

un poquito mejor que mis amigos

bastante mejor que mis amigos

4. Mis mejores amigos piensan que leer es

muy entretenido

entretenido

aceptable

aburrido

5. Cuando me encuentro con una palabra que no conozco, puedo

casi siempre lograr entenderla

a veces la logro entender

casi nunca la logro entender

nunca la logro entender

6. Yo le cuento a mis amigos sobre los buenos libros para leer.

nunca lo hago

casi nunca lo hago

lo hago algunas veces

lo hago mucho

7. Cuando leo solo, comprendo

casi todo lo que leo

algo de lo que leo

casi nada de lo que leo

nada de lo que leo

8. Las personas que leen mucho son

muy interesantes

interesantes

poco interesantes

aburridas

9. Yo soy

un mal lector

un lector aceptable

- O un buen lector
- O un muy buen lector
- 10. Yo creo que las bibliotecas son
 - O un gran lugar para pasar el tiempo
 - O un lugar interesante para pasar el tiempo
 - O un lugar aceptable para pasar el tiempo
 - O un lugar aburrido para pasar el tiempo
- 11. Me preocupa lo que los otros niños piensen de mi lectura
 - O todos los días
 - O casi todos los días
 - O de vez en cuando
 - O nunca
- 12. Saber leer bien es
 - O no muy importante
 - O más o menos importante
 - O importante
 - O muy importante
- 13. Cuando el profesor me pregunta sobre lo que yo he leído
 - O no se me ocurre qué responder
 - O me cuesta pensar lo que voy a responder
 - O a veces pienso en una respuesta
 - O siempre pienso en una respuesta
- 14. Creo que leer es
 - O una forma aburrida de pasar el tiempo
 - O una forma aceptable de pasar el tiempo
 - O una forma interesante de pasar el tiempo
 - O una forma grandiosa de pasar el tiempo
- 15. Leer es
 - O muy fácil para mí
 - O más o menos fácil para mí
 - O más o menos difícil para mí
 - O muy difícil para mí
- 16. Cuando sea grande yo
 - O no voy a pasar tiempo leyendo
 - O voy a pasar poco tiempo leyendo
 - O voy a pasar algún tiempo leyendo
 - O voy a pasar mucho tiempo leyendo
- 17. Cuando estoy en un grupo contando historias
 - O casi nunca hablo de mis ideas
 - O algunas veces hablo de mis ideas
 - O casi siempre hablo de mis ideas
 - O siempre hablo de mis ideas
- 18. Me gustaría que mi profesor nos leyera libros en voz alta en clase
 - O todos los días
 - O casi todos los días
 - O de vez en cuando
 - O nunca

19. Cuando yo leo en voz alta, leo
 O muy mal
 O más o menos
 O bien
 O muy bien

20. Cuando me regalan un libro, me siento
 O muy feliz O contento
 O no me siento muy contento
 O no me siento feliz

Hoja de Puntaje Escala de Lectura

Nombre:

Estudiante:

Grado:

Profesor:

Fecha administración:

Puntuación:

1 = 4

2 = 3

3 = 2

4 = 1

VALIDACIÓN ESCALA DE MOTIVACIÓN LECTORA

Autoconcepto lector		Valor de la lectura	
*recodificar	1. ___		2. ___
	3. ___	*recodificar	4. ___
*recodificar	5. ___		6. ___
*recodificar	7. ___	*recodificar	8. ___
	9. ___	*recodificar	10. ___
*recodificar	11. ___		12. ___
	13. ___		14. ___
*recodificar	15. ___		16. ___
	17. ___	*recodificar	18. ___
	19. ___	*recodificar	20. ___
Autoconcepto puntuación original			_____/40
Valor puntuación original			_____/40
Puntuación original total de la escala (autoconcepto y valor)			_____/80
Porcentaje puntajes	Autoconcepto	____%	
	Valor	____%	
	Escala total	____%	
Comentarios _____			

Anexo 5

Hoja de respuestas: Textos cortos

Nombre y apellidos: _____

Sexo: ___Hombre ___Mujer Edad: _____ Fecha: _____

Colegio: _____ Curso: _____

Instrucciones: Encierra en un círculo la letra que creas correcta. Acuérdate de anotar hora de inicio y fin.

1	a	b	c	d
2	a	b	c	d
3	a	b	c	d
4	a	b	c	d
5	a	b	c	d
6	a	b	c	d
7	a	b	c	d
8	a	b	c	d
9	a	b	c	d
10	a	b	c	d
11	a	b	c	d
12	a	b	c	d
13	a	b	c	d

14	a	b	c	d
15	a	b	c	d
16	a	b	c	d
17	a	b	c	d
18	a	b	c	d
19	a	b	c	d
20	a	b	c	d
21	a	b	c	d
22	a	b	c	d
23	a	b	c	d
24	a	b	c	d
25	a	b	c	d
26	a	b	c	d
27	a	b	c	d
28	a	b	c	d
29	a	b	c	d
30	a	b	c	d
31	a	b	c	d

32	a	b	c	d
33	a	b	c	d
34	a	b	c	d
35	a	b	c	d
36	a	b	c	d

El profesor de lenguaje saludó a los alumnos y al ver una mesa vacía preguntó: «¿Alguien sabe si Ramón está enfermo?». «No, no está enfermo» -respondieron sus compañeros. “Entonces se le habrán pegado las sábanas otro día más”, pensó el profesor. Después dijo a sus alumnos: «¡Atención!, hoy quiero ver qué han aprendido de la lección trabajada. Sepárense todos, y en la mesa dejen sólo un lápiz y una...», cuando, de repente, un inesperado ruido le obligó a callarse.

Aquella sirena hizo que todos se levantaran rápidamente y se asomaran a la ventana. Desde allí vieron dos señores sacando una camilla de una ambulancia, un policía ayudando, una señora echándose las manos a la cabeza y un niño tumbado en medio de la carretera. «¡Es Ramón!», gritaron todos al ver que este miraba hacia ellos. Su mirada era inquieta y su rostro se puso pálido. Parecía que iba a desfallecer, como si fuera incapaz de moverse y de respirar.

Al cabo de cinco minutos, el profesor dio tres palmadas y mandó sentar a todos. Pero nadie se movió. Tuvo que dar otras tantas para que le hicieran caso. Entonces les dijo: «Tranquilos, Ramón está en buenas manos y nosotros podemos continuar. No obstante, para mañana quiero que hagan una redacción sobre qué deberían hacer ustedes para aumentar la seguridad vial.»

1. Según el texto, los alumnos se levantaron corriendo porque _____.

- a. un niño se cayó por la ventana
- b. oyeron una ambulancia
- c. oyeron un auto de policía
- d. era la hora del recreo

2. Según el texto, ¿qué hizo el profesor para conseguir que sus alumnos se sentaran?

- a. Dar un grito
- b. Dar tres palmadas
- c. Golpear la mesa
- d. Dar seis palmadas

3. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:

- a. Un niño atropellado
- b. Una ambulancia en el colegio
- c. Una clase alborotada
- d. Un niño jugando

4. Según el texto, ¿qué estaba haciendo el profesor cuando sonó el ruido?

- a. Dictando
- b. Pasando lista
- c. Mandando deberes
- d. Evaluando

5. Probablemente, según el texto, Ramón, al mirar a sus compañeros, se sintió _____.

- a. emocionado
- b. arrepentido
- c. tranquilo
- d. aterrorizado

6. Teniendo en cuenta los sucesos de esta historia, ¿qué le recomendarías a Ramón?

- a. Respetar las normas de circulación para peatones
- b. Levantarse antes de la cama
- c. Esperar a que el semáforo tenga luz verde para cruzar
- d. Caminar despacio por la calle

¿Sabías que 22 de cada 100 estudiantes de primaria y 33 de cada 100 estudiantes de secundaria se quejan de dolores de espalda? Los dolores de espalda generan molestias y no dejan realizar bien las actividades de clase.

Pero, ¿por qué les duele la espalda? Las razones pueden ser varias. Por ejemplo, una razón puede ser porque cargan mucho peso en sus espaldas, a menudo llevando muchos libros en sus mochilas. Otra razón puede ser porque pasan mucho tiempo sentados en la misma posición y, a menudo, emplean malas posturas, como tener la cabeza inclinada hacia abajo y encorvarse. Y otra razón puede ser porque las sillas y las mesas que utilizan en clase no tienen el tamaño ni el diseño adecuado. Aunque las causas son diferentes, en el fondo todas las causas tienen una característica en común y es que los estudiantes tienen los músculos del cuello en tensión.

Entonces, ¿cómo se pueden evitar los dolores de espalda? Una solución podría ser cuidar el tamaño de las sillas y las mesas. Estas deberían tener el tamaño ajustado a la altura de cada alumno, y no ser ni muy grandes ni muy pequeñas, como sucede con mucha

frecuencia. Otra solución podría ser usar sillas adecuadamente diseñadas, por ejemplo, sillas construidas con una barra acolchada sobre la cual poder apoyar las rodillas, con un asiento inclinado hacia delante y sin respaldo, para que la columna mantenga su forma natural.

7. Según el texto, ¿cuántos estudiantes de secundaria tienen dolores de espalda?

- a. Un 22%
- b. 100 jóvenes
- c. Prácticamente, todos
- d. Aproximadamente una tercera parte

8. Según el texto, ¿cómo tendrían que ser las sillas bien diseñadas?

- a. Con respaldo inclinado hacia atrás
- b. Con bastante altura
- c. Con apoya-brazos
- d. Con apoya-rodillas

9. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:

- a. Dolores de espalda en primaria
- b. Dificultades para hacer buenos trabajos
- c. Problemas de espalda en escolares
- d. Niños de primaria

10. Según el texto, una de las causas del dolor de espalda en los estudiantes es que _____.

- a. usan sillas muy pequeñas
- b. usan pupitres mal adaptados
- c. usan mochilas mal diseñadas
- d. pasan mucho tiempo en clase

11. Probablemente, según el texto, una solución para reducir los problemas de espalda y al mismo tiempo hacer buenos trabajos como escribir será que los estudiantes _____.

- a. se acostumbren a cambiar de postura cada poco tiempo
- b. tengan mesas con una superficie ligeramente inclinable
- c. mantengan la espalda pegada al respaldo de la silla
- d. se reclinen hacia atrás sobre el respaldo de la silla

12. Teniendo en cuenta el texto, ¿a quiénes recomendarías leer este texto para reducir rápidamente los dolores de espalda del mayor número de estudiantes?

- a. Profesores
- b. Padres
- c. Directores

d. Médicos

Aquella noche de viernes, después de una intensa semana de actividades, Pilar no podía dormir. El día siguiente iba a ser un gran día. Lo llevaba preparando desde hacía un mes. Por la mañana, iba a ir a andar en bicicleta con su padre. Por la tarde, iba a ir al supermercado con su madre y su prima a comprar un montón de golosinas para la fiesta en el campo que quería celebrar con sus amigos al día siguiente.

Pero nada salió como lo había planeado. Por la mañana llovió tanto que no pudieron sacar las bicicletas. Por la tarde fue al supermercado, pero había tanta gente que se perdió y estuvo más de dos horas sin saber a dónde ir, hasta que un vigilante la encontró llorando.

Cuando una lágrima asomaba a sus ojos, sintió un beso en la frente y oyó dos voces. Una voz le decía: «¡Felicidades, princesa!» La otra voz le decía: «¡Arriba, arriba, despierta, que todos los días no se cumplen diez años!»

13. Según el texto, ¿con quién pensaba pasar la tarde Pilar?

- a. Con su padre
- b. Con su primo
- c. Con su madre
- d. Con sus amigos

14. Según el texto, ¿qué despertó a Pilar?

- a. Un ruido de autos
- b. Su prima
- c. El despertador
- d. Sus padres

15. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:

- a. Una niña muy ocupada
- b. Una desagradable pesadilla
- c. Perdida en el supermercado
- d. Un catastrófico día de cumpleaños

16. Según el texto, ¿qué día quería Pilar hacer una fiesta?

- a. Viernes
- b. Domingo
- c. Lunes
- d. Sábado

17. Probablemente, según el texto, Pilar, al final, se sintió _____ .

- a. excitada
- b. desanimada
- c. sorprendida
- d. aliviada

18. Teniendo en cuenta los sucesos de la historia, ¿qué le recomendarías a Pilar?

- a. Comer menos golosinas
- b. No separarse de su madre
- c. No distraerse en el supermercado
- d. Estar tranquila antes de dormir

En el mundo existen más de 30 especies diferentes dentro de la familia de los Delfínidos. El delfín común es una de ellas. Este cetáceo puede superar los 50 kilómetros por hora, de ahí que prácticamente carezca de enemigos. Normalmente, se alimenta de peces, calamares y pulpos.

Otra especie es el mular o delfín de nariz de botella. Al igual que otros cetáceos es muy veloz, aunque lo que más le caracteriza es su capacidad de obedecer y aprender. Su dieta se compone, sobre todo, de peces.

Por último, aunque nos parezca extraño, otra especie de esta familia es la orca. Esta también es muy veloz, llegando a alcanzar los 37 kilómetros por hora. Sin embargo, a diferencia de otras especies, su dieta es más variada, incluyendo en ella peces, calamares y pulpos, pero también pájaros que se acercan a la superficie del agua, focas, pingüinos, delfines que no nadan rápido e, incluso, ballenas. Se dice que es el animal más agresivo y audaz del reino animal.

19. Según el texto, ¿cuántos kilómetros por hora puede llegar a alcanzar el delfín común?

- a. 100
- b. Más de 50
- c. Casi 50
- d. 37

20. Según el texto, ¿cuál es el animal más temible de nuestro planeta?

- a. El tiburón blanco
- b. El delfín común
- c. La ballena
- d. La orca

21. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:

- a. Alimentación de los delfines
- b. Tipos de delfines
- c. Nadadores excelentes
- d. Vida de los delfines

22. Según el texto, el delfín común no tiene enemigos por su _____.

- a. fuerza
- b. simpatía
- c. agresividad
- d. velocidad

23. Probablemente, según el texto, la característica que más ayuda a la orca a alimentarse de varios animales será su ____.

- a. dentadura
- b. inteligencia
- c. olfato
- d. tamaño

24. Teniendo en cuenta el texto, ¿para qué tipo de actividades recomendarías al delfín mular?

- a. Para hacer carreras
- b. Para hacer atracciones
- c. Para ayudar a otros delfines
- d. Para encontrar peces

Mario entró a la clase justo cuando todos sus compañeros terminaban. La profesora le lanzó una severa mirada y escribió unas letras rojas en su hoja. Él se acercó a su mesa para explicarle lo que le había sucedido, pero ella no cambió su decisión. «Ahora, ¿qué voy a decirle a mi madre?» pensó.

Mario había estado estudiando durante toda la semana hasta bien entrada la noche. Estudiar no era su actividad favorita. Él prefería hacer deporte. Pero aquel examen tenía que aprobarlo, pues era su última oportunidad. Mario estaba seguro de que con todo lo que se había preparado podría lograrlo.

Sonó “riiing” a las 7 de la mañana. Media hora después, su madre entró en la habitación y le dijo: «¡Mario, llegarás tarde y yo no puedo llevarte en automóvil!». Mario se levantó de un salto, se vistió y, sin detenerse a desayunar, salió corriendo hacia el paradero. Pero nada fue suficiente. Cuando llegó, sólo le dio tiempo a ver cómo el autobús desaparecía entre ruido de bocinas y automóviles. «¡Deténgase, Deténgase!» -gritó corriendo hacia el autobús. «¡No, no, no!» -exclamó Mario, pataleando con desesperación.

25. Según el texto, ¿a quién intentó dar explicaciones Mario?

- a. A la directora
- b. A su profesora
- c. A su madre
- d. Al conductor del autobús

26. Según el texto, Mario se despertó al oír _____.

- a. el ruido de los platos
- b. el grito de su madre
- c. el despertador
- d. el teléfono

27. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:

- a. Una reacción infantil
- b. Un chico muy dormilón
- c. Una profesora despiadada
- d. Un reprobado por llegar tarde

28. Según el texto, ¿cuál es la frecuencia de autobuses en el paradero de Mario?

- a. Una sola vez al día
- b. Cada cinco minutos
- c. Aproximadamente cada hora
- d. Cada diez horas

29. Probablemente, según el texto, Mario, al ver la cara de su profesora, se sintió _____.

- a. abatido
- b. cansado
- c. tranquilo
- d. avergonzado

30. Teniendo en cuenta los sucesos de esta historia, ¿qué le recomendarías a Mario?

- a. Comprar un despertador
- b. Estudiar más
- c. Ir en automóvil
- d. Dormir lo suficiente

Desde la Tierra parece que el Sol gira alrededor nuestro, que nuestro planeta no se mueve y que es el centro del Universo. Lo mismo pensó la humanidad hasta mediados del siglo XVI, momento en que Nicolás Copérnico demostró que no era cierto.

La realidad es que el Sol está quieto y es nuestro planeta el que no para de girar continuamente. De hecho, la Tierra gira alrededor del Sol, describiendo una órbita ligeramente elíptica. A este movimiento lo llamamos traslación y dura 365 días y 6 horas.

Además, la Tierra también gira sobre sí misma, en sentido contrario a las manecillas del reloj. A este movimiento lo llamamos rotación y dura 24 horas 3 minutos y 56 segundos. El tiempo que tarda la Tierra en completar una vuelta alrededor de su propio eje es constante, pero la velocidad de la Tierra a lo largo de su órbita alrededor del Sol no es constante. La duración del día es irregular porque la Tierra debe completar más de un giro sobre sí misma antes de que el Sol vuelva a pasar por el mismo meridiano.

31. Según el texto, ¿cuánto tiempo tarda nuestro planeta en girar sobre su propio eje?
- a. 365 días y 6 horas
 - b. 365 horas
 - c. 24 horas
 - d. 24 horas 3 minutos y 56 segundos
32. Según el texto, la trayectoria que traza la Tierra al girar alrededor del Sol tiene forma _____.
- a. circular
 - b. elíptica
 - c. triangular
 - d. irregular
33. Elige la frase que mejor resume el contenido del texto:
- a. Tiempo que tarda la Tierra en moverse
 - b. Características de la Tierra
 - c. Movimientos de la Tierra
 - d. Descubrimiento de Nicolás Copérnico
34. Según el texto, antes del siglo XVI se creía que _____.
- a. el Sol giraba alrededor de la Tierra
 - b. la Tierra giraba alrededor del Sol
 - c. nuestro planeta se movía
 - d. el Sol era el centro del Universo
35. Probablemente, según el texto, el movimiento de rotación origina _____.
- a. los días y las noches
 - b. las estaciones
 - c. los terremotos
 - d. los meridianos

36. Teniendo en cuenta la descripción del texto, las cuatro estaciones se producen _____

- a. el Sol tiene diferentes temperaturas
- b. el Sol no está siempre a la misma distancia
- c. la Tierra tiene una superficie irregular
- d. la Luna no está siempre a la misma distancia

Tabla 1. Tabla para corrección de textos cortos 3º, 4º, 5º y 6º básica (1º parte)

Textos Cortos	Pregunta	Alternativa correcta (1 pto)	Textos Cortos	Pregunta	Alternativa correcta (1 pto)		
Texto 1 Locales	1	b	Texto 4 Locales	19	b		
	2	d		20	d		
	Globales	3		a	Globales	21	b
		4		d		22	d
	Inferenciales	5		d	Inferenciales	23	a
		6		a		24	b
Texto 2 Locales	7	d	Texto 5 Locales	25	b		
	8	d		26	b		
	Globales	9		c	Globales	27	d
		10		b		28	c
	Inferenciales	11		b	Inferenciales	29	a
		12		c		30	d
Texto 3 Locales	13	c	Texto 6 Locales	31	d		
	14	d		32	b		
	Globales	15		b	Globales	33	c
		16		d		34	a
	Inferenciales	17		d	Inferenciales	35	a
		18		d		36	b

Anexo 6

Cuadernillo de Comprensión Lectora: Conceptos básicos y ejercitación

Relacionar e Interpretar

ANTES DE LA LECTURA

Lee y analiza el título y la fuente de información del texto, pues te puede dar pistas importantes sobre el tipo de texto y su idea central:

- ¿Qué te dice la forma del título del texto?

- ¿Qué información contiene?

#CONSEJO: Los textos expositivos periodísticos suelen organizar el titular en epígrafe, título y bajada de título. Esas tres partes (especialmente la bajada de título) generalmente sintetizan la información que luego desarrolla el texto.

Analizar los elementos que componen el texto te ayudará a comprender su función dentro del texto:

- ¿tiene imágenes, tablas, gráficos, titular, subtítulos, logo, etc.? ¿de qué manera se vinculan todas las partes que detectaste en el texto?

#CONSEJO: ten en cuenta que todo texto pretende comunicar una idea central, por lo que cada detalle y parte del texto estará naturalmente relacionado con esa idea central de diferentes maneras: ejemplificando, graficando, ilustrando, comparando, describiendo, definiendo, relatando, exponiendo, argumentando, respaldando, etc.

La interpretación del texto te resultará más clara si sabes qué tipo de texto estás leyendo.

¿Qué te dice la forma del texto sobre el tipo de texto que es?

DURANTE LA LECTURA

▪ Al leer, intenta inferir o vincular información sin “alejarte” demasiado del contenido explícito del texto.

- Tus inferencias e interpretaciones deben ser comprobadas con evidencia textual. En lo posible, subraya el lugar exacto del texto donde se encuentra la evidencia o “marca textual” que sostiene tu respuesta.

#CONSEJO: al responder preguntas de selección múltiple, elige inferencias que se sostengan en evidencia textual indiscutible y objetiva. Asegúrate de que cada palabra de la alternativa que escojas tenga evidencia objetiva en el texto que sostenga tu elección.

▪Para sintetizar una idea (puede ser un párrafo o el texto completo) y encontrar la “idea principal” o “título” de un texto, procura preguntarte:

1) ¿De qué o quién me habla el texto? (tema o “sujeto temático”)

2) ¿Qué me dice el texto sobre eso? (aquello que se dice sobre el tema o “predicado temático”) #CONSEJO: Si te preguntan por la “idea principal”, “idea central” o “título” del texto, identifica el sujeto y predicado temático (respondiendo a las dos preguntas en negrita) y luego compara tus respuestas con las alternativas que presenta el ítem. Esto te guiará para encontrar la respuesta correcta.

▪Una buena manera de prepararse para relacionar la información de un texto, es ir estableciendo la función que cumple cada una de sus partes en relación con la globalidad del texto. #CONSEJO: al ejercitar tu comprensión lectora, escribe en el margen derecho del párrafo la síntesis de su contenido y al lado izquierdo la función que cumple el párrafo respecto al resto del texto. De esta manera podrás comprender mejor cómo se relacionan las ideas que transmite.

DESPUÉS DE LA LECTURA

▪ Al finalizar la lectura pregúntate: ¿la idea principal de este texto corresponde a un hecho o a una opinión?

- Si el texto es no literario y su idea principal corresponde a un hecho, el tipo de texto que leíste es expositivo; si corresponde a una opinión, es argumentativo.

#CONSEJO: La tesis de un texto argumentativo corresponde a su idea principal, por lo tanto, si te preguntan por la tesis del texto es recomendable determinar su sujeto y predicado temático¹.

¹ Fuente: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14967>

Anexo 7

Lenguaje 3° y 4° Básico. Currículum priorizado - Documento de apoyo

Interpretar y relacionar

- Inferir información o situaciones con pistas que se encuentran evidentes en el texto.
- Inferir información o situaciones con pistas que no se encuentran tan claramente sugeridas en el texto.
- Comprender el sentido global de un texto. Establecer la causa de un hecho en un texto.
- Reconocer el problema y la solución. Comprender el significado de palabras dentro de un contexto. Reconstruir la secuencia de acciones.
- Relacionar ilustraciones con la información del texto en el cual se encuentra inserta.

Algunas estrategias de comprensión lectora son:

- Distinguir el género textual.
- Realizar predicciones.
- Activar ideas previas.
- Reconocer el propósito de la lectura.
- Subrayar información.
- Releer.
- Visualizar o imaginar.
- Recapitular.
- Relacionar información con experiencias previas.
- Formular preguntas.
- Comprobar predicciones.
- Sintetizar. • Resumir

Ficha de Comprensión Lectora (Tipos de preguntas) páginas 16, 17 y 18.²

² Fuente: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15740>

Anexo 8

Orientaciones: Habilidades y estrategias para la Comprensión de lectura

Eje: Interpretar y relacionar

Este eje agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales puede acceder estableciendo conexiones o relaciones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre estas habilidades se incluye inferir sentimientos de personajes, características y situaciones, entre otros; la reconstrucción de secuencias de acciones; el reconocimiento de relaciones causales; y el establecimiento de relaciones entre el texto y los elementos gráficos presentes en él (ilustraciones e imágenes, entre otros).

1. Establecer la causa de un hecho de un texto:

- Establecer la causa explícita de un hecho en un texto. - Inferir la causa de un hecho en un texto.

Establecer la causa de un hecho corresponde a la capacidad de identificar las razones por las cuales ocurre algún hecho, acontecimiento o idea, a partir de información explícita o de la inferencia de información implícita en un texto. Dadas las características de los textos de 2° básico, las relaciones de causa se encuentran frecuentemente expresadas a través de la utilización de conectores de uso común, siendo el más habitual “porque”. Cuando no hay presencia de conectores que expliciten la relación de causa, esta se debe inferir a partir de pistas que entregue el texto. Algunas estructuras de preguntas que se pueden realizar para evaluar si los estudiantes pueden establecer la causa de un hecho en el texto pueden ser: • Por qué...? • ¿Cuál es la causa de...? O bien, ¿qué causó...? • ¿A qué se debe...? • ¿Cuál es la razón de...? O bien, ¿cuál es el motivo de...?

2. Inferir información a partir de lo leído:

- Inferir información o situaciones a partir de pistas evidentes entregadas por el texto.
- Inferir información o situaciones a partir de relaciones que no se encuentran claramente sugeridas entre elementos del texto.

Inferir información a partir del texto corresponde a la capacidad de entender algo que no está literalmente escrito, sino que se deduce de la información que entrega el texto, de los conocimientos previos sobre el tema que tiene el lector o de la información entregada en

otra parte del texto. Entender lo implícito requiere ser capaz de establecer relaciones entre la información del texto y los conocimientos previos. La inferencia constituye uno de los núcleos más relevantes de la comprensión lectora. Por ello, es imprescindible que cada estudiante adquiera estrategias para acceder a la profundidad del texto y desarrolle autonomía como lector. Por tanto, la inferencia se entiende como la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en un texto, o para comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. Requiere ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto

3. Comprender el sentido global de un texto.

Comprender el sentido global es la tarea lectora que requiere entender el texto como un todo, es decir, saber de qué se trata, qué ideas contiene y cuál es su utilidad. La comprensión global de un texto, consiste en que el lector construya una interpretación general de lo que dice el texto, de manera que al final de la lectura tenga en su mente una idea global.

4. Comprender el significado de palabras dentro de un contexto.

Esta habilidad tiene la finalidad de descubrir o inferir el significado de una palabra a partir de la información que aparece en el texto. Es importante tener en cuenta que una misma palabra puede significar cosas distintas según el contexto en el que está escrita. Por lo tanto, nunca se debe perder de vista la totalidad del texto a la hora de comprender los significados. Que los estudiantes se apropien de la habilidad de descubrir el significado de palabras a partir del contexto les posibilitará comprender lo que leen sin acudir permanentemente al diccionario.

5. Reconstruir la secuencia de acciones.

Reconstruir la secuencia de acciones es la capacidad de ordenar en una secuencia clara los acontecimientos o acciones que ocurren en el texto. Esto permite comprender que los hechos van ocurriendo a lo largo del texto y que ellos poseen un orden establecido que le da coherencia al texto. En los niveles iniciales, los textos narrativos generalmente presentan los hechos organizados de manera secuencial en tres grandes etapas o momentos: el inicio,

el desarrollo (o nudo) y el desenlace, por lo que son especialmente adecuados para trabajar esta habilidad.

6. Relacionar ilustraciones con la información del texto

Relacionar ilustraciones e imágenes con la información del texto refiere a la capacidad que tiene el lector para interpretar las imágenes insertas en un texto y relacionarlas con el resto de la información escrita que contiene dicho texto. Las imágenes e ilustraciones contenidas en un texto escrito pueden cumplir un rol fundamental, ya que no solo complementan al texto, sino que muchas veces interactúan con él, entregando nueva información o completando su sentido.

Revisar tipos de preguntas páginas de la 11 al 18³.

³https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf

Anexo 9

Objetivos de aprendizaje a trabajar para mejorar las habilidades y la motivación

Tecnología:

OA 5: Usar software para organizar y comunicar ideas e información con diferentes propósitos mediante: programas de presentación para mostrar imágenes, diagramas y textos, entre otros; hojas de cálculo para ordenar datos y elaborar gráficos simples.

OA6: Usar procesador de textos para crear, editar, dar formato, incorporar elementos de diseño y guardar un documento.

OA7: Usar internet y buscadores para localizar, extraer, evaluar y almacenar información, considerando la seguridad de la fuente.

Historia:

OA 5: Investigar en diversas fuentes (imágenes, medios audiovisuales, TICs, gráficos, textos y otras) sobre algunos temas relacionados con el presente de los pueblos indígenas americanos; por ejemplo, el protagonismo que tienen hoy, la influencia de las civilizaciones maya, azteca e inca sobre la cultura y la sociedad de los países actuales, situados donde ellos se desarrollaron, y su influencia en las comidas y en la lengua que empleamos en la actualidad, entre otros.

Ciencias:

OA 8: Investigar en diversas fuentes y comunicar los efectos que produce el consumo excesivo de alcohol en la salud humana (como descoordinación, confusión y lentitud, entre otras).

Lenguaje:

OA 6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- extrayendo información explícita e implícita.
- utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica.

- Comprendiendo la información que aportan las ilustraciones, los símbolos y los pictogramas a un texto.
- formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.
- fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.