



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y ENSEÑANZA BASICA

PROGRAMA 2DA TITULACIÓN PEDAGOGÍA BÁSICA CON ENFOQUE PRÁCTICAS

INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE

FACTORES PEDAGÓGICOS QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DE
COMPRESIÓN LECTORA: UN ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES DE 4°
AÑO BÁSICO DE ESCUELA EMILIA SCHWABE RUMOHR DE LA COMUNA DE
FREIRINA EN LA REGIÓN DE ATACAMA.

Estudiantes: Alfaro Araya, Camila.
Mondaca Mondaca, Yeison.
Luengo Llanos, Tavita.
Ramos Maturana, Ivone.
Rodríguez Prieto, Bernardita.

Profesor Guía: Mundaca Gómez, Rodrigo.

Tesis para Optar al Grado de Licenciado en Educación

Santiago, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo I Planteamiento del Problema.....	7
1.1 Formulación del Problema	8
1.2 Pregunta de investigación	9
1.3 Objetivos	9
1.3.1 Objetivo general:	9
1.3.2 Objetivo específico 1:	9
1.3.3 Objetivo específico 2:	10
1.3.4 Objetivo específico 3:	10
1.3.5 Objetivo específico 4:	10
1.4 Hipótesis:	10
Capítulo II Marco Teórico y/o Conceptual	11
2.1 Presentación.....	12
2.2 Rendimiento Académico	12
2.3 Comprensión Lectora.....	14
2.3.1 Procesos Cognitivos.....	16
2.4 Factores Pedagógicos	18
2.4.1 Competencias Docentes.....	20
2.5 Estrategias metodológicas	21
2.5.1 Aprendizaje significativo	22
2.5.2 Recurso Didáctico	25
2.5.3 Material Didáctico.....	26
2.6 Diversificación de la enseñanza.....	27
2.6.1 Ley de Inclusión 20.845/15.....	29
2.6.1 Decreto supremo N°170/09	31
2.6.2 Decreto Exento N° 87	32
2.6.3 Decreto Exento N° 363.....	33
2.7 Currículum educacional en Lenguaje y Comunicación	34
2.7.1 Eje de lectura	35
2.7.2 Eje de escritura	37
2.7.3 Eje de comunicación oral.....	39
2.7.4 Habilidades lingüísticas	40
2.7.5 Gusto por la lectura	41
Capítulo III Marco Metodológico.....	42

3.1 Enfoque y metodología general	43
3.2 Diseño	43
3.3 Pasos metodológicos	44
3.4 Actores partícipes de la investigación.	45
3.4.1. Población	45
3.5 Definición de variables	45
3.5.1 Definición conceptual - operacional	46
3.6 Técnicas e Instrumentos de la recogida de información.....	50
3.6.1 Recolección de Información	50
3.7 Rigor científico	51
3.8 Plan de análisis de datos	52
Capítulo IV Exposición y Discusión de resultados	53
4.1. Presentación del capítulo.....	54
4.2 Indicadores por encuesta a Estudiantes	54
4.3 Indicadores por encuesta a Docentes	56
4.4 Indicadores por encuesta a Directivos	58
4.5 Presentación por grupo de actores	59
4.6 Primer actor Estudiantes.....	59
4.6.1 Categoría 1 Hábito de lectura	59
4.6.1.1 Presentación de Indicadores.....	60
4.6.1.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	60
4.6.1.3 Análisis de datos de la categoría hábitos de lectura.....	62
4.6.2 Categoría 2 Gusto por la lectura	63
4.6.2.1 Presentación de los indicadores	63
4.6.2.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	63
4.6.2.3 análisis de la categoría gusto por la lectura.	64
4.6.3 Categoría 3 Comprensión lectora	65
4.6.3.1 Presentación de los indicadores	65
4.6.3.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	66
4.6.3.3 Análisis general de la categoría comprensión lectora.....	67
4.6.4 Categoría 4 Uso de recursos en el colegio.....	68
4.6.4.1 Presentación de los indicadores	68
4.6.4.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	69
4.6.4.3 Análisis general categoría uso de recursos en el colegio	70

4.6.5 Categoría 5 Clases de Lenguaje y Comunicación.....	71
4.6.5.1 Presentación de los indicadores	71
4.6.5.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	72
4.6.5.3 Análisis general categoría, Clases de Lenguaje y Comunicación.....	75
4.7 Segundo grupo de actores Docentes.....	76
4.7.1 Categoría 1- Preparación de la enseñanza	76
4.7.1.1 Presentación de Indicadores.....	76
4.7.1.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	77
4.7.1.3 Análisis de datos de la categoría Preparación de la enseñanza.....	79
4.7.2 Categoría 2 Estrategias o Metodología para Comprensión Lectora	79
4.7.2.1 Presentación de los indicadores.	80
4.7.2.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	81
4.7.2.3 Análisis de datos de la categoría: Estrategias o Metodología para Comprensión Lectora	83
4.7.3 Categoría 3 Recursos para trabajar Comprensión Lectora.....	83
4.7.3.1 Presentación de los indicadores.	83
4.7.3.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	84
4.7.3.3 Análisis de datos de la categoría Recursos para trabajar Comprensión Lectora .	86
4.7.4 Categoría 4 Perfeccionamiento Docente en el área de Lenguaje y Comunicación	87
4.7.4.1 Presentación de los indicadores	87
4.7.4.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	88
4.7.4.3 Análisis de datos de la categoría de Perfeccionamiento Docente en el área de Lenguaje y Comunicación.....	90
4.8 Tercer grupo de actores Directivos	91
4.8.1 Categoría 1 Gestión académica.....	91
4.8.1.1 Presentación de Indicadores.....	91
4.8.1.2 Gráficos y análisis por indicadores.....	93
4.8.1.3 Análisis de datos de la categoría	96
4.8.2 Categoría 2 Recursos del establecimiento	97
4.8.2.1 Presentación de los indicadores.	97
4.8.2.3 Análisis de datos de la categoría	101
4.9 Conclusión General de categorías	102
CAPÍTULO V Conclusiones Generales De La Investigación	103

5.1 Presentación.....	104
5.2. Mirada reflexiva y crítica al proceso investigativo.....	104
5.3. Limitaciones de este tipo de estudios.....	105
5.4. Nuevas preguntas de investigación.....	106
5.5. Reflexión pedagógica	106
Referencias Bibliográficas	108
ANEXOS.....	115

INTRODUCCIÓN

La lectura se caracteriza por ser un procedimiento sumamente complejo, dinámico y evolutivo, en el cual intervienen diversos factores, entre ellos los pedagógicos, que influyen directamente en la comprensión lectora de los y las estudiantes. Se entiende como una actividad verbal activa que demanda principalmente la comprensión del significado percibido, implicando, de esta manera, la reconstrucción del mensaje expresado a través de símbolos gráficos.

La comprensión lectora, como habilidad fundamental en el desarrollo académico y personal de los individuos, ha sido objeto de atención y estudio constante en el ámbito educativo. En este contexto, resulta esencial explorar a fondo los diversos factores pedagógicos que inciden en la mejora o detrimento de esta habilidad crucial.

Esta investigación busca analizar de manera integral los componentes pedagógicos que desempeñan un papel significativo en el proceso de comprensión lectora. Más allá de las métricas cuantitativas, se pretende captar la riqueza y complejidad de las experiencias educativas, considerando las percepciones, prácticas y vivencias de los directivos, docentes y estudiantes. A través de esta aproximación, se aspira a arrojar luz sobre cómo la enseñanza, los métodos pedagógicos y el entorno educativo contribuyen de manera singular al desarrollo de habilidades lectoras efectivas.

Este estudio no solo busca identificar correlaciones estadísticas, sino también comprender los matices cualitativos que subyacen en la interacción entre los factores pedagógicos y la comprensión lectora, proporcionando así una base sólida para la mejora continua en la práctica educativa.

Es por anterior que, mediante esta investigación se revisará el marco teórico, donde diversos autores sustentan la comprensión lectora como un aprendizaje fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos. Además de una revisión metodológica, que nos dirige a la muestra del grupo objetivo, la cual abordaremos en este análisis investigativo, mediante diversos instrumentos de recogida de información, donde analizaremos y concluiremos los factores influyentes en el rendimiento académico en el área de comprensión lectora. Para posteriormente finalizar con la referencia bibliográfica utilizada.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

El Currículum Nacional constituye un factor importante en el proceso de aprendizaje por la acción directa del docente, quién es un agente activo, directo y con un rol protagónico en dicho proceso, quién debe propiciar diversas actividades, estrategias y metodologías para el cumplimiento de diversos objetivos planteados en él. Es por ello que, el Currículum Nacional establece el área de Lenguaje y Comunicación como una jornada pedagógica de seis horas semanales de cuarenta y cinco minutos cada una.

La asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que las y los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Se organiza en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral, ejes que se mantienen y se amplían integrando el eje de investigación, profundizando el enfoque comunicativo hacia la dimensión cultural. Se plantea también entender el lenguaje como una práctica y producto cultural y social, y comprender el valor que adquiere el conocimiento de diversas culturas y su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales. (Currículum Nacional, 2023)

Por su parte el eje de lectura, incide en aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje y, por tanto, del pensamiento. Leer comprensivamente es una herramienta de aprendizaje que permite la revisión de información entregada por otros y la reelaboración personal de esa información, enriqueciendo y estimulando intelectualmente a los lectores (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) lo que, permite al estudiante reflexionar sobre lo que dice un texto y de esta forma establecer relaciones, analizar la información y generar nuevos conocimientos. Por tanto, es imprescindible desarrollar estrategias adecuadas para los estudiantes, que le permitan estimular el interés por la lectura.

El proceso de comprensión lectora es una construcción y reconstrucción de un mismo significado, es por ello que, se debe dar importancia a los procesos cognitivos superiores, vitales para lograr el objetivo planteado en dicha área, mediante niveles del pensamiento: literal, inferencial y crítico, logrando en el estudiante la capacidad de comprensión. Sin embargo, en la actualidad no se logra evidenciar que dichos procesos se logren a cabalidad, debido a los bajos resultados académicos obtenidos. Por otro lado, la lectura solo se pone en práctica cuando debe

ser evaluada, ya sea en alternativas o que es lo que recuerdan del texto leído, quedando en el primer nivel, en el cual los estudiantes deben identificar secuencias, acciones, pero con estas prácticas se omiten los niveles restantes. La comprensión lectora, entonces, no puede ser considerada un hecho aislado, sino como una trayectoria en todo el proceso educativo y de manera transversal en todas las asignaturas del Currículum Nacional.

Entonces, la comprensión lectora es un proceso fundamental para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, en tanto, los factores pedagógicos que inciden en un desarrollo óptimo de esta habilidad deben ser considerados relevantes al momento de elegir o seleccionar las estrategias que se aplican en las clases. Es por lo anteriormente mencionado, nace la necesidad de investigar cuáles son los factores influyentes (directa o indirecta) que afectan el bajo rendimiento en comprensión lectora de estudiantes de cuarto básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh de la comuna de Freirina en la región de Atacama, con el fin de realizar aportes significativos que potencien el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

1.2 Pregunta de investigación

A partir de esta problematización anterior nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores pedagógicos que inciden en el rendimiento de comprensión lectora en estudiantes de 4° año básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh de la comuna de Freirina en la región de Atacama?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Determinar los factores pedagógicos que inciden en el rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de 4° año básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh de la comuna de Freirina en la región de Atacama

1.3.2 Objetivo específico 1:

Analizar los diferentes métodos de enseñanza utilizados por los docentes en el cuarto año básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh, identificando aquellos que muestran una mayor influencia en el rendimiento de la comprensión lectora.

1.3.3 Objetivo específico 2:

Examinar el entorno educativo de la escuela Emilia Schwabe Rumorh, considerando aspectos como la disponibilidad de recursos y la formación docente, para determinar su impacto en la comprensión lectora de los estudiantes.

1.3.4 Objetivo específico 3:

Evaluar el uso de los recursos educativos utilizados en el aula, como libros de texto, materiales multimedia y tecnologías educativas, para determinar su contribución al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

1.3.5 Objetivo específico 4:

Obtener la perspectiva de los estudiantes de cuarto año básico sobre su experiencia de aprendizaje de la lectura, identificando posibles desafíos y aspectos que hayan influido en su comprensión lectora.

1.4 Hipótesis:

Existen factores pedagógicos que inciden en la adquisición de la comprensión lectora en estudiantes de 4° año básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh de la comuna de Freirina en la región de Atacama.

Capítulo II

Marco Teórico y/o Conceptual

Capítulo II

Marco Teórico y/o Conceptual

2.1 Presentación

El contexto teórico de la presente investigación se enmarca en la búsqueda de comprender y analizar los factores que inciden en el bajo rendimiento de comprensión lectora de estudiantes de cuarto básico de la escuela Emilia Schwabe Rumohr de la comuna de Freirina, Región de Atacama. Este marco proporcionará las bases conceptuales y el fundamento necesario para abordar el problema planteado y responder a la pregunta de investigación.

El primero concepto es el referido a rendimiento académico y la revisión de literatura actualizada al respecto en cuanto a la relación resultante dentro de los factores pedagógicos estudiados. Asimismo, se desarrollará la comprensión lectora como referente temático, la noción de factores pedagógicos relevantes para estudio, lo comprendido por estrategias metodológicas, diversificación de la enseñanza y, para finalizar, se expondrá un consolidado del currículum de Lenguaje y Comunicación junto a las habilidades lingüísticas pertinentes al ciclo investigado.

2.2 Rendimiento Académico

El concepto de rendimiento académico se ha abordado desde hace décadas en la literatura, siempre en función de los resultados de los procesos educativos ligados a los estudiantes y en contextos de centros dedicados al ámbito de la educación. Durante la década de los ochenta Vega (1986) define al rendimiento como calidad de las aptitudes del individuo, entendidas como disposiciones psicológicas estables que permiten a los sujetos la realización de una serie de actividades. Ello llevado al ámbito académico se traduce como los resultados de las trayectorias o experiencias que educan y forman a los estudiantes.

El rendimiento académico de los estudiantes, tradicionalmente se ha señalado como “indicador de la productividad de un sistema educativo que suministra la data fundamental que activa y desata cualquier proceso evolutivo destinado a alcanzar una educación de calidad” (Hernandez de Rincón, 2005, p.1). Por lo mismo, este concepto aporta, a priori, a la misión de medir y orientar la trayectoria de los alumnos en las escuelas.

Más tarde, Tonconi (2010) define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación. Aquello se acerca a la visión más tradicional y cotidiana de rendimiento dentro de las escuelas, emergiendo aquellos indicadores que se vinculan al concepto de rendimiento. Si existe este último es factible de medirse a través de calificaciones que pueden ser cuantitativas o cualitativas a partir de niveles de logro o suficiencia.

A partir de la expansión del término el concepto se abordó de tal manera por los teóricos que ya “no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante” (Edel Navarro, 2003, p.1). Por ello es que resulta, comenzando el siglo XXI, redirigir el término a uno que genere una mirada más amplia de los estudiantes como seres integrales y provistos de múltiples variables que determinan su experiencia educativa dentro de las escuelas.

El rendimiento académico, entonces, se relaciona con aquellos procesos dentro de las escuelas que son susceptibles para ser medidos y que lo evidencian en procesos resultantes. Holgado (2000) precisa que se puede definir el rendimiento académico como el resultado de comparar los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos e incluir en el análisis la impronta que serie de factores sociales, económicos, educativos, intervienen en el resultado. Ya aquello incorpora una visión más amplia que solo el factor numérico. Lo mismo señalan Vázquez et al. (2012), por otro, que además de los aspectos antes mencionados resaltan las variables de índole más personal como cognitivas y emocionales que también aportan al constructo del concepto.

Por último, se debe señalar que no existe consenso de los factores que inciden en el rendimiento académico, pues esto representa una emergencia de variables de contextos específicos, no solo del entorno, sino personales y culturales. Algunas de las variables generales que podrían influir él, sin embargo, apuntan al nivel socioeconómico-cultural, a las expectativas del profesor y expectativas de los padres en relación con el rendimiento académico de los alumnos. La lista de las causas del fracaso o del éxito escolar es amplia, ya que va de lo personal a lo sociocultural, la mayoría de las veces, con una mezcla de factores personales y sociales (Chong, 2017).

2.3 Comprensión Lectora

Como primer concepto necesario de abordar surge la comprensión lectora. En un sentido laxo se constituye como un proceso mediante el cual el lector le da un significado a lo que lee. Decodifica el código para entender los sentidos individuales de las palabras y su sentido global. Es un proceso gradual que parte desde la decodificación al sentido, desde palabras a oraciones más complejas. Para Solé (2001), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias. No basta con el simple acto de conocer las palabras, sino encontrar como lector un punto de vínculo para aquella comprensión. En ejemplos de didáctica aplicadas al aula, la relación entre vida cotidiana contenidos enriquece el aprendizaje y realiza una contribución a las habilidades de la comprensión lectora.

Otra vertiente teórica, aproxima a “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Mujica et al., 2011). En este sentido, se visualiza una interacción entre el proceso de significar las ideas del texto a partir de las interacciones con las concepciones previas, a la vez, en aquella definición se explora el encuentro entre el texto y el lector.

Al respecto y profundizando en la interacción entre lector y lectura Cantú (2017) asegura que la comprensión lectora es aquel proceso interactivo, entre el lector y el texto, donde el que lee, motivado y apoyado por su experiencia previa, descifra y analiza lógicamente y coherentemente, genera un diálogo interno con el escrito, compara reflexiona, infiere, genera cuestiones susceptibles de confirmación o corrección y crea representaciones mentales que le acercan al significado del texto, sentimientos e intencionalidad del autor. Se abre, con lo anterior, la concepción amplia y vinculante de la comprensión lectora con las habilidades del pensamiento. Además, se revela en el constructo del término la consideración a los conocimientos previos del sujeto lector, fomentando la idea de que la comprensión lectora aporta al proceso y es sujeto de significados.

El proceso de la comprensión lectora involucra una graduación y trayectoria en el desarrollo de habilidades pertinentes y que tributan a ella. No se logra afianzar la comprensión lectora por sí misma, sino no es por hábito y repetición. El concepto aplicado a la escuela no es un contenido ni temática de ejes curriculares de la disciplina del lenguaje, por lo mismo, no se enseña en una clase, ni se desarrolla por el hecho de conocer sus características, sino que se alinea a un proceso transitivo y extenso donde el sujeto lector va logrando incorporar habilidades diversas hasta lograr niveles de comprensión lectora deseados a su etapa del desarrollo o a las demandas curriculares del nivel en el que se encuentre.

Existen diversos tipos de comprensión lectora, que varían según la maduración y edad del lector, y las diversas estrategias y recursos que pone en marcha a la hora de enfrentarse a un texto. De esta manera, se puede hablar de comprensión literal, comprensión interpretativa, comprensión evaluativa y comprensión apreciativa, siendo la primera la más elemental y la última la que correspondería a un lector adulto y experto (Suarez, 2014). Como se señaló anteriormente, es este tránsito y progresión de la competencia lectora la que la diferencia del arsenal curricular como contenidos mínimos o temáticos. Los niños que comienzan su ciclo lector se encuentran en el nivel literal de la comprensión y, a medida que se adquieren más estrategias, mayor abordaje del código verbal, van progresando hacia un nivel de interpretación en el que los menores aportan desde su experiencia y los posteriores que se alcanzan en niveles superiores de enseñanza.

Desde una visión más amplia y extendida Quispe (2006) señala que la comprensión lectora considera lo siguiente:

“La capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano. Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y socio cultural variado que nos toca significar” (p.14).

Desde este punto, el autor señala la necesidad de abordar a la comprensión lectora como un constructo que se extrapola de la disciplina de la lingüística y que conforma vínculos con otras áreas del conocimiento. La necesidad de contar con un abordaje conceptual amplio de la comprensión lectora es la misma demanda que proviene desde las escuelas y se aborda en estrategias que incorporan lo multidisciplinar dentro de las aulas.

A partir de una perspectiva pedagógica, la comprensión lectora se considera un factor clave que influye en el desarrollo de otras habilidades y competencias educativas. Es imprescindible para la adquisición y acceso al conocimiento y para logra objetivos de logro y éxito escolar dentro del sistema educativo.

2.3.1 Procesos Cognitivos

La comprensión lectora es un proceso multidimensional que se produce en el proceso de lectura y que funciona en varios niveles. Uno de ellos son los factores cognitivos de la comprensión que tienen su expresión evidente en los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan a partir de ella.

Por lo tanto, es necesario internalizar la comprensión de textos como una acción que direcciona constructiva y estratégicamente y que implica la interacción entre las características del texto, dentro de un sistema determinado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). A partir de esta conceptualización, emerge la necesidad de encuentro entre el lector con los que sucede en el momento mismo que lee, vale decir, sus procesos cognitivos, que van desde decodificar información, localizarla, asociarla, inferirla, interpretarla, evaluarla y hasta reflexionar a partir de un proceso complejo en el que el sujeto construye significados.

Jiménez (2004) entre sus aportes a la metacognición del proceso lector aporta que existen dos grandes procesos implicados en el acto de leer.

- a) **Procesos Perceptivos:** corresponde al emparejamiento entre código de acceso con una representación léxica que se encuentra en la memoria del lector (Jiménez, 2004). Es un proceso sensorial donde el cerebro asocia el significante con el significado en un entorno mental para codificando la palabra e idea y, posteriormente almacenar información. Estos procesos se asocian a las funciones de la memoria y a los estímulos visuales. Es la parte más biológica del proceso lector en los sujetos frente a un texto cualquiera.

- b) **Procesos Léxicos:** es cuando el lector ha identificado las letras que componen la palabra y comienza el proceso de búsqueda y recuperación del significado de las palabras, o sea el léxico. Existen dos vías para que aparezca el significado, el visual y el fonológica. La primera tiene relación con la apreciación de palabras conocidas y desconocidas para la comprensión de las ideas y, la segunda, con

una ruta indirecta que todos los lectores desde los que se están iniciando en la lectoescritura hasta los expertos la utilizan, generando estrategias para deducir las palabras en su entorno.

- c) Proceso Sintáctico: para que las palabras adquieran un significado no aislado y se transformen en ideas completas el mensaje en este proceso cognitivo se conjuga palabra por palabra o segmento por segmento para ir dando paso a ideas más extensas y una comprensión con más aristas del contexto lingüístico. Por ejemplo, cuando el estudiante está leyendo además de extraer el significado del texto es importante saber cómo están organizadas las palabras dentro de la oración, identificando el rol que cumple cada una de ellas.

- d) Proceso Semántico: corresponde a la interpretación, comprensión de las palabras, oraciones, frases del texto, esto quiere decir a la extracción del significado completo, complejo y extenso de lo que se lee. Consiste en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos para desarrollar tareas lectoras de síntesis de temas e ideas jerarquizadas, inferencias válidas, intenciones comunicativas del emisor o actitudes frente a los temas tratados.

Lo anterior son algunos de los elementos sustanciales que al momento de la lectura el sujeto va desarrollando, desde su etapa más biológica y sensitiva, identificación de signos y significados más completos. Los procesos cognitivos son parte del currículum de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el sistema educativo de Chile y se manifiesta con la inclusión de las habilidades parte de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en aula.

2.4 Factores Pedagógicos

Los factores pedagógicos son aquellos que se vinculan de manera directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. Desde aquí se construyen elementos contextuales y esenciales para los estudiantes como los modelos pedagógicos, las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación, recursos didácticos y prácticas pedagógicas docentes.

Uno de estos factores es la enseñanza que se considera uno de los graves problemas del fracaso de la escolarización por la manera en que los maestros disponen sus formas de enseñanza. Los alumnos cada vez entienden menos y la cuestión está en cómo los maestros enseñan (Temporetti, 2006). Ello constituye un factor pedagógico por cuanto está presente dentro de las prácticas docentes que impactan de manera directa a los estudiantes. El éxito y trayectoria educativa de los alumnos dependen variablemente y de manera relativa a este elemento.

Por otra parte, el resultado del aprendizaje es promovido por la intervención pedagógica del profesor a través de métodos y estrategias de enseñanza y producido en el estudiante producto del impacto de aquello. Por lo mismo, los aprendizajes también toman factores que actúan en y desde la persona que aprende, tales como factores pedagógicos como actitudes del alumno ante ese aprendizaje (Castro et al., 2014). Por ello es que los elementos didácticos, de estrategias y planificaciones instruccionales de la clase cobran relevancia para la motivación académica y generar estructuras cognitivas y significativas para lograr aprendizajes en todos los estudiantes.

Desde lo pedagógico es que las escuelas generan planes de acompañamientos, observaciones en aula y jornadas de reflexiones para mediar en la mejora de la calidad de la educación a partir de ello. La mejora en esta área sucede cuando la institución enfatiza y revisa los procesos metodológicos, pedagógicos y los conceptos de enseñanza que desarrolla el docente (Tobón et al., 2009). Los modelos pedagógicos se orientan desde las competencias de los docentes y los establecimientos poseen un mandato para orientar a estos elementos a la mejora continua.

El rendimiento académico que es el eje temático de esta investigación se vincula en la literatura como influyente. El éxito y fracaso de los estudiantes en la escuela posee relación con los procesos de enseñanza aprendizaje que son consignados dentro del aula.

Para Edel (2003) las condiciones con las que el profesor o profesora decide orientar a sus estudiantes en el proceso educativo se constituyen como la principal incidencia para abordar el rol esencial de la educación. educar, consiste en brindar al estudiante la oportunidad de conocimientos, habilidades y competencias, además de y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades. Todos los modelos de enseñanza y aprendizaje que seleccione el docente deben considerar como objetivo salvaguardar aquella misión orientadora de la escuela.

En un estudio realizado por Hortigüela et al. (2017) precisa que la mayoría de los estudiantes coinciden en la importancia que tiene desarrollarse con metodologías activas y procedimientos de evaluación que permitan la implicación y la toma de decisiones a lo largo de las asignaturas. No solo es la institución que debe declarar aquella promoción de factores pedagógicos, sino que los propios estudiantes reconocen la importancia de contar con ellos y con las herramientas con las que el profesor enseña en aula.

La relevancia de los factores pedagógicos recae también en la capacidad de electividad entre una serie interminable de metodologías, modelos y estrategias. La obtención de aquella que sea más adecuada para los estudiantes obedece a una serie de variables que pasan por cada profesor, pero cuanto más agradable y participativa sea la dinámica de clase, mayores serán las posibilidades de que el estudiante preste atención. Además, importan las particularidades del nivel y curso, la asignatura o unidad, el estilo del docente y hasta los recursos con los que cuenta el centro. Por ello es que no es fácil generar cambios radicales y rápidos de los factores pedagógicos como promotores de calidad, pues la gradualidad es lo que prima en estos casos.

Uno de los desafíos de las escuelas en esta línea radica que los/as estudiantes se constituyan como participantes activos de los procesos de aprendizaje, apoyados por docentes comprometidos con desarrollar los potenciales de cada uno de sus estudiantes (Fullan & Langworthy, 2014). Por lo tanto, el fin de incrementar la calidad en lo pedagógico siempre es mejorar la formación de los alumnos.

En lo que respecta a Chile, el Ministerio de Educación considera en el Marco de la Buena Enseñanza (2023) las orientaciones necesarias para considerar todos aquellos factores pedagógicos que se deben tomar en cuenta para promover una educación de calidad desde el rol de los profesores. El dominio A se refiere a la preparación del proceso de enseñanza y

aprendizaje, el dominio B alude a la creación de un ambiente propicio para esos procesos, el dominio C enseñanza para todos y todas y dominio D de responsabilidades docentes.

Todo lo anterior, se instala dentro de los currículos escolares de manera transversal en colegios con educación pública y subvencionada y se incorpora como fundamento para la mejora de las comunidades de docentes y evaluación docente que encuentra a este marco de buena la enseñanza dentro de las bases del portafolio que se debe exhibir por parte de profesores evaluados. Asimismo, el dominio de preparación del proceso comprende la elección de métodos y objetivos dentro del aula que se garantizan con la mejora de la actitud ante el aprendizaje. El dominio de responsabilidades profesionales también direcciona los esfuerzos de este instrumento a mejorar la calidad de los docentes.

2.4.1 Competencias Docentes

El concepto de competencia se utilizó por primera vez en los años 70, como resultado de investigaciones enfocadas en identificar las variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo. Se refieren a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el ser humano aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo (Camargo y Pardo, 2008). En el contexto laboral, las competencias constituyen un complejo conjunto de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos, experiencias, habilidades, disposiciones, actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal, profesional, cívico y social (Camperos, 2007). La competencia corresponde a un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004).

Para Roegiers (2000), las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.

A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. Siendo éstas de dos tipos:

- I. Genéricas, que, a juicio del autor, se podrían considerar como las dimensiones más profesionales, referidas a las tareas estrictamente docentes y educativas que corresponden al profesorado. Son funciones para las que se ha recibido preparación cultural previa y se refieren a procesos de práctica, diagnóstico de necesidades de los alumnos/as, contenidos, metodología, didáctica, evaluación y vinculación con el contexto educativo.
- II. Específicas, éstas estarían más ligadas a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas, como las de carácter socioafectivo y cognitivo. Ser un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, autónomo, crítico y de una adecuada autoestima.

2.5 Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos que sirven a los docentes para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas deben seleccionarse y aplicarse de acuerdo a los contenidos y características particulares de los estudiantes de manera estructurada, que permitan el desarrollo de habilidades de comprensión generando aprendizajes significativos. (Arguello, Sequeira, 2016)

Según Díaz la estrategia metodológica es un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos; se enfoca a la orientación del aprendizaje. Dicho de otra manera, la estrategia metodológica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La complejidad que implica la concreción en el aula de la visión de los enfoques pedagógicos, genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas previstas (Díaz Barriga, 2010, 2012).

Desde el punto de vista docente, podemos definir la metodología, siguiendo la opinión de Medina (2001), quien la visualiza como el conjunto de decisiones adoptadas por los docentes para comunicar los contenidos de determinada asignatura, junto al diseño de las situaciones de enseñanza más adecuadas, tomando como referencia las características particulares de los estudiantes y del grupo en general.

En tanto, López (2007), opina que, en educación, si bien es cierto, los contenidos son de fundamental importancia, también lo es la forma en que se imparten, refiriéndose específicamente a la metodología. En ese sentido, aborda el término metodología participativa y lo define de la siguiente manera: Conjunto de procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo, basado en la comunicación profesor-alumno, que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. (López, 2007, p. 94)

En relación con las estrategias metodológicas, se puede señalar que el hecho de que la lectura sea la principal fuente de enriquecimiento del Lenguaje se debe considerar, dado que las palabras que los niños y los jóvenes interiorizan no solo son con el “corazón” de su competencia lingüística, sino que constituyen la fuente de la cual fluye y fluirá su futura expresión y comprensión del mundo, según Condemarin Mabel (2006: 18).

Las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje son herramientas que contribuyen a obtener resultados, son herramientas que buscan que la enseñanza se convierta en diferentes acciones interactivas, en sustento a la experiencia socio-didáctica de enseñanza, se comprende como el aporte de los elementos práctico-pedagógicos que se ejecutan en el proceso de interacción entre docentes y alumnos para crear ambientes de enseñanza y aprendizajes significativos en el ámbito educativo.

En relación con lo establecido, la apreciación didáctica mediante el enfoque por competencias permite reclutar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan una pedagogía innovadora y cambiante en la práctica. Este proceso metodológico parte de la reflexión y el análisis del contexto contenido entre lo social y cultural para conocer y articular los elementos involucrados, el aprendizaje se fusiona a los elementos que rodean al estudiante en cualquier circunstancia tanto en el espacio físico como el aspecto social (Gutiérrez et al., 2018)

2.5.1 Aprendizaje significativo

Para entender la teoría del aprendizaje significativo, debemos tomar en cuenta la importancia de la labor educativa, para esto es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar, la estructura de los

conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es relevante conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad y su contexto educativo y social. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor donde el docente considera a los estudiantes como "tabula rasa" o que el aprendizaje comienza desde cero, con esta perspectiva se busca que los docentes consideren los aprendizajes previos de los estudiantes, considerar las experiencias que pueden ser beneficiosas para la integración de nuevos aprendizajes.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente". (Ausubel,1983).

Para Latorre (2017) el aprendizaje significativo es aquel vinculante entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos del estudiante y esto permite asignar significado a lo aprendido con el potencial de utilizarlo en otras situaciones su vida. Ausubel (1983) señala que el aprendizaje es significativo cuando una nueva información adquiere significados mediante una especie de anclaje en la estructura cognitiva preexistente en el estudiante, es decir, cuando el nuevo conocimiento se arraiga de forma sustancial, lógica, coherente y no arbitraria en conceptos y proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos con claridad, estabilidad y diferenciación suficientes.

La relevancia del uso de estrategias didácticas y metodologías que incluyan al aprendizaje significativo dentro del aula se manifiesta en que todo proceso de la adquisición del conocimiento y habilidades no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias a lo largo del tiempo (Solano, 2011). Desde ello emergen los conocimientos previos y la sistematicidad del aprendizaje como fundamental para construir más aprendizajes. Si bien este tipo de aprendizaje

como constructo se orienta a la apreciación de lo que sucede cognitivamente cuando se el estudiante aprende, se evidencia de maneras diversas dentro del aula, con estrategias de enseñanza y aprendizaje que dicen relación con participación activa, rescate de las propias experiencias, inclusión de la vida cotidiana en el aula, analogías, trabajo colaborativo, entre otros.

El aprendizaje significativo promueve aprendizajes con sentido, por lo tanto, muchos de los contenidos deben ser vinculantes con la realidad y la vida en sociedad. La utilidad del curriculum o la funcionalidad para la vida futura en el aprendizaje significativo se vuelve relevante. Finalmente, las diversas estrategias de este tipo encuentran adecuación en el contexto educativo del estudiante sustentar estrategias que permiten convertir los conocimientos del aprendiz en aporte desde su experiencia y a la forma en la que se relacionan (Franco y Recilla, 2021).

La expresión misma en aula de lo significativo puede darse a través de estrategias que consideren, por un lado, el ensamblaje de conocimientos previos, el trabajo cooperativo, la investigación, la metacognición y otras actuales como el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas, así como lo referente a la gamificación con aplicaciones o dispositivos que llevan lo virtual al aula. Los temas dentro de las estrategias son gravitantes para darle un sentido, electividad, libertad expresiva e investigativa a los estudiantes.

El rol del docente en el aprendizaje significativo varía en cuanto a otros tipos de aprendizaje. Dentro de las funciones en el aula los docentes son transmisores de conocimientos, animadores, supervisor, guía, modelador e incluso investigador educativo (Barriga y Hernández, 2002). Lo significativo releva el rol expositivo del profesor por el de modelador de conocimientos previos hacia otros nuevos, de guía hacia la autonomía de pensamiento y motivador en pro del uso y la extensión del conocimiento que pueda generar el estudiante fuera del aula.

Por último, el rol del estudiante se vuelve activo, con mayor participación dentro de los procesos de clases. No se orienta a ser escucha del docente, sino hacedor y desarrollador, aplicador de contenidos a su realidad y a ser proponente de temas, ideas y formas.

2.5.2 Recurso Didáctico

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es indispensable planificar los recursos que se utilizarán para promover los procesos dentro del aula. Los recursos constituyen un elemento esencial para la tarea docente, pues cada uno de esos elementos materiales posee un potencial didáctico para los estudiantes.

No cualquier material constituye un recurso didáctico, pues Morales (2012) se refiere al recurso didáctico como al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si ese material didáctico logra integrarse a secuencias de actividades, acciones dentro de estrategias dentro de aula se transforma en un recurso para el aprendizaje. Además, los recursos muchas veces no son fungibles, sino que pueden ser audibles, un recurso audiovisual que no quede o permanezca en el aula.

La relevancia de los recursos se sostiene en el uso y consideración como parte de la planificación docente de clases, de evaluaciones formativas y sumativas. Estos recursos pasan de ser materiales a recursos didácticos si estos forman parte de estrategias plasmadas en actividades de clase que contribuyan con la promoción de lo que el estudiante debe aprender.

Los recursos didácticos como materiales que se integran al curriculum para promover aprendizaje se pueden clasificar según Moya (2010) en Textos Impresos, Tableros didácticos o pizarras, material audiovisual y un sin número de TIC's que se utilizan en la actualidad. Todos ellos no son mejores o peores recursos uno del otro, sino que se orientan a diversos contextos, áreas del conocimiento, particularidades del curso, objetivos de clases y propósitos del docente. Además, es fundamental considerar que las tecnologías y dispositivos tecnológicos han permitido la incorporación de nuevos recursos como el e-learning, aula invertida, trabajo en equipos en línea, videoconferencias y gamificación.

Un recurso, a su vez, pasa de ser solo eso a ser didáctico porque se incluye dentro de las secuencias didácticas planificadas por los docentes, en contexto que proporcionen contribución a los objetivos de clase. Los recursos se incorporan con el fin de colaborar con el traspaso de lo que quiere enseñar el docente y lo que debe aprender de él el estudiante, es decir, el propósito didáctico en su uso.

Por último, es importante señalar que estos recursos didácticos permiten al educador cumplir con sus objetivos en la planificación micro curricular a nivel general puede decirse que estos recursos aportan a la práctica lo aprendido y, en ocasiones, hasta se constituyen como guías para los alumnos (Guerrero et al., 2018). Es, a fin de cuentas, un intermediario entre la enseñanza y aprendizaje del estudiante y factor colaborativo en las diversas disciplinas, niveles y cursos específicos con los que cuentan los docentes. La planificación y la incorporación debe ser clara y precisa, pensando siempre en los objetivos propuestos en el contexto de aula.

2.5.3 Material Didáctico

Dentro de las diversas etapas de la trayectoria educativa de los estudiantes es necesario que sea acompañada con materiales didácticos. Estos materiales son objetos fungibles que permanecen y rotan en su uso. Son elementos que utilizan los docentes y que potencialmente se convierten en recursos didácticos. Juguetes, juegos de mesa, textos impresos, libros de contenidos, materiales artísticos, entre otros. También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos (Guerrero, 2009).

Las escuelas consideran parte de su presupuesto de inversión anual en la compra y adquisición de estos recursos. El área de Gestión de Recursos en el caso del sistema educativo chileno es la encargada de planificar la suficiencia de estos materiales para ser provistos a docentes y que constituyan, posteriormente un recurso para el aprendizaje. La gestión de recursos comprende las políticas, procedimientos y prácticas llevadas a cabo por el sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo y están dirigidas a contar con los recursos humanos, financieros y materiales, y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos (Mineduc, 2021).

Dentro del aula, también los docentes y los propios estudiantes pueden construir el material didáctico que se utilizará como recurso. Dentro de la escuela, los elementos comprados están completos y pueden ser integrados a aula tal cual para los procesos de aprendizaje o constituyen materias primas donde quien necesita algo específico debe construirlo. Es así como

existe almacenaje dentro del establecimiento educativo de esos materiales primarios como hojas, papeles, materiales artísticos que, posteriormente, formarán parte de otros más completos.

Por otro lado, en el desarrollo de los materiales surge un grupo de interrogantes que desafían a las escuelas como dónde localizar los contenidos más apropiados para el material que se está desarrollando, cómo recuperar dichos contenidos, cuáles son los criterios más indicados para seleccionarlos, cómo integrar estos contenidos en el material, cuándo y cómo controlar la coherencia, completitud y precisión de los materiales (Padrón, 2009). Por lo tanto, no todos los materiales didácticos son utilizados para los mismos contenidos, cursos, niveles, habilidades ni estudiantes. La selección de ellos es prioritaria, sobre todo para los encargados de la adquisición de los recursos educativos, pues usualmente esos recursos son planificados para todo el año lectivo del ciclo escolar.

Por último, se debe señalar que existe una distinción entre material y recurso didácticos, por cuanto el primero constituye un elemento fungible con posibilidad de ser integrado a aula. Una vez que este material constituye procesos de actividades en enseñanza y aprendizaje se convierte en recurso didáctico.

2.6 Diversificación de la enseñanza

El marco curricular es el eje que orienta los procesos educativos, siendo fundamental que se cuente con mecanismos que permitan flexibilizar y desarrollar procesos de enseñanza coherentes con las características de los estudiantes (Hall, et Al., 2012). La educación de hoy debe direccionarse a considerar las particularidades de los educandos, siendo conscientes, no solo de que cada aula, nivel o curso es diverso, sino que dentro de ellas hay, también, múltiples necesidades educativas.

Desde el paradigma inclusivo, se propone que la creación de contextos y procesos de aprendizaje deben ser orientados por un currículo común comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular (Ainscow et al., 2006). Esto implica necesariamente una enseñanza que se sustente en principios de diseños universales que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes.

De este modo, se promueve la diversificación de la respuesta educativa por medio de una variedad de estrategias pedagógicas y de ajustes necesarios que respondan a la diversidad de intereses, habilidades y necesidades de apoyo de todos los estudiantes. El contexto educativo chileno: Transición entre el currículum especial y el currículum nacional para todos los estudiantes. Una cuestión clave para la comunidad educativa mundial es reconocer el potencial de todos los estudiantes, garantizando el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje que les permita alcanzar su potencial por medio de una educación de calidad. De un modo coherente con estos planteamientos y con la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad según declaración de ONU en el año 2006. El Estado de Chile, al respecto, ha realizado importantes esfuerzos por promover un sistema educativo inclusivo mediante leyes programas de apoyo e incremento de recursos financieros que han favorecido el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo.

Cuando hablamos de diversificación de la enseñanza, nos referimos a la oportunidad que tienen todos y todas aprender de acuerdo a sus capacidades, procurando la participación y desarrollo de las capacidades considerando la diversidad de estudiantes presentes en una sala de clases.

En nuestro país se crea una política que “pretende incidir en los procesos de enseñanza promoviendo que los y las docentes estructuren o diseñen situaciones de enseñanza y aprendizaje variadas y flexibles, considerando las características, necesidades y formas de aprender de cada estudiante y su contexto” (Mineduc, 2023) donde, se espera que el profesorado sea capaz de equiparar las oportunidades a la diversidad de estudiantes que posee en aula, independientemente de sus condiciones de aprendizaje, utilizando dispositivos didácticos y estrategias que den posibilidades en las múltiples manera de aprender y que sean relevantes al contexto en el que se desenvuelve la escuela.

El desafío de la diversificación de la enseñanza dentro del sistema educativo chileno adquiere forma con la Ley y los decretos que abogan por ella. El origen de la necesidad de diversificación proviene de la implementación de Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvulario y educación básica, según se establece en el artículo 34 de la Ley General de Educación. Por otro lado, desde las experiencias dentro del aula, a través del decreto 83 se definen criterios y orientaciones para planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes

que lo requieran, ya sea que estudien en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar (Mineduc, 2015).

Esta diversificación no quiere señalar que el currículum se amplía dentro del aula, sino que con uno similar se da la oportunidad de apropiación a la mayor cantidad de estudiantes. Según Capilla (2018), la inclusión supone para los alumnos y el aula la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes (no solo físicamente), guiados por un único currículum, común también a todos los alumnos, que se diversifica en su desarrollo práctico. Entonces, la diversificación de la enseñanza obedece a un proceso educativo donde se proponen diversas formas para generar aprendizajes.

Este constructo que se vivencia dentro del aula emerge de la importancia de la labor profesional docente en pro de los aprendizajes. El Marco de la Buena Enseñanza MBE posee una dimensión sobre Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que evidencia la importancia de la planificación con una diversidad de estrategias. Además, instalar esa diversificación dentro de las escuelas remite desafíos como las necesidades de capacitación docente, el desarrollo de equipos multidisciplinarios, de programas de integración y otros.

Las orientaciones para diversificar la enseñanza en el marco del currículum regular implican una transformación del abordaje pedagógico, principalmente para las escuelas diferenciales dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad (San Martín et al., 2017). No obstante, los constructos han cambiado la discapacidad hacia las capacidades diferentes o la neurodiversidad en caso de distinciones cognitivas. Los cambios que se plantean a raíz de la transformación dentro de las escuelas son de carácter global y obedecen a diseños universales para el aprendizaje.

2.6.1 Ley de Inclusión 20.845/15

En vista de las necesidades que venían siendo evidenciadas desde hace años, en el 2015 se promulga la Ley de Inclusión 20.845 de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Esto posibilita a la aparición de contextos menos selectivos, ya sea por arbitrariedades o por capacidad económica. Todo en busca de la mejora de la calidad de la educación chilena.

Dentro del contenido de la Ley, esta rregula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (BCN, 2019):

- a) Permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más se acerque a sus territorios y a su capacidad económica. Así como poder relacionar la educación de sus hijos con el proyecto educativo de los colegios.
- b) Ahora es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias. Eso colabora con la barrera económica de los estudiantes y colabora con la erradicación del lucro de los sostenedores delegados.
- c) Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños, niñas, jóvenes y adultos.
- d) Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para sus hijas e hijos estudien.

Lo anteriormente mencionado fue promulgado en el año 2015, recién implementado en el año 2016 y, en la actualidad, cumple siete años desde su implementación evidenciando avances en las formas de admisión, permitiendo a los menores una mayor integración a sus territorios y posibilidades de acceso a establecimientos que poseía copago como obstáculo para muchas familias.

No obstante, el impulso de esta ley de inclusión también fue dado por la competencia entre los sistemas municipales o de servicios locales y de sostenedores privados. Estas dos formas cohabitan dentro de la ley, pues se eliminan barreras económicas para el acceso, quedando solo en el sistema único de admisión la cercanía territorial y el proyecto educativo del mismo. Esta reforma puso el acento en la reestructuración administrativa del sistema. En este periodo la educación se somete a la competencia de Proyectos Educativos como un servicio, amarrada a la oferta y la demanda. El papel regulador del estado se debilita, generándose un esquema que invita a la libre competencia de los sectores público y privado (Flores et al., 2021).

Con ello esta ley amplia la responsabilidad social de inclusión ya no solo a los colegios estatales, sino a la inmensa mayoría de escuelas subvencionadas de Chile.

2.6.1 Decreto supremo N°170/09

En vista de los requerimientos y necesidades de la educación especial en Chile, en el año 2009, el MINEDUC, promulgó el decreto supremo n°170, para responder a una necesidad fundamental en el sistema educativo y para regular los programas ya existentes para la educación especial. Esta normativa fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, tanto de contextos de escuelas especiales como aportando a Programas de Integración Escolar dentro de los proyectos educativos.

El Decreto N°170 busca protocolizar el sistema de apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), otorgando subvención suficiente a escuelas especiales y a establecimientos educacionales que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE). Esto implica que existe un sistema que garantiza el apoyo necesario para que estudiantes con NEE puedan realizar sus estudios en un contexto que favorezca su educación integral insertando recursos para la conformación de equipos pedagógicos con el fin de promover la equidad educativa.

Dentro de los procedimientos que direcciona este decreto diagnostica y evalúa todos los casos de NEE, ya sean de carácter transitoria o permanentes, con un equipo profesional experto. Así se identifica quiénes serán beneficiarios directos y conformarán las planificaciones de grupos de apoyo en aula de recursos o monitoreo dentro de clases. Por de dicha evaluación, los establecimientos educacionales deben incluir modificaciones en su metodología educativa (si es que ya no lo han hecho) para incluir las NEE identificadas,

Luego de evaluar, el decreto determina que existe un proceso en el que se observa el desarrollo del estudiante y luego es sometido a una reevaluación, la que determina si el estudiante logra avances, supera sus necesidades o egresa del programa. Cabe señalar que los estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes (NEEP) deberán continuar en el programa durante toda su etapa escolar, no así los estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (NEET). Además, esto provee un conjunto de servicios y recursos de distinto tipo a los establecimientos para asegurar y garantizar el apoyo completo a la educación especial.

Para aquellos establecimientos de educación regular (y no especial) existen, por iniciativa ministerial, los Programas de Integración Escolar (PIE) para incluir a los estudiantes con esas necesidades. Estos pretenden promover la inclusión otorgando apoyo adicional para estudiantes con NEE y así favorecer la trayectoria educativa de dichos estudiantes, promoviendo también una educación de calidad.

Si bien estos programas han existido desde antes de la promulgación del decreto 170, la normativa vino a mejorarlos, regulando los procedimientos y fortaleciendo la educación especial no solo en escuela de este tipo, sino dentro de otros establecimientos con apoyo a las necesidades educativas especiales.

2.6.2 Decreto Exento N° 87

El Decreto exento 87 se crea en el año 1990 con la finalidad de aprobar planes y programas de estudio exclusivo, adecuados e intervenidos para los niveles de enseñanza de pre básica y básica en el contexto de procesos educativos de escuelas especiales. En comparación a las escuelas fiscales, en aquel tiempo la mayor cantidad de estos recintos para estudiantes con necesidades educativas especiales era de sostenedores privados, por lo que el decreto 87 vino a orientar a las escuelas declaradas Cooperadores de la Función Educacional del Estado que atienden a escolares con discapacidad intelectual. Como todo decreto provoca normatividad y reglas a seguir junto a orientaciones para la implementación de planes y programas y su presentación ante el ministerio (Mineduc, 1990).

Los fundamentos de este decreto se encuentran en las siguientes premisas de la educación pública:

- a) Que es propósito del Ministerio de Educación Pública brindar servicios educativos acorde a las características de los usuarios y necesidades del país.
- b) Que, la atención proporcionada a estos escolares se debe desarrollar en forma individualizada, a partir de evaluaciones diagnósticas integrales, realizadas por profesionales idóneos.

- c) Que, la Educación Especial atiende educandos con deficiencia mental en grados: Leve o Discreta, Moderna, Severa o Grave, (con el propósito de favorecer) su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno
- d) Que, los servicios educativos deben incluir niveles pre-básico, básico y laboral, atendidos por profesionales idóneos.
- e) Que, las evaluaciones de Planes y Programas para el alumno con déficit intelectual indican la conveniencia de modificar la normativa vigente

Todo lo anterior impacta a partir del año 1990 en la educación especial que vino a ser medida y guiada a través de esta normativa. No solo se considera en el decreto el derecho universal de educarse de las personas con discapacidad intelectual, sino que se reconocen sus derechos a diagnósticos, evaluaciones adecuadas y apoyo en diversas etapas hasta la laboral.

Por último, este decreto aún regla el quehacer de las escuelas especiales, pues la mayoría de ellas son subvencionadas por el Estado, teniendo sostenedores privados.

2.6.3 Decreto Exento N° 363

Luego de la implementación en 1990 del decreto 87 en el año 1994 surge el decreto 363 que aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las Escuelas Especiales, dando así, no solo una orientación sobre el currículum de los estudiantes, sino con la asistencia especial y profesional con la que deben contar estos recintos de educación especial a lo largo del país.

El fundamento educativo se encuentra en que las escuelas especiales y educación diferencial que se imparte se encuentra en constante perfeccionamiento. En este caso, el decreto declara (BCN, 1994):

- a) Que, es necesario actualizar la normativa técnico-pedagógica vigente en relación a la organización y funcionamiento de los Gabinetes Técnicos de las Escuelas Especiales o Diferenciales del país.

- b) Que, la Educación Especial o Diferencial atiende personas discapacitadas que por sus necesidades específicas y trastornos concomitantes requieren del apoyo de un equipo multiprofesional.
- c) Que, el quehacer pedagógico de la Educación Especial o Diferencial exige a los profesionales que se desempeñan en ella una formación de alto nivel y una permanente actualización técnica para el mejoramiento progresivo de la calidad técnico-pedagógica, que asegure un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- d) Que, el enfoque actual de la Educación Especial o Diferencial implica un programa educativo individual, para cada alumno, en el que se requiere de la participación activa del equipo multiprofesional que aplique adecuadamente las directrices normativas de carácter técnico emanadas del nivel central del Ministerio de Educación.

2.7 Curriculum educacional en Lenguaje y Comunicación

El curriculum de la asignatura de lenguaje y comunicación de la enseñanza básica es normado y orientado desde los planes y programas del ministerio de educación. Este instrumento orientador de los docentes posee una doble función, la instrumental y cultural de la lengua. Para Mineduc (2019) “busca que las y los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad”. Por ello, la enseñanza de esta asignatura debe considerar todas las habilidades comunicativas que permitan ese impacto futuro y un desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas y los ejes que lo componen.

Hoy, el currículum está en proceso de cambio buscando conformar en un futuro competencias dentro del lenguaje, así como una visión con enfoque comunicativo y culturalista de la enseñanza que construye diversas realidades, se adapta a situaciones comunicativas de la sociedad y permiten respetar y formar actitud de respeto ante diversas identidades personales y sociales. Los tres ejes del curriculum en enseñanza básica son la lectura, escritura y comunicación oral, toda vez que transversalmente y de manera paulatina se desarrollan habilidades cognitivas.

2.7.1 Eje de lectura

Las bases curriculares señalan que es prioridad que las escuelas formen lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de aprendizaje, de investigación y recreación para que al finalizar su etapa escolar sean capaces de aprender a partir de esta actividad, formarse opiniones y mantener un pensamiento crítico frente a la información. Esta visión es promovida dentro del currículum de la asignatura por cuanto se establecen orientaciones para planes lecturas y se incluye material didáctico de uso diario para actividades de desarrollo de la lengua y literatura.

La lectura como proceso cognitivo, marca la diferencia en el desarrollo integral de los niños, pues se considera que, la sistematicidad de este acto dentro del proceso educativo, genera un hábito y un sentido de utilidad para la integración en la sociedad de los estudiantes. La frecuencia de la lectura en clases, así como el fomento lector por parte de la institución educativa y docentes, generan un bagaje común y promueve el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, reflexivo e inferencial.

Desde este eje es que se promueve el desarrollo fundamental de la comprensión lectora en los estudiantes. Es un proceso gradual que parte desde la decodificación al sentido, desde palabras a oraciones más complejas, por lo que este eje de lectura se transversaliza, pues todos los contenidos de la asignatura consideran el desarrollo de este eje y, a su vez, el desarrollo de esta dimensión en el estudiante, le permite generar mayores competencias en otras asignaturas que tengan como núcleo el conocimiento a través de la lectura como las ciencias, filosofía o historia.

La didáctica de este eje considera la aplicación de procesos de lectura con socialización de ideas, patrones, visiones, reflexiones o identificaciones de ideas. Es un proceso paulatino que se enriquece desde sí mismo a través de la adquisición de vocabulario y exposición constante a ello.

En este sentido, se visualiza una interacción entre el proceso de significar las ideas del texto a partir de las interacciones con las concepciones previas. Al respecto y profundizando en la interacción Cantú (2017) asegura que la comprensión lectora es aquel proceso interactivo, entre el lector y el texto, donde el que lee, motivado y apoyado por su experiencia previa, descifra y analiza lógicamente y coherentemente, genera un diálogo interno con el escrito, compara reflexiona,

infiere, genera cuestiones susceptibles de confirmación o corrección y crea representaciones mentales que le acercan al significado del texto, sentimientos e intencionalidad del autor.

Lo anterior supone la implementación de la lectura en aula considerando visiones pedagógicas donde el estudiante no es una tabula rasa, sino que posee construcciones de significados previos que pueden ser reorientados o enriquecer su propio proceso de aprendizaje. La didáctica se orienta al reconocimiento de las variedades temáticas, de literatura, de temas de interés y de diversos formatos de lectura, desde los continuos hasta discontinuos con uso de imágenes e ilustraciones.

Un proceso de desarrollo de este eje del currículum involucra una graduación y trayectoria en el desarrollo de habilidades, desde la localización explícita hasta la reflexión. Se debe, entonces, considerar desde el docente tanto la maduración y edad del lector, y las diversas estrategias y recursos que pone en marcha a la hora de enfrentarse a un texto.

Para Suárez (2014) se puede hablar de diversos tipos de lectura:

- a) comprensión literal: es aquella donde el proceso lector se enfoca en la interacción de sujeto y texto con base en la localización de información, con trabajo cognitivo de identificación de información explícita para dar con hallazgos explícitos.
- b) comprensión interpretativa: este proceso involucra detectar información explícita para generar diversa información nueva como conclusiones, buscar el significado, alusiones, referencias de la información, entre otros.
- c) comprensión evaluativa: este tipo de lectura genera que el sujeto considera la información explícita para efectuar análisis crítico de intenciones del emisor del texto, receptores ideales, actitudes o posturas frente a un tema.
- d) comprensión apreciativa: este último nivel es aquel que promueve la reflexión, la valoración de los elementos textuales y de lo que provee la información.

Como se señaló anteriormente, es este tránsito y progresión de la competencia lectora la que la diferencia del arsenal curricular como contenidos mínimos o temáticos. Los niños que comienzan su ciclo lector se encuentran en el nivel literal de la comprensión y, a medida que se

adquieren más estrategias, mayor abordaje del código verbal, van progresando hacia un nivel de interpretación.

2.7.2 Eje de escritura

La escritura como eje del currículum de lenguaje y comunicación pertenece a la función comunicativa de este. Este eje se inserta a lo largo de toda la enseñanza de la asignatura como forma de manifestación funcionalista e instrumental, así como medio de expresión de los estudiantes y el desarrollo artístico a través de la enseñanza del arte literario.

La escritura como competencia permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. Por lo mismo, se transforma en un área transversal que coexiste y colabora con otros procesos de otras disciplinas y asignaturas en la escuela.

El currículum de lenguaje y comunicación asume la escritura como un medio de comunicación, o sea, como un instrumento relevante en la mediación con el mundo, la sociedad y, al permitir el dialogo asincrónico de ideas y visiones de mundo, amplifica de modo peculiar el constituido por el lenguaje oral (Martí, 2003). Como medio de intercambio comunicativo este eje dentro del aula va construyendo en el sujeto su capacidad de establecer vínculos eficaces a través de diversas situaciones sociales, desde las informales y de relaciones personales hasta las públicas o formales académicas del futuro universitario y laboral de cada alumno.

Además de la instrumentalización de la escritura, esta igualmente fomenta un dialogo entre el sujeto escribiente y su propio pensamiento. Para Carlino (2006) la escritura permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario, permitiendo organizar dichos pensamientos, filtrar y expresar de manera más racional el flujo de ideas. Por ello es que el eje de escritura como parte integral de la asignatura de lenguaje durante los diversos niveles de la escuela son considerados como formas evaluativas, de proceso, de difusión, la escritura como parte de la

didáctica en aula está dentro de la experiencia en clases con toma de apuntes, construcción de cuadernos, organización de ideas, planificación de textos, ediciones, entre otras acciones.

Lo anterior, asimismo, señala la relación que promueve la escritura, en cuanto a la amplitud de la dimensión comunicativa de los estudiantes, robusteciendo los instrumentos de intercambio en los sujetos y generando procesos racionales, así como emotivos afectivos. En este orden, el acto de escritura no solo permite la liberación de las ideas o reflexiones subjetivas, sino una exploración y ruptura con la tradición de acuerdo con las características de una época.

Respecto a la dificultad del aprendizaje de la escritura se puede señalar que reviste una complejidad cognitiva superior, al exigir el uso de habilidades y destrezas, tanto en el plano de la selección como en el de combinación de factores como el uso de léxico, la norma gramatical, la sintaxis para la construcción de ideas y la coherencia del texto.

Ahora bien, es preciso abordar que la escritura no actúa sola en el aula o en los procesos de aprendizaje, sino que construye e impacta en la lectura y sus procesos. La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana (Cisneros y Vega, 2011).

Lo anterior, supone el uso de la escritura como eje en la escuela como potenciador de la identidad y la diferenciación de los estudiantes. Por más que existan procesos unificadores y normas para procesos escritos, son los estudiantes los que desarrollan un estilo, se aventuran con temáticas, enfoques, visiones, pensamientos o reflexiones desde donde partir a escribir.

Por último, dentro del curriculum de la asignatura se considera a la escritura como proceso, lo que orienta a un trabajo que incluye etapas (ver figura X), donde se comienza por invención que incluye la ideación de tema, planificación y estructuración temática. Luego se produce la redacción con la construcción de borradores de escritura, donde existe posibilidades de redireccionamiento de los propósitos. Se continua con el proceso de evaluación de la escritura donde se valoran las ideas, se releo lo escrito, la revisión de normas y coherencia del texto y, posteriormente, la edición donde se monta o desmontan elementos para dejar el producto escrito final.

Figura X. Proceso de escritura



Fuente: Dubois (1996)

2.7.3 Eje de comunicación oral

Este eje de la enseñanza del lenguaje se integra con los anteriores como forma de expresión comunicativa en diversas situaciones. Para los planes y programas de MINEDUC Un dominio extensivo de la palabra oral supone, en primer término, provocar la constatación de su existencia, mediante la reflexión sobre su uso y las condiciones en que se realiza el acto de hablar. Esta generación oral conforma la capacidad social y de interacción que se va fortaleciendo a través de su aprendizaje.

En segundo lugar, implica definir cuáles son los ámbitos de acción en que el uso oral de la palabra cobra significado para el aprendiz, como ser humano que interactúa socialmente. Por lo mismo, se usa como medio de constatación para medir los registros del uso, las relaciones con los hablantes y se nutre del espacio tiempo.

El eje de comunicación oral genera tanto el desarrollo de habilidades específicas del lenguaje como habilidades sociales y emocionales, que se deberá lograr durante la experiencia del aprendizaje. Es por ello, que, a pesar de lo efímero del habla, este eje promueve diversas dimensiones como sujetos activos: capacidad de explicar, exponer, convencer, argumentar, opinar, expresar y generar emociones. La comunicación oral, asimismo, es utilizada en el aula

como recurso didáctico para evidenciar aprendizaje y como núcleo de evaluaciones sumativas (Mineduc, 2023).

Dentro de los ejes, este es el menos estandarizado de todos, porque supone la construcción de una oralidad tan única como particulares son cada uno de los estudiantes del aula. La oralidad es parte vinculante de la identidad de los niños y jóvenes.

Por último, la implementación de la comunicación se nutre de los otros ejes para mejorar la fluidez verbal, los ritmos, la adquisición de vocabulario y otros recursos paraverbales como el volumen, énfasis y dicción.

2.7.4 Habilidades lingüísticas

Dentro del currículum de lenguaje y comunicación en el sistema educativo chileno también se integran las llamadas habilidades lingüísticas que se refieren a la capacidad de una persona para utilizar y comprender el lenguaje de manera efectiva como interlocutor válido en sus situaciones sociales y personales.

Estas habilidades desde la lengua involucran diferentes aspectos del lenguaje, como la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura. Por esa misma línea Flores (2018), afirma que las habilidades lingüísticas, también conocidas como destrezas o capacidades comunicativas, en la cual se incluyen cuatro capacidades muy conocidas que permiten a una persona comprender y producir el lenguaje hablado, para así lograr una comunicación adecuada efectiva. Ello genera la premisa de que el desarrollo paulatino de estas en las diversas etapas del desarrollo y como parte de la trayectoria escolar, colabora con la competencia comunicativa futura de los estudiantes expresada en su continuidad de estudio y en su vida laboral y personal.

Tapia y Correa (2011) señala que se asume la idea de que las habilidades de lectura y escritura son generalizables y que, una vez que se aprendieron, debieran ser transferibles sin dificultades a contextos comunicativos de diversa índole, es decir, que una vez aprendidas pueden ser utilizadas en diversos escenarios sociales. No obstante, es la constante práctica que robustece las habilidades lingüísticas, pues sin ella se comienza a perder dicha evaluación obtenida.

Dentro de estas habilidades se encuentra la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva o escucha activa. Esta última se integra al currículum de la

enseñanza del lenguaje como parte de los objetivos actitudinales de escucha activa a las opiniones de los demás. Estas habilidades son desarrolladas en procesos extensos y no se aprenden bajo constructos teóricos, sino que se sustenta su aprendizaje solamente en la praxis y modelación que hace el docente de la asignatura de lenguaje dentro del aula.

2.7.5 Gusto por la lectura

A través de la educación en la escuela es que la lectura en la actualidad representa un desafío en el aula. La noción de fomento lector se ha instalado para promover lo que se conoce como gusto por la lectura. Para Lasso (2004) el desafío docente es inmenso producto de que se limitan a consultar sus libros de texto, leen por obligación, o sea que leen mal, sin comprender cabalmente y no obstante su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura. Por lo mismo, el gusto lector se manifiesta como el llamado del estudiante al hábito usual.

Muchas de las estrategias en aula consideran posibilitar las elecciones de textos, temáticas, novelas y formatos. Como señala el mismo autor “no basta leer muchos libros de texto, ni pasar muchos años en la escuela para convertirse en auténticos lectores. Usualmente, desde que se culmina la primaria, la mayoría de los niños no tienen libros ni revistas en su casa” (Lasso, 2004).

Por otra parte, el fomento lector o la motivación por la lectura posee varios factores determinantes. Entre ellos se encuentra la importancia que tiene la selección y sistematización de los materiales con la finalidad de conseguir los aprendizajes propuestos, con el fin de que los niños puedan aproximarse al material textual desde los sentidos (Moreno, 2015). Además, se destaca la necesidad actual de diversificar los temas lectores, volver la lectura más interdisciplinaria, leyendo temáticas científicas o históricas en otras asignaturas, pro ejemplo, así como el deber docente de una preparación de la enseñanza que considere diversos formatos ilustrados que incentiven la curiosidad y todo aquello, al fin y al cabo, el gusto por la lectura.

Capítulo III

Marco Metodológico

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1 Enfoque y metodología general

La siguiente investigación se basa en el enfoque positivista cuantitativo, el cual permitirá la medición del rendimiento que presentan los estudiantes en relación a la asignatura de lenguaje y comunicación, identificando los factores influyentes en dicho rendimiento. Es por lo anteriormente mencionado que, el conocimiento válido y científico del trabajo de este estudio debe estar fundamentado en la observación empírica y la verificación objetiva de los fenómenos. El cual sostiene que sólo es posible conocer lo que es directamente observable y medible, desde cualquier forma de conocimiento basada en la especulación, la metafísica o la intuición carece de validez científica. Según esta perspectiva, el conocimiento científico debe basarse en hechos comprobables y en leyes generales que rigen los fenómenos naturales y sociales. Lo cual permite a esta investigación entregar un sustento viable, concreto y verídico, desde una realidad objetiva y externa al sujeto de estudio, que puede ser estudiada y comprendida a través de la observación y la experimentación.

3.2 Diseño

El estudio exploratorio descriptivo nos permite familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (Sampieri H., 1997), lo que se pretende lograr en esta investigación. Además de, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados.

Es por lo anterior que, el diseño metodológico de esta investigación, se recoge directamente desde la estrategia que se utilizará para cumplir con los objetivos planteados, el cual será de tipo Exploratorio - descriptivo.

3.3 Pasos metodológicos

A continuación, se evidencian las fases de la investigación realizada.

Fase 1 Formulación del problema: Desde una inmersión inicial en terreno, se plantea la problemática del caso de investigación.

Fase 2 Formulación de preguntas de investigación: A través de la problemática detectada, se elaboran preguntas de investigación, acordes y congruentes a esta investigación.

Fase 3 Identificación de Objetivos e hipótesis diagnóstica: A raíz de lo anteriormente mencionado, se relacionan y articulan la problemática con las preguntas de investigación y se plantean objetivos de investigación e hipótesis diagnóstica, lo que permitirá dar sustento viable a la investigación.

Fase 3 Planificación de la información: Aquí se diseña un plan o metodología a utilizar para realizar la investigación. Se formula un cronograma de actividades. Además de la elección de instrumentos a utilizar en la fase 6.

Fase 4 Ejecución o desarrollo del plan: En esta fase se desarrollan todas las etapas y pasos de la investigación. Se aplican las diferentes encuestas y se plasman así los resultados en los instrumentos de recolección de datos diseñados para tal fin.

Fase 5 Investigación documental: en esta fase se buscan los antecedentes que sustenten la investigación, se estudian investigaciones anteriores referentes al problema en estudio y se diseña un marco teórico sobre la investigación.

Fase 6 Evaluación de los resultados: Se realiza un análisis cuantitativo, de los resultados obtenidos.

Fase 7 Comunicación de los resultados: Se redacta un informe con los resultados obtenidos de la investigación y se anexan.

Fase 8 Conclusiones y recomendaciones: en esta última etapa o fase del proceso de investigación, se presentan las conclusiones finales de su estudio, así como algunas recomendaciones y propuestas para la solución del problema de investigación.

3.4 Actores partícipes de la investigación.

En este apartado se identificará el grupo objetivo, el cual está dirigido esta investigación.

3.4.1. Población

Este proyecto de investigación tomará como población a los estudiantes de cuarto año básico, docentes y personal administrativo (asistentes de la educación, auxiliares, secretaria), que imparten clases y tienen relación directa o indirecta en dicho nivel.

FUNCIÓN	N.º DE PERSONAS
Docentes	10
Directivos	3
Estudiantes	25
Total	38

3.5 Definición de variables

Desde un enfoque positivista se determinarán en esta investigación las diversas variables desde el enfoque pedagógico influyente en el bajo rendimiento de los estudiantes, desde una dimensión conceptual - operacional, lo que permitirá brindarles sustento empírico a las estrategias que los y las docentes implementan en el área de Lenguaje y comunicación (área de comprensión lectora).

3.5.1 Definición conceptual - operacional

Variables	Conceptual	Operacional
<p>1. Rendimiento Académico</p>	<p>Valor atribuido a los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un área temática determinada comparado con el nivel de conocimientos esperado en sus pares. Es considerado también como un indicador de la calidad de la enseñanza y su medida agrupa factores pedagógicos, institucionales, sociodemográficos y psicosociales (Montero Rojas & Villalobos Palma, 2007)</p>	<p>(Díaz y Arias, 1999) Mencionan que, el rendimiento académico se categoriza en dos formas de medir el aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inmediata: Nota de aprobación 4.0, en evaluaciones sumativas o acumulativas. 2. Mediato: Evaluaciones estandarizadas (institucionales, ministeriales o de carácter global).
<p>2. Comprensión Lectora</p>	<p>La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (IRA, 1996:2).</p>	<p>Proceso cognitivo de orden superior, el que permite saber la representación gráfica de lo leído, (medible en la Prueba DIA, aplicada cada semestre),(Barriga Díaz, 2002).</p>

3. Factores Pedagógicos

3.1 Estrategias Metodológicas

Las estrategias metodológicas son las que permiten identificar principios y criterios, a través de métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada y planificada permitiendo la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje. (Quintero, 2011, p. 19)

- El alumnado debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, que consiste en pasar de la dependencia a la autonomía.
- La experiencia adquirida por el alumnado debe facilitar su aprendizaje (el cambio y la innovación).
- Las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y las competencias que de los conocimientos estrictos.
- La aportación teórica pierde significado si no hace referencia a la práctica, a la realidad de las personas que se educan. (medible mediante escala de Likert: “muy satisfecho”, “satisfecho”, “insatisfecho” y “muy insatisfecho” (Lee y Guerin, 2009).

<p>3.2 Contexto geográfico</p>	<p>Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan. (MINEDUC, 2009, p. 197).</p>	<p>Desde lo propuesto por el MINEDUC, el contexto geográfico para los estudiantes, se deben incorporar como factor pedagógico incidente en el proceso enseñanza aprendizaje. (se medirá en una encuesta para los y las estudiantes).</p>
<p>3.3 Convivencia Escolar</p>	<p>Convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares (Rodino, 2012, p. 5)</p>	<p>Abordaje de conflictos, comprensión empática, comunicación, espacios de convivencia. (medible con una entrevista para los administrativos y agentes partícipes en el proceso enseñanza aprendizaje)</p>
<p>3.4 Diversificación</p>	<p>La enseñanza diversificada hace referencia a ampliar para el conjunto de estudiantes sus posibilidades de acceder, participar y progresar en los aprendizajes del currículum, considerando desde el inicio, en la planificación educativa, que existen diversas formas y modalidades de aprender y por lo</p>	<p>A partir de los objetivos de aprendizaje del currículo nacional, implica proporcionar relevancia y pertinencia a la enseñanza y al aprendizaje considerando las distintas necesidades y circunstancias de los niños, niñas y jóvenes que se educan en los diferentes contextos territoriales, comunitarios y socioculturales</p>

	tanto de enseñar. (Decreto N° 83/2015)	del país. (medible con una encuesta a las y los estudiantes)
3.5 Habilidades y competencias docentes	<p>Ayala (2008) en su Modelo de competencias docentes alude a 5 competencias en consonancia con las funciones docentes, como se ilustra a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos. 2. Experto en su disciplina académica. 3. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno. 4. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso. 5. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural. 	<p>Acorde a lo propuesto por Ayala, es importante destacar a un docente integral, el cual contempla cinco competencias fundamentales para entregar un aprendizaje significativo a las y los estudiantes. (Se medirá con una encuesta a las y los estudiantes)</p>

3.6 Técnicas e Instrumentos de la recogida de información

En este apartado podremos evidenciar tipos de instrumentos realizados a los distintos agentes que componen la comunidad educativa en los cuales se destacan:

3.6.1 Recolección de Información

En este ítem se abordarán dos técnicas de recolección de información utilizadas en el proceso de investigación.

- **Observación directa**

Se utilizará dicha técnica, para observar las conductas de las y los estudiantes, donde se proporcionará registro empírico de las prácticas docentes en el aula y el comportamiento desde la adquisición de los conocimientos de las y los estudiantes en ella. Lo que permitirá complementar la exposición y discusión de los resultados.

- **Cuestionarios**

Se aplicarán formularios de Google, lo que permitirá la autonomía de la población objetiva, mediante una Escala Likert, la cual contempla indicadores de frecuencia como: “Siempre”, “Casi siempre”, “A veces”, “Casi Nunca” y “Nunca”, donde se analizan por las siguientes categorías separadas por agente encuestado, los cuales se detallan a continuación:

Estudiantes	Docentes	Directivos
Hábitos de lectura	Preparación para la enseñanza	Gestión Académica
Gusto por la Lectura	Estrategias o metodologías para la comprensión Lectora	Uso de recursos del establecimiento
Comprensión de Lectura	Recursos para trabajar la Comprensión Lectora	

Uso de recursos en el colegio	Perfeccionamiento docente en el área de Lenguaje y Comunicación	
Clases de Lenguaje y Comunicación		

3.7 Rigor científico

En esta investigación se menciona que, los parámetros utilizados de medición nos permitirán acceder y asegurar la credibilidad, autenticidad, confianza e integridad de los resultados propuestos desde la investigación cuantitativa, donde se abordarán a raíz de la siguiente estructura:

Valor de la verdad - Validez interna	Evidencia sólida y confiable para el tipo de muestra en esta investigación.
Aplicabilidad - Externa Validez	Investigación replicable en otro establecimiento, en condiciones similares, se debieran dar los mismos resultados.
Consistencia - Fiabilidad interna	Consistencia al instrumento investigativo, validado por jueces expertos.
Neutralidad - Objetividad	Verificación por pares, neutralidad desde el rol del aplicador.

3.8 Plan de análisis de datos

Desde la recogida de información de encuestas, entrevistas y pautas de observación. La siguiente premisa indica que: “la noción de análisis de datos hace referencia a procedimientos elaborados con el propósito de seleccionar, manipular y analizar información cuantitativa proveniente de encuestas o experimentos” (Vivanco, 1996). Es por ello que, se evidencian las propiedades más relevantes de un aspecto de la realidad de las y los estudiantes y los factores influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, corresponden a fenómenos llamados prácticas docentes. En este sentido, lo importante de los análisis invariables que se llevó a cabo, arrojó diversos datos de la variable estudiada (ordinal).

Desde la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores pedagógicos que inciden en el rendimiento de comprensión lectora en estudiantes de 4° año básico de la escuela Emilia Schwabe Rumorh de la comuna de Freirina en la región de Atacama? Se realiza el siguiente cuadro explicativo, desde la salida de datos la matriz arrojada por los formularios Google.

Ámbitos	Estudiantes	Docentes	Directivos
Espacios para la enseñanza (Biblioteca)	Saben de la existencia de los espacios del establecimiento (biblioteca). Sin embargo, no se utilizan debido que no se les fomenta el uso por parte de los docentes.	Mencionan que existen el espacio como la biblioteca como recurso pedagógico. Sin embargo, no se le da un uso efectivo al espacio, llevando la lectura sólo al espacio de aula.	El establecimiento cuenta con los espacios necesarios para el uso de los estudiantes y docentes, con fines pedagógicos al igual que, los textos entregados por el Ministerio de Educación no son fundamentales en la planificación de las clases docentes.
Estrategias metodológicas	Por otra parte, hacen hincapié en el uso de estrategias pedagógicas, motivándolos mediante la diversificación de la enseñanza.	Crean estrategias metodológicas, recursos y/o técnicas para abordar y mejorar la comprensión lectora.	Se crean instancias para el perfeccionamiento y capacitación docente, en el área de la comprensión lectora.

Capítulo IV

Exposición y Discusión de resultados

Capítulo IV

Exposición y Discusión de resultados

4.1. Presentación del capítulo

En este capítulo se abordarán los diversos análisis de las encuestas realizadas, los cuales se dividen según actor participe en esta investigación, los cuales se detallan a continuación:

4.2 Indicadores por encuesta a Estudiantes

Se realiza una entrevista mediante una encuesta a 25 estudiantes de cuarto año básico, donde se espera obtener información por categorías e indicadores que se detallan a continuación:

Hábitos de lectura	Gusto por la lectura	Comprensión de lectura	Uso de recursos en el colegio	Clases de lenguaje y comunicación
Lees artículos de tu interés en algún libro o revista	Te gusta leer	Cuando leo no entiendo algunas palabras	Visito la biblioteca del colegio cuando tengo tiempo libre	Mi profesor de lenguaje utiliza distintas formas de enseñarme
Sueles leer en tus tiempos libres	Lees más de 1 libro al mes	Me cuesta entender lo que leo	Puedo encontrar libros o revistas de mi interés en el colegio	Mi profesor me enseña cómo puedo comprender mejor un texto
En casa lees con tus padres	Sueles terminar de leer los libros	Soy capaz de explicar con mis palabras lo que he leído	Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para la lectura mensual	Mi profesor realiza actividades dónde puedo comprender lo que leo
Lees de forma diaria en tu hogar	Me distraigo cuando leo	Puedo hacer un resumen de algún libro que he leído	Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi	Mi profesor me anima a leer

			colegio para lectura personal	
Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a ver televisión		Puedo entender los enunciados de las preguntas para las pruebas	Participo en concursos o certámenes de lectura-escritura	Leo los libros o textos que me envía mi profesor
Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a jugar videojuegos		Me imagino fácilmente las situaciones que leo	En mi sala de clase hay un rincón de lectura	Me divierto en las clases de lenguaje
En tu tiempo libre prefieres jugar con amigos después del colegio.				los textos de la clase de lenguaje son de mi interés
				Creo que puedo aprender en las clases de lenguaje
				Utilizó destacados para reconocer la información importante del texto

4.3 Indicadores por encuesta a Docentes

Se encuestaron docentes que trabajan directamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, donde 10 de ellos respondieron mediante un cuestionario Google, con el fin de facilitar la aplicación, en el cual las preguntas están relacionadas con la preparación de las clases, uso de recursos pedagógicos, metodologías o técnicas aplicadas en las clases de comprensión lectora, donde se espera obtener información que se detallan a continuación:

Preparación para la Enseñanza	Estrategias o Metodología para Comprensión Lectora	Recursos para trabajar Comprensión Lectora	Perfeccionamiento Docente en el Área de Lenguaje y Comunicación
Realizo con tiempo las clases que tengan relación con lectura.	Realizo preguntas para comprobar que mis estudiantes comprendieron	Tengo acceso a diferentes textos para poder incentivar la lectura	Me he capacitado para evaluar la comprensión lectora a mis estudiantes considerando la neurodiversidad.
Durante la preparación de mi clase elaboro preguntas considerando a todo el grupo curso	Relaciono lo que aparece en el texto con experiencias previas de mis estudiantes	Tengo acceso a las aplicaciones tecnológicas para poder incentivar la lectura	Me he capacitado en DUA para aplicarlo en mis clases en el área de comprensión lectora.
Realizo una exploración rápida y preliminar del texto con el fin de identificar algunas de sus características (anticipación-predicción)	Pido que mis estudiantes realicen resúmenes de lecturas compartidas	Tengo acceso a espacios destinados exclusivamente para incentivar la lectura	Actualizo mis saberes para mantenerme al tanto sobre nuevas políticas de educación (decretos)

Las lecturas seleccionadas tienen un propósito establecido, con relevancia para mis estudiantes	Pido a mis estudiantes que describan las secuencias de los hechos de lo que leo.	Utilizo material didáctico para realizar mis clases de lectura	Leo sobre temas que te aporten en mi labor en el área de comprensión lectora
Considero el gusto o interés de los estudiantes a la hora de escoger un texto para mantener la motivación y facilitar la comprensión del texto	Le pido a mis estudiantes que tomen notas de lo leído	Utilizo tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sala de clases para trabajar la comprensión lectora	Tengo disposición para innovar en las clases que involucran comprensión lectora
Considero distintas formas de evaluar frente a la diversidad de mis alumnos.	Utilizo pistas del contexto para que mis estudiantes comprendan el significado de una palabra que desconocen.		Participo de talleres gratuitos que imparte el Ministerio de Educación para mejorar la comprensión lectora
	Identifico y destaco las palabras claves de un texto para que los estudiantes presten mayor atención y resulte de ayuda para la comprensión del texto.		Participo por lo menos una vez al año de capacitaciones, seminarios o talleres autogestionados de lenguaje

4.4 Indicadores por encuesta a Directivos

Por último, se aplicó una encuesta a 3 directivos de la escuela Emilia Schwabe y entre ellos está director, jefe de Unidad Técnico Pedagógico y la Coordinadora del Programa de Integración Escolar, donde se abordaron temáticas como gestión académica y usos de recursos del establecimiento, donde se espera obtener información que se detallan a continuación:

Gestión	Uso de recursos del establecimiento
La escuela promueve positivamente metas u objetivos propuesto en su proyecto educativo, para la adquisición de aprendizajes en lenguaje y comunicación en las y los estudiantes.	Se analizan los textos escolares en el área de lenguaje y comunicación, en conjunto con los docentes para facilitar el manejo de los recursos entregados por el Ministerio de Educación.
Se gestionan instancias para promover e impulsar el desarrollo profesional docente.	Se incentiva al profesorado a utilizar los textos del estudiante de lenguaje y comunicación durante las clases para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura.
La UTP gestiona instancias o talleres para entregar resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de parte del Ministerio de Educación	Se supervisa el uso de la biblioteca para darle un uso apropiado para las clases
Se crean instancias de perfeccionamiento o capacitación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes	La biblioteca cuenta con textos o libros con temáticas actuales o de interés para los estudiantes y/o docentes
La dirección del colegio genera las condiciones y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y comunicación para crear e implementar nuevas estrategias, enfocadas en las habilidades del siglo XXI	La biblioteca cuenta con con espacios para que los estudiantes asistan a leer de forma diaria

<p>Se recogen resultados institucionales mediante pruebas informales en el área de lenguaje y comunicación, con el fin de medir el índice de adquisición de aprendizaje de las y los estudiantes.</p>	
<p>Supervisan las clases de lenguaje y comunicación para conocer de manera directa el trabajo realizado por las y los docentes.</p>	

4.5 Presentación por grupo de actores

En los siguientes apartados se presentan los diversos actores partícipes en la investigación.

4.6 Primer actor Estudiantes

Fueron 25 los estudiantes encuestados pertenecientes al cuarto año básico de la escuela Emilia Schwabe. Las edades fluctúan entre 9 y 11 años de edad, de los cuales 12 son de sexo femenino y 13 sexo masculino, de los cuales 5 de ellos pertenece al Programa de Integración Escolar de la unidad educativa, 1 estudiante es repitente del nivel y 4 estudiantes se matricularon este año en el curso.

4.6.1 Categoría 1 Hábito de lectura

Se pretende conocer el hábito lector de las y los estudiantes en el hogar.

4.6.1.1 Presentación de Indicadores

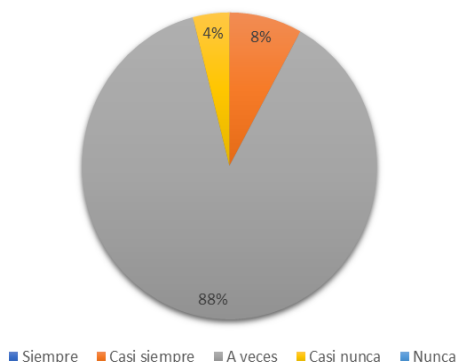
Indicadores de la categoría	S	CS	AV	CNN	N	TOTAL	%	%	%	%	%
Hábitos de lectura						Rsp.	S	CS	AV	CN	N
Lees artículos de tu interés en algún libro o revista	0	0	8	12	5	25	0%	0%	32%	48%	20%
Sueles leer en tus tiempos libres	0	1	12	9	3	25	0%	4%	48%	36%	12%
En casa lees con tus padres	0	2	22	1	0	25	0%	8%	88%	4%	0%
Lees de forma diaria en tu hogar	0	0	15	10	0	25	0%	0%	60%	40%	0%
Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a ver televisión	0	12	10	3	0	25	0%	48%	40%	12%	0%
Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a jugar videojuegos	1	6	15	3	0	25	4%	24%	60%	12%	0%
En tu tiempo libre prefieres jugar con amigos después del colegio.	1	12	4	6	2	25	4%	48%	16%	24%	8%

4.6.1.2 Gráficos y análisis por indicadores

<p>Lee artículos de tu interés en algún libro o revista</p> <p>Grafico 1: Lees artículos de tu interés en algún libro o revista</p> <p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “lees artículos de tu interés en algún libro o revista”, lo que demuestra que un 32% lo realiza a veces, mientras que un 48% casi nunca y un 20% nunca.</p>	<p>Sueles leer en tus tiempos libres</p> <p>Grafico 2: Sueles leer en tus tiempos libres</p> <p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “sueles leer en tus tiempos libres”, lo que demuestra que un 48% lo realiza a veces, mientras que solo un 4% lo realiza casi siempre.</p>
--	---

En casa lees con tus padres

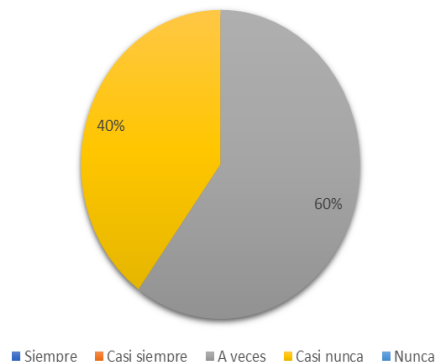
Gráfico 3: En casa lees con tus padres



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “en casa lees con tus padres”, lo que demuestra que el 88% lo realiza a veces, mientras que sólo un 8% lo realiza casi siempre.

Lees de forma en tu hogar

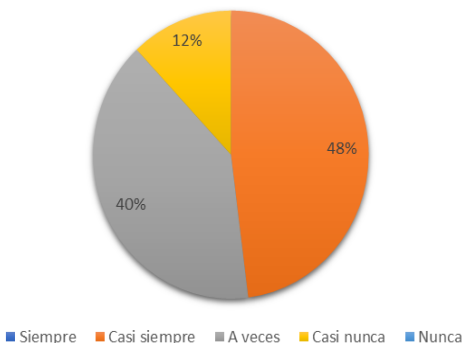
Gráfico 4: Lees de forma diaria en tu hogar



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “lees de forma diaria en tu hogar”, lo que demuestra que un 60% lo realiza a veces, mientras que un 40% lo realiza casi nunca.

Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a ver televisión

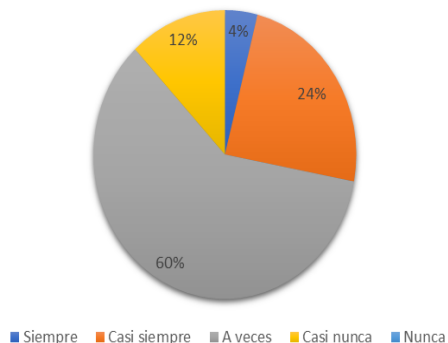
Gráfico 5: Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a ver televisión



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a ver televisión”, lo que demuestra que un 48% lo realiza casi siempre, mientras que un 12% lo realiza casi nunca.

Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a jugar video juegos

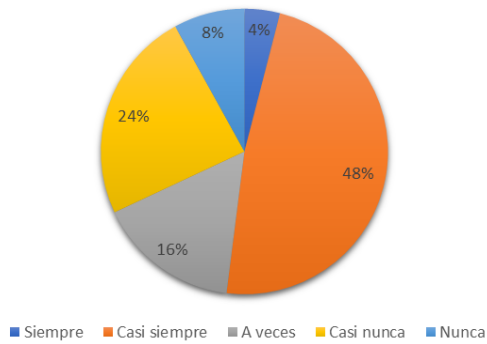
Gráfico 6: Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a jugar videojuegos



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Cuando llegas del colegio dedicas tiempo a jugar videojuegos”, lo que demuestra que solo un 4% lo realiza siempre, seguido por un 24% que lo realiza casi siempre, un 60% a veces y un 12% casi nunca.

En tu tiempo libre prefieres jugar con amigos después del colegio

Gráfico 7: En tu tiempo libre prefieres jugar con amigos después del colegio.



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “en tu tiempo libre prefieres jugar con tus amigos después del colegio”, lo que demuestra que la opción más alta es de un 48% lo realiza casi siempre, seguido por 24% que lo realiza casi nunca.

4.6.1.3 Análisis de datos de la categoría hábitos de lectura

Los hábitos de lectura son fundamentales en el proceso educativo de los y las estudiantes, donde los datos arrojados nos permiten deducir que los encuestados presentan un bajo porcentaje en esta categoría, considerando que no leen artículos de su interés, ni leen de forma diaria en su hogar, ocupando su tiempo libre en videojuegos, ver televisión y a jugar con sus amigos después del colegio, es por esto, que se podría interpretar que el hábito lector juega un papel decisivo en los factores pedagógicos que influyen en el rendimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto básico. Considerando que las rutinas de lectura deben ser “analizadas desde la concepción de un currículo abierto, flexible, dinámico y holístico, que asuma un enfoque interdisciplinar, en la búsqueda de la interacción, intercambio y cooperación, en tanto se establecen interconexiones con la lengua materna, la cultura, el comportamiento ético, lo afectivo-cognitivo en la integración de materias” (Romero, Maldonado, Armas y Salazar, 2017).

4.6.2 Categoría 2 Gusto por la lectura

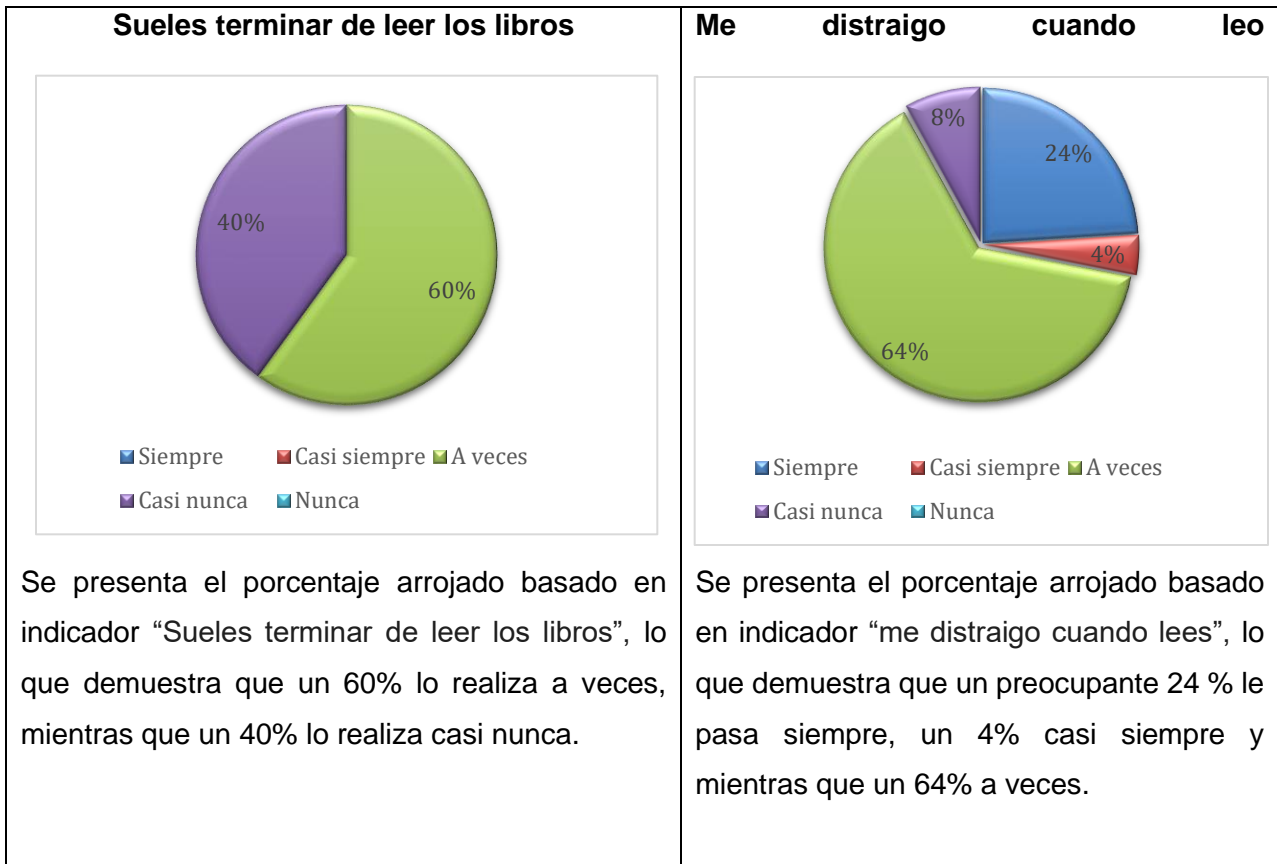
Se pretende conocer el gusto por la lectura de los estudiantes de cuarto básico.

4.6.2.1 Presentación de los indicadores

Indicadores de la categoría Gusto por lectura	S	CS	AV	CN	N	TOTAL resp	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Te gusta leer	0	7	16	1	1	25	0%	28%	64%	4%	4%
Lees más de 1 libro al mes	0	0	3	20	2	25	0%	0%	12%	80%	8%
Sueles terminar de leer los libros	0	0	15	10	0	25	0%	0%	60%	40%	0%
Me distraigo cuando leo	6	1	16	2	0	25	24%	4%	64%	8%	0%

4.6.2.2 Gráficos y análisis por indicadores

Te gusta leer	Lees más de un libro al mes
<p> ■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca </p>	<p> ■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca </p>
<p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Te gusta leer”, lo que demuestra que un 64% se inclina por esta alternativa y solo un 4% indica que siempre le gusta leer.</p>	<p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Lees más de un libro al mes”, lo que demuestra que un 80% lo realiza casi nunca, mientras que solo un 12% lo realiza a veces.</p>



4.6.2.3 análisis de la categoría gusto por la lectura.

El gusto por la lectura es indispensable para desarrollar y potencializar la comprensión lectora en los y las estudiantes, es por esto que al abordar esta categoría y en base a los resultados obtenidos de las encuestas se puede señalar que presentan un bajo gusto por la lectura, demostrándose por los bajos resultados en indicadores como “termino de leer un libro” o “leo más de un libro al mes”, y además se demuestra que un alto porcentaje señala que se distrae con facilidad al leer. Ante esto Lasso Tiscareno (2004) nos señala que los y las estudiantes leen por obligación, o sea que leen mal, sin comprender cabalmente y no obstante su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura, evidenciando y respaldando de esta forma, que no se evidencia gusto por la lectura, siendo este un pilar fundamental para lograr éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.6.3 Categoría 3 Comprensión lectora

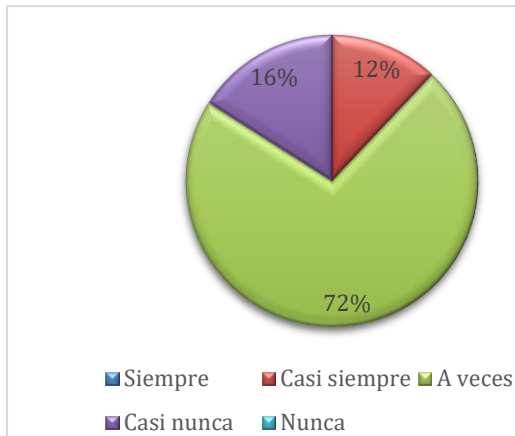
Se pretende identificar la apreciación de los y las estudiantes en la categoría de comprensión lectora, donde se pueda obtener datos claros sobre el nivel en que se encuentra el grupo de curso.

4.6.3.1 Presentación de los indicadores

Indicadores de la categoría comprensión de lectura	S	CS	AV	CN	N	TOTAL resp	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Cuando leo no entiendo algunas palabras	0	3	18	4	0	25	0%	12%	72%	16%	0%
Me cuesta entender lo que leo	0	3	15	7	0	25	0%	12%	60%	28%	0%
Soy capaz de explicar con mis palabras lo que he leído	0	8	15	2	0	25	0%	32%	60%	8%	0%
Puedo hacer un resumen de algún libro que he leído	0	0	1	22	2	25	0%	0%	4%	88%	8%
Puedo entender los enunciados de las preguntas para las pruebas	5	11	7	1	1	25	20%	44%	28%	4%	4%
Me imagino fácilmente las situaciones que leo	7	9	9	0	0	25	28%	36%	36%	0%	0%

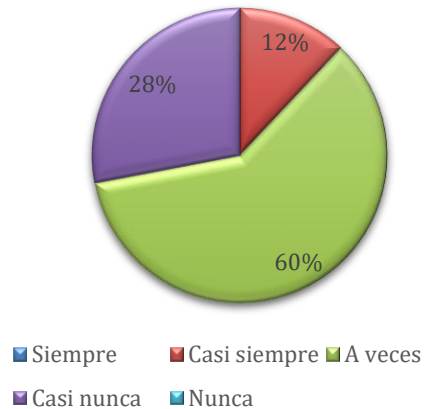
4.6.3.2 Gráficos y análisis por indicadores

Cuando leo no entiendo algunas palabras



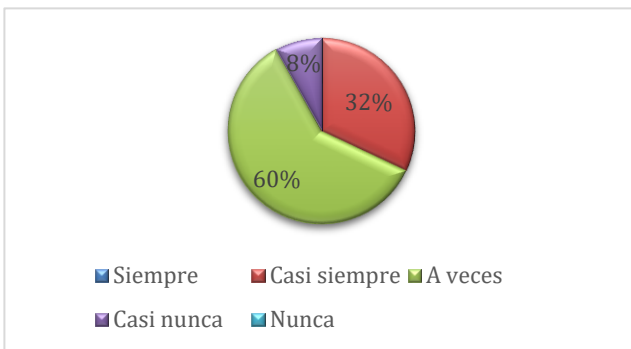
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Cuando leo no entiendo algunas palabras”, lo que demuestra que a un 72% lo pasa a veces, lo sigue un 12% casi siempre y solo un 16% se distrae casi nunca.

Me cuesta entender lo que leo



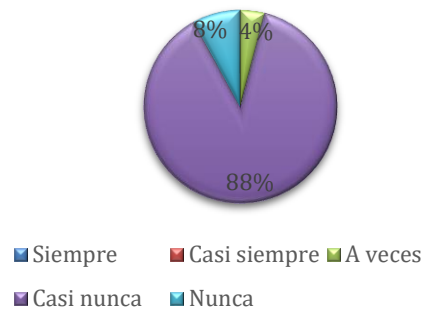
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “me cuesta entender lo que leo”, lo que demuestra que a un 60% a veces le dificulta esta habilidad, mientras que un 12% casi siempre le pasa y un 28% casi nunca.

Soy capaz de explicar con mis palabras lo que he leído



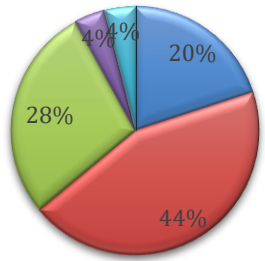
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Soy capaz de explicar con mis palabras lo que he leído”, lo que demuestra que un 60% lo realiza a veces, mientras que un 32% lo realiza casi siempre y un 8% casi nunca.

Puedo hacer un resumen de algún libro que he leído



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Puedo hacer un resumen de algún libro que he leído”, lo que demuestra que un elevado 88% casi nunca lo realiza, mientras que un 8% no lo realiza nunca y un 4% a veces.

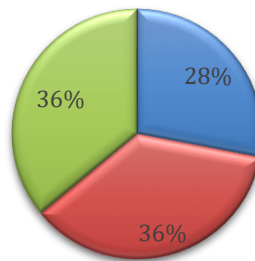
Puedo entender los enunciados de las preguntas para las pruebas



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
 ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “puedo entender los enunciados de las preguntas de las pruebas”, lo que demuestra que un 20% logra hacerlo siempre, un 44% casi siempre, mientras que un 28% lo realiza a veces y un 4% casi nunca y nunca.

Me imagino fácilmente las situaciones que leo



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
 ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Me imagino fácilmente las situaciones que leo” lo que demuestra que solo un 28% lo hace siempre, un 36% lo logra casi siempre y 36% a veces.

4.6.3.3 Análisis general de la categoría comprensión lectora

Considerando los datos arrojados en las encuestas aplicadas en relación a la comprensión lectora de los y las estudiantes de cuarto básico, donde se aprecia que un alto porcentaje señala que no comprende algunas palabras de lo que lee, además que no siempre se imaginan las situaciones que leen, aunque si señalan que comprenden los enunciados de un texto, pero no siempre pueden explicar lo que leen ni comprenden lo que lee. Considerando que Cantú (2017) asegura que la comprensión lectora es aquel proceso interactivo, entre el lector y el texto, donde el que lee, motivado y apoyado por su experiencia previa, descifra y analiza lógica y coherentemente, genera un diálogo interno con el escrito, compara reflexiona, infiere, genera cuestiones susceptibles de confirmación o corrección y crea representaciones mentales que le acercan al significado del texto, sentimientos e intencionalidad del autor, es por esto que, se puede mencionar, que el grupo de curso no logra completar todo este proceso señalado por Cantú, siendo un factor primordial para lograr resultados significativos en los y las estudiantes.

4.6.4 Categoría 4 Uso de recursos en el colegio

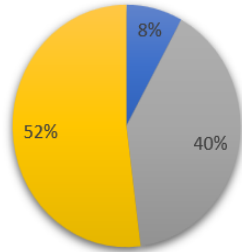
Se pretende identificar los recursos propios del establecimiento educativo. Además de, vislumbrar el uso que le brindan los y las estudiantes.

4.6.4.1 Presentación de los indicadores

Indicadores de la categoría Uso de recursos en el colegio	S	CS	AV	CN	N	TOTAL resp	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Visito la biblioteca del colegio cuando tengo tiempo libre	2	0	10	13	0	25	8%	0%	40%	52%	0%
Puedo encontrar libros o revistas de mi interés en el colegio	2	1	15	7	0	25	8%	4%	60%	28%	0%
Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para la lectura mensual	25	0	0	0	0	25	100%	0%	0%	0%	0%
Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para lectura personal	2	4	15	4	0	25	8%	16%	60%	16%	0%
Participo en concursos o certámenes de lectura-escritura	0	0	0	0	25	25	0%	0%	0%	0%	100%
En mi sala de clase hay un rincón de lectura	0	0	0	25	0	25	0%	0%	0%	100%	0%

4.6.4.2 Gráficos y análisis por indicadores

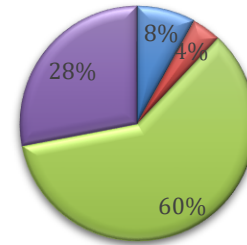
Visito la biblioteca del colegio cuando tengo tiempo libre



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Visito la biblioteca del colegio cuando tengo tiempo libre”, lo que demuestra que un 52% lo realiza casi nunca, mientras que un 40% lo realiza a veces y un 8% lo hace siempre.

Puedo encontrar libros o revistas de mi interés en el colegio



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “puedo encontrar libros o revistas de mi interés en el colegio”, lo que demuestra que un 60% a veces encuentra, mientras que un 28% casi nunca, un 8% siempre y un 4% casi siempre.

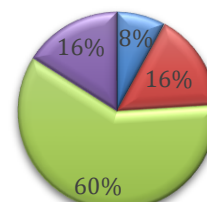
Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para la lectura mensual



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

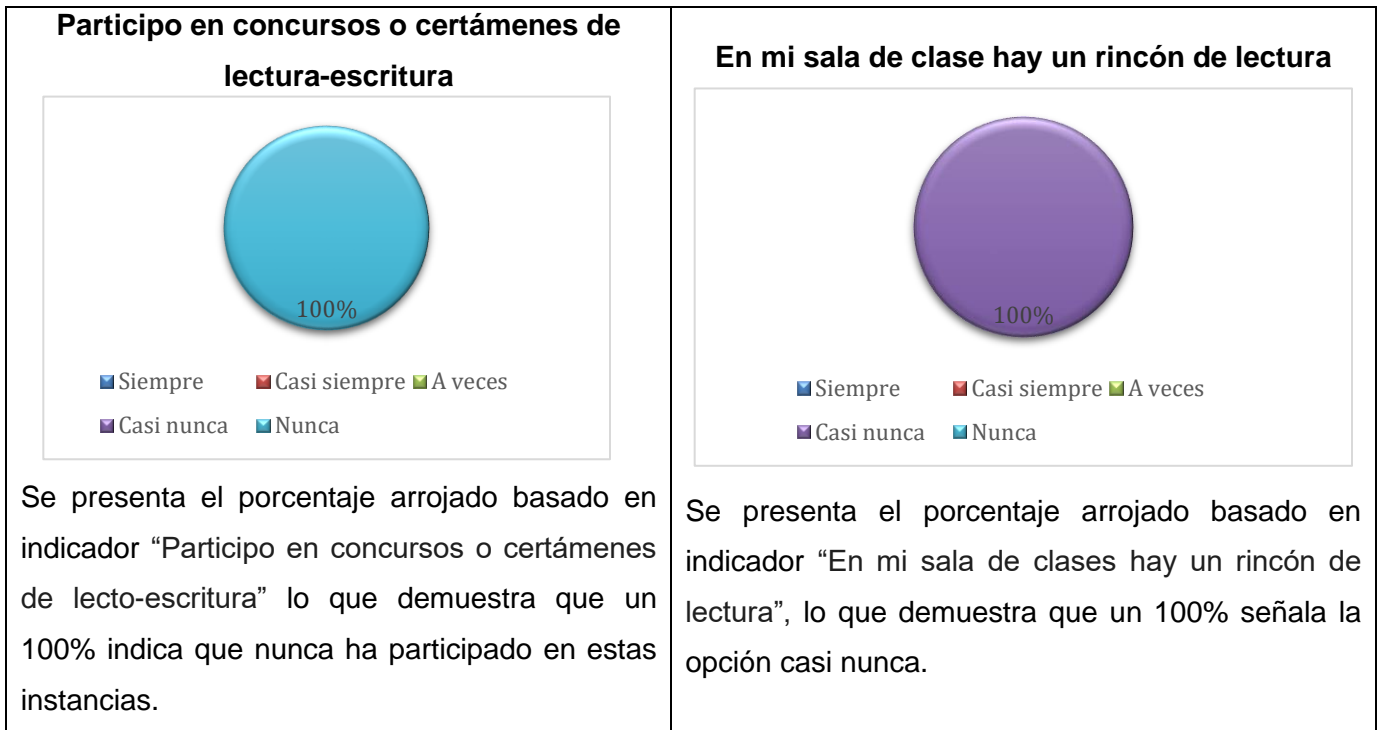
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para lectura mensual” lo que demuestra que un 100% lo realiza siempre.

Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para lectura personal



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Solicito préstamos de libros en la biblioteca de mi colegio para lectura personal”. Lo que demuestra que un 16% casi siempre lo realiza, mientras que un 60% solo a veces, un 16% casi nunca y un 8% nunca.



4.6.4.3 Análisis general categoría uso de recursos en el colegio

Acorde a los datos arrojados en esta categoría, correspondiente a los recursos que posee el establecimiento y si estos son utilizados para el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes. Se evidencia un alto porcentaje que las y los estudiantes, no utilizan los espacios destinados para ello. Sin embargo, cabe destacar que la solicitud de libros de lectura complementaria es una visita que ellos y ellas realizan de manera mensual, por lo cual, puede significar un factor beneficioso en el acceso a dicho recurso.

Sugrañes, Alós, Andrés, Casal, Castrillo, Medina y Yuste (2012) destacan la importancia que tiene la selección y sistematización de los materiales con la finalidad de conseguir los aprendizajes propuestos, “en la acción investigadora del niño hemos de ofrecerle una diversidad de materiales que le permitan tocar, oler, comparar, hacer y deshacer como una estrategia para llegar a la educación.” (p.74) En esta línea, es importantísimo disponer de una variedad de materiales que puedan satisfacer las necesidades e intereses de todos los alumnos, y para poder disponer de tal elenco de materiales, es necesario una formación y catalogación en tipos de materiales y recursos que se puedan utilizar, así como las diferentes funciones que puedan cumplir según los objetivos a conseguir.

4.6.5 Categoría 5 Clases de Lenguaje y Comunicación

Se pretende identificar si las estrategias metodológicas de las y los docentes, están siendo efectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes.

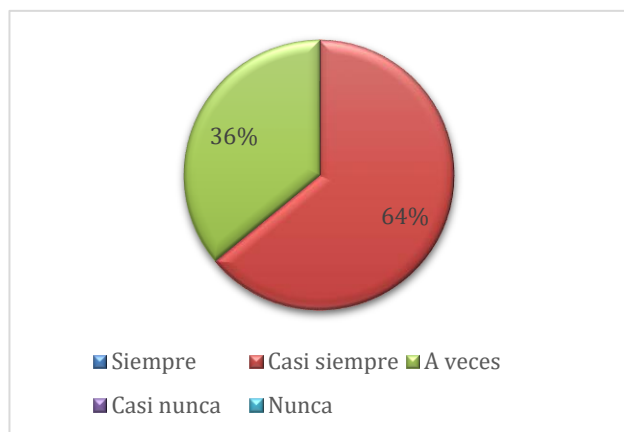
4.6.5.1 Presentación de los indicadores

Indicadores de la categoría Clases de lenguaje y comunicación	S	CS	AV	CN	N	TOTAL resp	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Mi profesor de lenguaje utiliza distintas formas de enseñarme	0	16	9	0	0	25	0%	64%	36%	0%	0%
Mi profesor me enseña cómo puedo comprender mejor un texto	22	0	3	0	0	25	88%	0%	12%	0%	0%
Mi profesor realiza actividades dónde puedo comprender lo que leo	5	7	13	0	0	25	20%	28%	52%	0%	0%
Mi profesor me anima a leer	24	0	1	0	0	25	96%	0%	4%	0%	0%
Leo los libros o textos que me envía mi profesor	3	12	10	0	0	25	12%	48%	40%	0%	0%
Me divierto en las clases de lenguaje	2	10	12	1	0	25	8%	40%	48%	4%	0%
los textos de la clase de lenguaje son de mi interés	4	4	14	3	0	25	16%	16%	56%	12%	0%
Creo que puedo aprender en las clases de lenguaje	16	2	7	0	0	25	64%	8%	28%	0%	0%

Utilizo destacadores para reconocer la información importante del texto	4	7	14	0	0	25	16%	28%	56%	0%	0%
Creo que mi rendimiento escolar mejoraría si leyera más	4	16	5	0	0	25	16%	64%	20%	0%	0%
Subrayo información importante de los textos que leo en clases.	1	4	13	7	0	25	4%	16%	52%	28%	0%

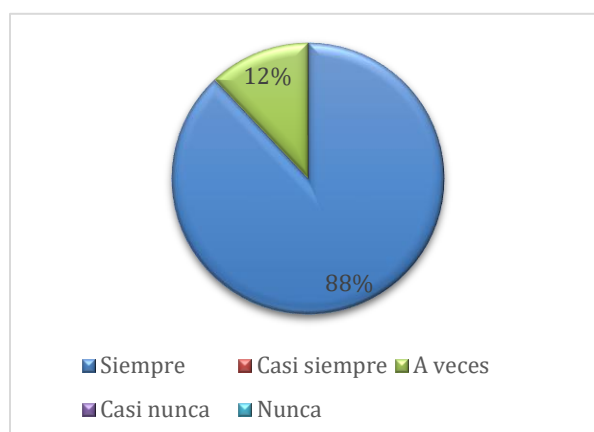
4.6.5.2 Gráficos y análisis por indicadores

Mi profesor de lenguaje utiliza distintas formas de enseñarme



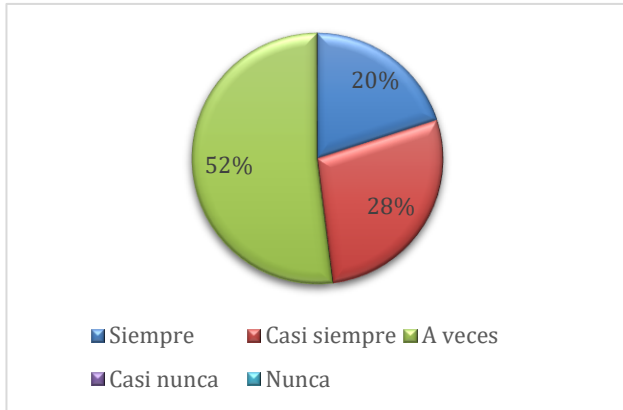
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “mi profesor de lenguaje utiliza distintas formas de enseñanza”, lo que demuestra que un 64% señala que lo realiza casi siempre y un 36% casi nunca.

Mi profesor me enseña cómo puedo comprender mejor un texto



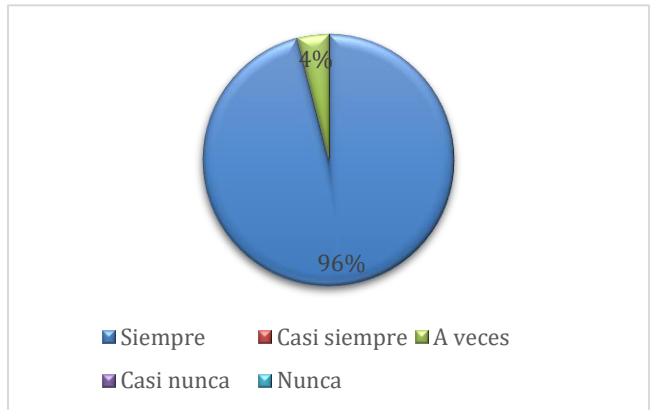
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “mi profesor me enseña cómo puedo comprender mejor un texto” lo que demuestra que un 88% señala que, si lo realiza, mientras que un 12% dice que solo a veces.

Mi profesor realiza actividades dónde puedo comprender lo que leo



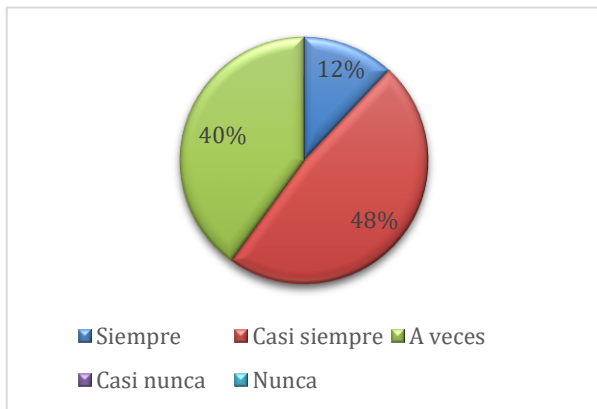
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “mi profesor realiza actividades donde puedo comprender lo que leo” donde un 20% señala que lo realiza siempre, un 28% indica un 28% y finalmente, un 52% indica solo a veces.

Mi profesor me anima a leer



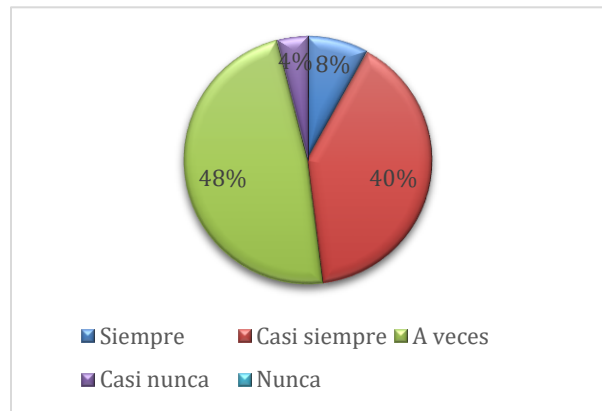
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “mi profesor me anima a leer”, donde un 96% señala que siempre lo hace y solo un 4% indica solo a veces.

Leo los libros o textos que me envía mi profesor



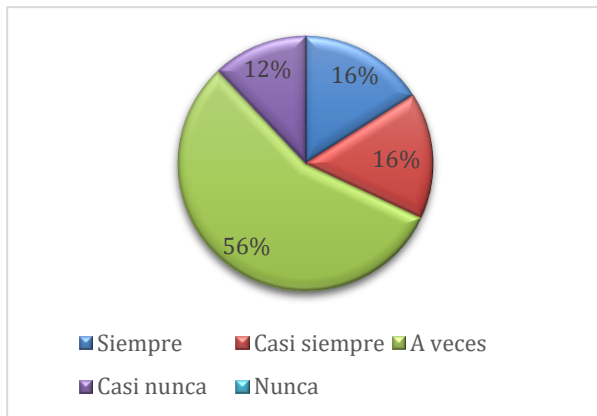
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “leo los libros o textos que me envía mi profesor”, donde solo un 12% indica que lo realiza siempre, un 48% casi siempre y un 40% a veces.

Me divierto en las clases de lenguaje



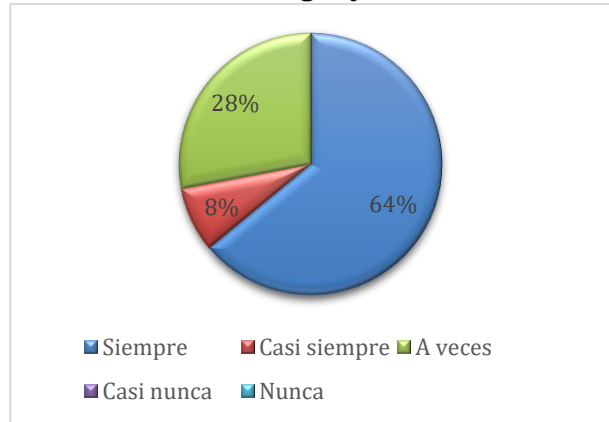
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Me divierto en las clases de lenguaje”, lo que demuestra que un solo un 8% lo realiza siempre, un 40% casi siempre, siguiendo con un 48% a veces y un 4% casi nunca lo hace.

Los textos de la clase de lenguaje son de mi interés



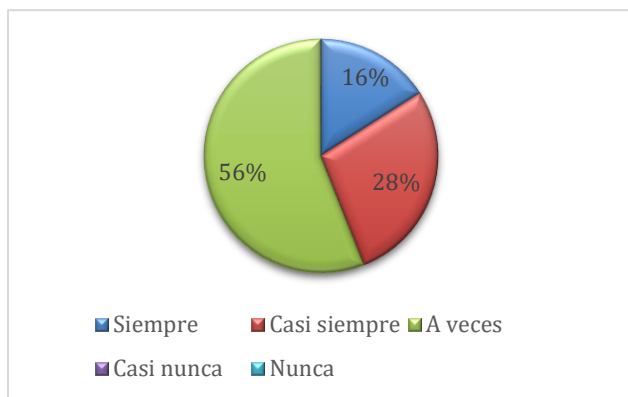
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Los textos de la clase de lenguaje son de mi interés”, donde un 16% señala que siempre lo son, un 16% dice que casi siempre, mientras que un 56% indica que solo a veces y un 12% casi nunca.

Creo que puedo aprender en las clases de lenguaje



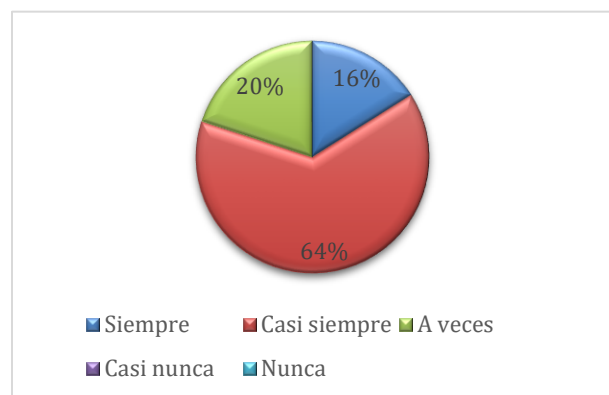
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Creo que puedo aprender en las clases de lenguaje”, donde un 64% señala que siempre lo puede hacer, un 8% indica un casi siempre y un 28% cree que a veces.

Utilizo destacadores para reconocer la información importante del texto



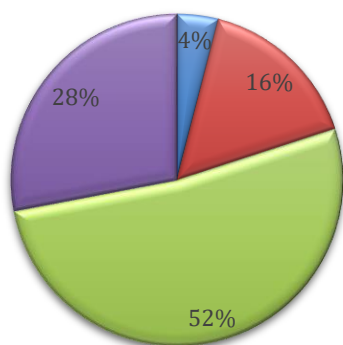
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “utilizo destacadores para reconocer la información importante del texto”, donde un 16% indica que lo realiza siempre, un 28% casi siempre y el 56% los utiliza a veces.

Creo que mi rendimiento escolar mejoraría si leyera más



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Creo que mi rendimiento escolar mejoraría si leyera más”, donde demuestra que un 16% indica la opción siempre, un 64% señala que casi siempre y un 20% cree que solo a veces.

Subrayo información importante de los textos que leo en clases



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “subrayo información importante de los textos que leo en clases” donde un 4% indica que siempre lo realiza, un 16% lo hace casi siempre, un amplio 52% indica hacerlo a veces y un 28% casi nunca.

4.6.5.3 Análisis general categoría, Clases de Lenguaje y Comunicación

Acorde a las respuestas entregadas por las y los estudiantes, se evidencia que existe un alto porcentaje que indica que las estrategias entregadas por los docentes no son las adecuadas, ya que los estudiantes, no logran aprender en las clases, debido a que los libros no son los adecuados y suelen aburrirse en las clases. Es importante destacar que, el docente entrega diferentes formas de enseñar, pero según la percepción de los encuestados no es eficiente para su proceso académico.

Concomitante a lo anterior se declara que, las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos que sirven a los docentes para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas deben seleccionarse y aplicarse de acuerdo a los contenidos y características particulares de los estudiantes de manera estructurada, que permitan el desarrollo de habilidades de comprensión generando aprendizajes significativos. (Arguello, Sequeira, 2016). Es por ello que, los docentes deben visualizar la diversidad de sus estudiantes, a la hora de elegir una estrategia metodológica en sus clases.

4.7 Segundo grupo de actores Docentes

Los docentes encuestados, son 4 profesores de primer ciclo (entre primero y cuarto básico) 1 profesora de segundo ciclo, que realiza clases de lenguaje de quinto a octavo básico y 5 profesoras del programa de integración que realizan clases de pre-kinder a octavo básico. cinco de ellas tienen más de 10 años de experiencia y las otras cinco entre 3 y 8 años ejerciendo la docencia.

4.7.1 Categoría 1- Preparación de la enseñanza

Esta categoría busca recopilar información sobre la preparación de la enseñanza en la comprensión lectora, ya sea en el tiempo dirigido a organizar la enseñanza, como la importancia de considerar un material y contexto relevante en los educandos.

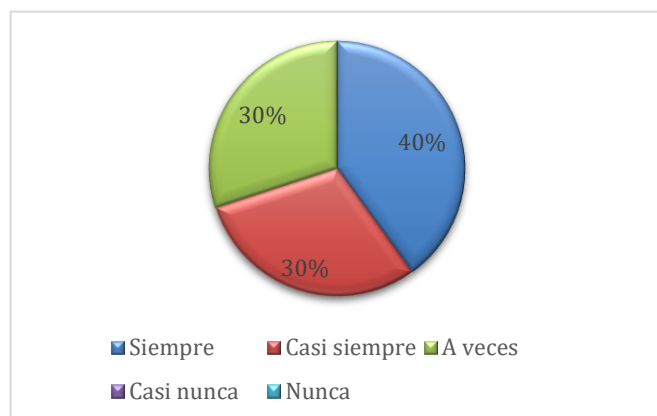
4.7.1.1 Presentación de Indicadores

Indicadores de la categoría Preparación para la enseñanza	S	CS	AV	CN	N	TOTAL	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Realizo con tiempo las clases que tengan relación con lectura.	4	3	3	0	0	10	40%	30%	30%	0%	0%
Durante la preparación de mi clase elaboro preguntas considerando a todo el grupo curso	5	4	1	0	0	10	50%	40%	10%	0%	0%
Realizo una exploración rápida y preliminar del texto con el fin de identificar algunas de sus características (anticipación-predicción)	6	3	1	0	0	10	60%	30%	10%	0%	0%
Las lecturas seleccionadas tienen un propósito establecido, con relevancia para mis estudiantes	5	4	1	0	0	10	50%	40%	10%	0%	0%
Considero el gusto o interés de los estudiantes a la hora de escoger un texto para mantener la motivación y facilitar la comprensión del texto	4	3	3	0	0	10	40%	30%	30%	0%	0%

Considero distintas formas de evaluar frente a la diversidad de mis alumnos.	3	7	0	0	0	10	30%	70%	0%	0%	0%
--	---	---	---	---	---	----	-----	-----	----	----	----

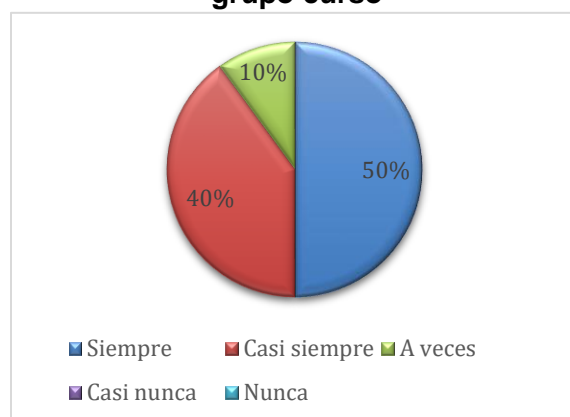
4.7.1.2 Gráficos y análisis por indicadores

Realizo con tiempo las clases que tengan relación con lectura.



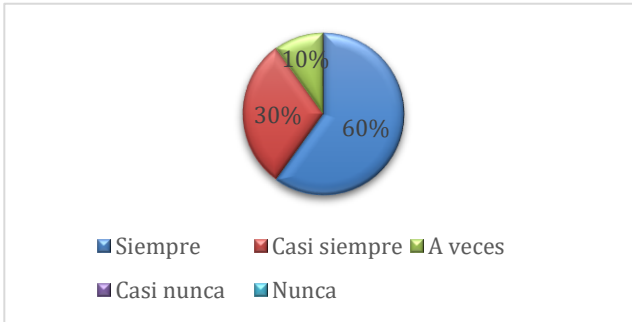
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Realizo con tiempo las clases que tengan relación con lectura”, donde se demuestra que un 40% señala que siempre lo realiza, un 30% casi siempre y un 30% a veces.

Durante la preparación de mi clase elaboro preguntas considerando a todo el grupo curso



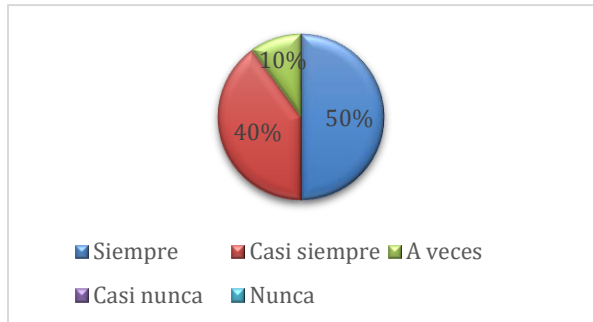
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Durante la preparación de mi clase elaboro preguntas considerando a todo el grupo curso” donde se demuestra que un 50% siempre lo realiza, un 40% casi siempre y un 10% a veces.

Realizo una exploración rápida y preliminar del texto con el fin de identificar algunas de sus características (anticipación-predicción)



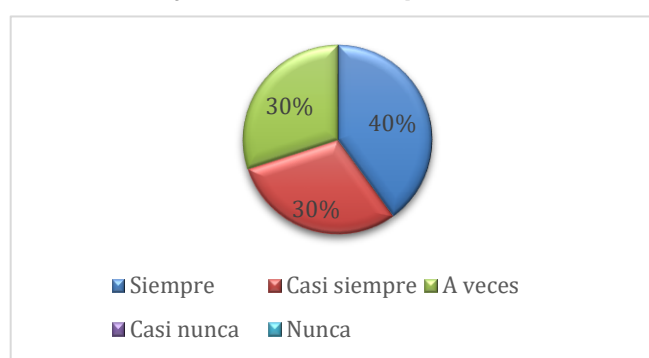
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Realizo una exploración rápida y preliminar del texto con el fin de identificar algunas de sus características (anticipación-predicción)”, donde se demuestra que un 60% lo realiza siempre, un 30% casi siempre y un 10% a veces.

Las lecturas seleccionadas tienen un propósito establecido, con relevancia para mis estudiantes



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Las lecturas seleccionadas tienen un propósito establecido, con relevancia para mis estudiantes”, donde se demuestra que un 50% lo realiza siempre, un 40% casi siempre y un 10% a veces.

Considero el gusto o interés de los estudiantes a la hora de escoger un texto para mantener la motivación y facilitar la comprensión del texto



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Considero el gusto o interés de los estudiantes a la hora de escoger un texto para mantener la motivación y facilitar la comprensión del texto”, donde se demuestra que un 40% lo realiza siempre, un 30% casi siempre y un 30% a veces.

Considero distintas formas de evaluar frente a la diversidad de mis alumnos.



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Considero distintas formas de evaluar frente a la diversidad de mis alumnos”, donde se demuestra que un 30% lo realiza siempre y un 70% casi siempre.

4.7.1.3 Análisis de datos de la categoría Preparación de la enseñanza

Dentro de esta categoría se puede apreciar que los resultados son positivos frente a la preparación de la enseñanza que ejercen los docentes encuestados. Es importante mencionar la importancia que tiene esta categoría, la cual aborda indicadores de planificación, cuya relevancia en el quehacer docente se enfoca a que cada docente debe encontrarse preparado y consiente de qué es lo que quiere enseñar. Además, es importante destacar el último indicador, el cual refiere a la diversidad de estudiantes y la manera de ser evaluados para lograr conocer sus avances, cuyos resultados indican que la mayoría lo toma en cuenta, ya que dentro de la política educativa se pretende incidir en los procesos de enseñanza promoviendo que el profesorado estructure situaciones de enseñanza variadas y flexibles, considerando características, necesidades y formas de aprender de cada estudiante y su contexto (Mineduc, 2023). Sin embargo, los porcentajes de respuesta sí varían a la hora de considerar que los estudiantes participen activamente de su propio aprendizaje, como el escoger las lecturas o el responder preguntas formuladas por el profesor, poniendo en juego el interés y la motivación de cada estudiante a la hora de aprender, sabiendo que si bien es cierto que los contenidos son de fundamental importancia, también lo es la forma en que se imparten, refiriéndose específicamente a la metodología (López, 2007). Junto con esto, agregar que la motivación es el punto de inicio para que puedan abrir sus mentes a nuevos conocimientos.

4.7.2 Categoría 2 Estrategias o Metodología para Comprensión Lectora

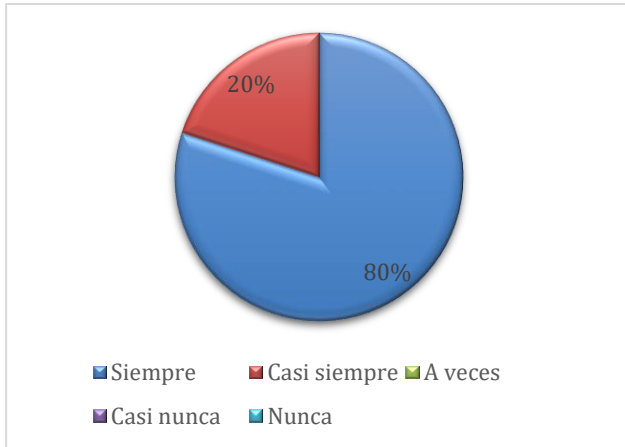
Esta categoría busca recopilar información sobre las estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clases en la habilidad de comprender la lectura.

4.7.2.1 Presentación de los indicadores.

Indicadores de la categoría Estrategias o metodología para la comprensión lectora	S	C S	A V	CN	N	TOTAL	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Realizo preguntas para comprobar que mis estudiantes comprendieron	8	2	0	0	0	10	80%	20%	0%	0%	0%
Relaciono lo que aparece en el texto con experiencias previas de mis estudiantes	6	3	1	0	0	10	60%	30%	10%	0%	0%
Pido que mis estudiantes realicen resúmenes de lecturas compartidas	2	3	3	1	1	10	20%	30%	30%	10%	10%
Pido a mis estudiantes que describan las secuencias de los hechos de lo que leo.	5	3	2	0	0	10	50%	30%	20%	0%	0%
Le pido a mis estudiantes que tomen notas de lo leído	3	1	4	1	1	10	30%	10%	40%	10%	10%
Utilizo pistas del contexto para que mis estudiantes comprendan el significado de una palabra que desconocen	7	2	1	0	0	10	70%	20%	10%	0%	0%
Identifico y destaco las palabras claves de un texto para que los estudiantes presten mayor atención y resulte de ayuda para la comprensión del texto.	1	5	4	0	0	10	10%	50%	40%	0%	0%

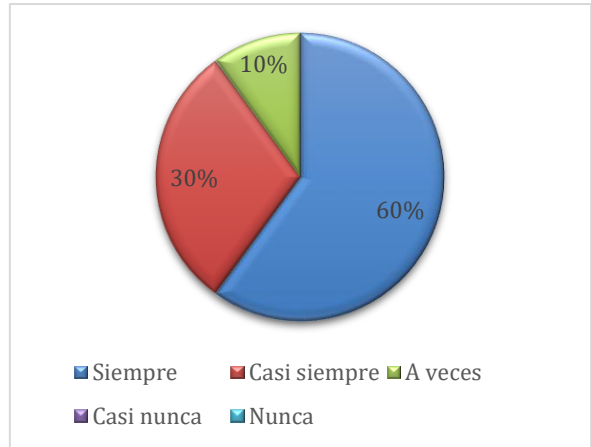
4.7.2.2 Gráficos y análisis por indicadores

Realizo preguntas para comprobar que mis estudiantes comprendieron



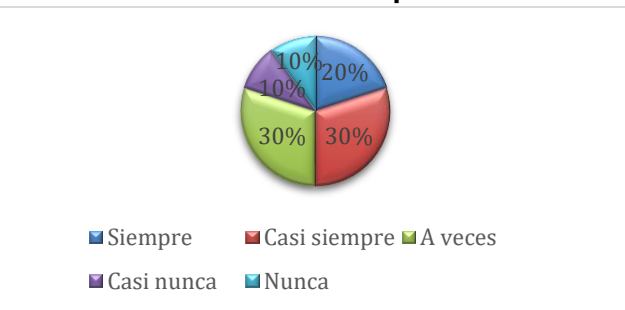
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Realizo preguntas para comprobar que mis estudiantes comprendieron”, donde se demuestra que un 80% lo realiza siempre y un 20% casi siempre.

Relaciono lo que aparece en el texto con experiencias previas de mis estudiantes



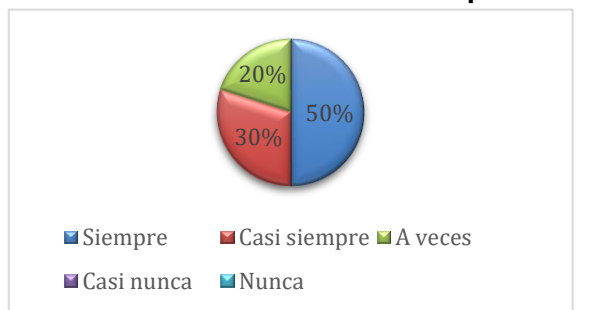
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Relaciono lo que aparece en el texto con experiencias previas de mis estudiantes”, donde se demuestra que un 60% lo realiza siempre, un 30% casi siempre y un 10% a veces.

Pido que mis estudiantes realicen resúmenes de lecturas compartidas



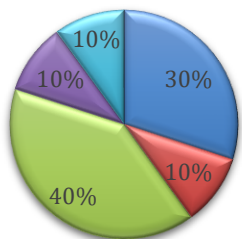
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Pido que mis estudiantes realicen resúmenes de lecturas compartidas”, donde se demuestra que un 20% lo realiza siempre, un 30% casi siempre, siguiendo con un 30% a veces y finalmente casi nunca un 10% cada uno.

Pido a mis estudiantes que describan las secuencias de los hechos de lo que leo.



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Pido a mis estudiantes que describan las secuencias de los hechos de lo que leo”, donde se demuestra que un 50% lo realiza siempre, un 30% casi siempre y a veces un 20%.

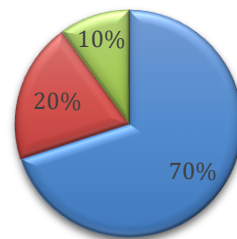
Le pido a mis estudiantes que tomen notas de lo leído



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Le pido a mis estudiantes que tomen notas de lo leído”, donde se demuestra que un 30% lo realiza siempre, un 10% casi siempre, siguiendo con un 40% a veces, finalmente casi nunca y nunca 10% cada uno.

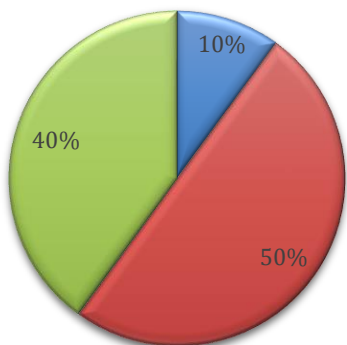
Utilizo pistas del contexto para que mis estudiantes comprendan el significado de una palabra que desconocen



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Utilizo pistas del contexto para que mis estudiantes comprendan el significado de una palabra que desconocen”, donde se demuestra que un 70% lo realiza siempre, un 20% casi siempre y un 10% a veces.

Identifico y destaco las palabras claves de un texto para que los estudiantes presten mayor atención y resulte de ayuda para la comprensión del texto.



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Identifico y destaco las palabras claves de un texto para que los estudiantes presten mayor atención y resulte de ayuda para la comprensión del texto”, donde se demuestra que un 10% lo realiza siempre, un 50% casi siempre y un 40% a veces.

4.7.2.3 Análisis de datos de la categoría: Estrategias o Metodología para Comprensión Lectora

Dentro de esta categoría se puede apreciar que los docentes realizan en su mayoría preguntas en relación con las lecturas, lo cual es una herramienta de suma importancia a la hora de identificar si los estudiantes comprendieron o no. También, como técnica útil se encuentra el relacionar experiencias previas, como una forma de introducir a la comprensión, el utilizar pistas del contexto para comprender significados y destacar palabras. Sin embargo, en diferentes contextos, sobre todo en la sala de clases, existe una variedad de alumnos, dejando un contraste amplio a la hora de identificar quienes comprendieron el texto o no. Además, en los resultados se puede ver que los estudiantes presentan un rol pasivo a la hora de poner en práctica la comprensión lectora, tomado en cuenta los indicadores como el hacer resúmenes, o el tomar nota.

4.7.3 Categoría 3 Recursos para trabajar Comprensión Lectora

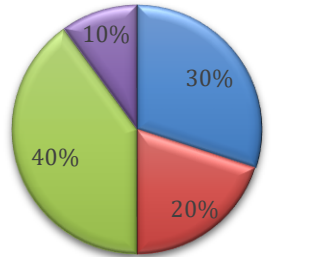
En esta categoría se busca recopilar información sobre los recursos utilizados para desarrollar comprensión lectora.

4.7.3.1 Presentación de los indicadores.

Indicadores de la categoría Recursos para trabajar comprensión lectora	S	C S	AV	CN	N	TOTAL	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Tengo acceso a diferentes textos para poder incentivar la lectura	3	2	4	1	0	10	30%	20%	40%	10%	0%
Tengo acceso a las aplicaciones tecnológicas para poder incentivar la lectura	1	4	2	0	3	10	10%	40%	20%	0%	30%
Tengo acceso a espacios destinados exclusivamente para incentivar la lectura	0	5	4	1	0	10	0%	50%	40%	10%	0%
Utilizo material didáctico para realizar mis clases de lectura	3	4	3	0	0	10	30%	40%	30%	0%	0%
Utilizo tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sala de clases para trabajar la comprensión lectora	0	6	2	2	0	10	0%	60%	20%	20%	0%

4.7.3.2 Gráficos y análisis por indicadores

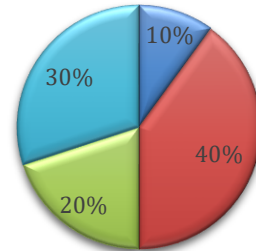
Tengo acceso a diferentes textos para poder incentivar la lectura



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Identifico y destaco las palabras claves de un texto para que los estudiantes presten mayor atención y resulte de ayuda para la comprensión del texto”, donde se demuestra que un 10% lo realiza siempre, un 50% casi siempre y un 40% a veces

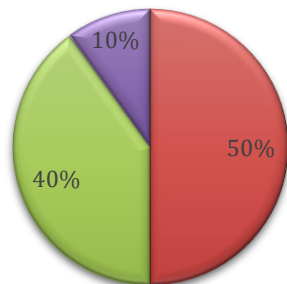
Tengo acceso a las aplicaciones tecnológicas para poder incentivar la lectura



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Tengo acceso a las aplicaciones tecnológicas para poder incentivar la lectura”, donde se demuestra que un 10% considera que tiene acceso a las aplicaciones, mientras que un 40% casi siempre, luego un 20% a veces y un 30% nunca.

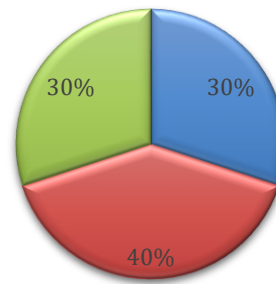
Tengo acceso a espacios destinados exclusivamente para incentivar la lectura



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
 ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Tengo acceso a espacios destinados exclusivamente para incentivar la lectura”, donde se demuestra que un 50% considera que casi siempre, un 40% a veces y un 10% casi nunca.

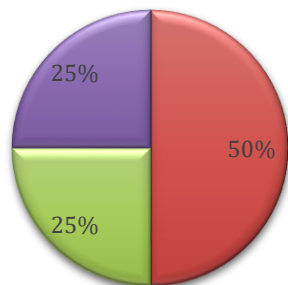
Utilizo material didáctico para realizar mis clases de lectura



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces
 ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Utilizo material didáctico para realizar mis clases de lectura”, donde se demuestra que un 30% lo realiza siempre, un 40% casi siempre y un 30% a veces.

Utilizo tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sala de clases para trabajar la comprensión lectora



■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca

Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Utilizo tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sala de clases para trabajar la comprensión lectora”, donde se demuestra que un 50% lo realiza casi siempre, un 25% a veces y un 25% casi nunca.

4.7.3.3 Análisis de datos de la categoría Recursos para trabajar Comprensión Lectora

De acuerdo con los resultados, se puede apreciar que los docentes utilizan material didáctico a la hora de trabajar comprensión lectora lo que podría ser de gran utilidad a la hora de reforzar dicha habilidad. Dentro de estos resultados podemos decir que las competencias docentes se encuentran acordes al quehacer docente, considerando el que la competencia docente corresponde a un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004).

Sin embargo, los porcentajes bajan en cuanto a la diversidad de textos que pueden utilizar para trabajar comprensión lectora con sus estudiantes, lo que puede llevar a la falta de interés, provocando baja disposición hacia la lectura. Junto con esto, el espacio que se encuentra designado no posee resultados positivos, si bien es cierto que la mitad de los encuestados menciona tener “casi siempre” un espacio el “casi nunca” y “nunca” iguala la cantidad en los resultados, infiriéndose que la mayoría utiliza solo la sala de clase para leer. Es importante que los estudiantes posean un lugar llamativo, que los motive a utilizar los textos, generando interés por compartir la lectura.

Otro resultado que llama la atención es el uso de las nuevas tecnologías como recurso didáctico para mejorar comprensión, recursos que proporcionan al profesor el diseño y establecimiento de ambientes de trabajo cooperativos y colaborativos, así como espacios de autoaprendizaje en función del logro de un aprendizaje significativo del alumnado (Méndez y Delgado 2016). Las Tics, resultan ser herramientas que pueden ayudar a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en el último tiempo en donde la digitalización de la información y la comunicación ha tomado un rol protagónico en nuestra sociedad.

4.7.4 Categoría 4 Perfeccionamiento Docente en el área de Lenguaje y Comunicación

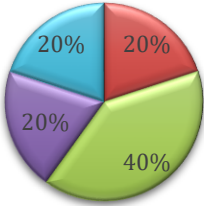
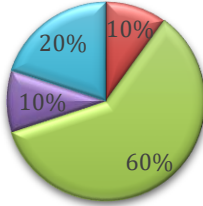
Dentro de esta categoría se busca información referente al perfeccionamiento y actualización de saberes de los docentes encuestados.

4.7.4.1 Presentación de los indicadores

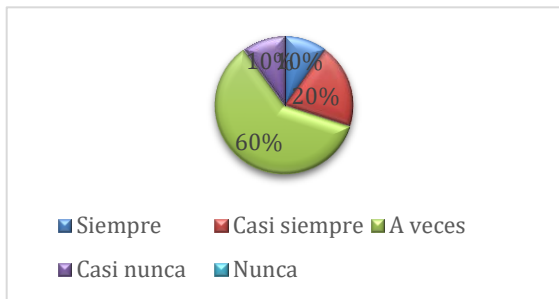
Indicadores de la categoría Perfeccionamiento docente en el área de lenguaje y comunicación	S	CS	AV	CN	N	TOTAL	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Me he capacitado para evaluar la comprensión lectora a mis estudiantes considerando la neurodiversidad.	0	2	4	2	2	10	0%	20%	40%	20%	20%
Me he capacitado en DUA para aplicarlo en mis clases en el área de comprensión lectora.	0	1	6	1	2	10	0%	10%	60%	10%	20%
Actualizo mis saberes para mantenerme al tanto sobre nuevas políticas de educación (decretos)	1	2	6	1	0	10	10%	20%	60%	10%	0%
Leo sobre temas que te aporten en mi labor en el área de comprensión lectora	3	3	3	1	0	10	30%	30%	30%	10%	0%
Tengo disposición para innovar en las clases que involucran comprensión lectora	6	4	0	0	0	10	60%	40%	0%	0%	0%

Participo de talleres gratuitos que imparte el Ministerio de Educación para mejorar la comprensión lectora de mis estudiantes	0	1	4	2	3	10	0%	10%	40%	20%	30%
Participo por lo menos una vez al año de capacitaciones, seminarios o talleres autogestionados relacionados con el área de la comprensión lectora.	4	0	3	3	0	10	40%	0%	30%	30%	0%

4.7.4.2 Gráficos y análisis por indicadores

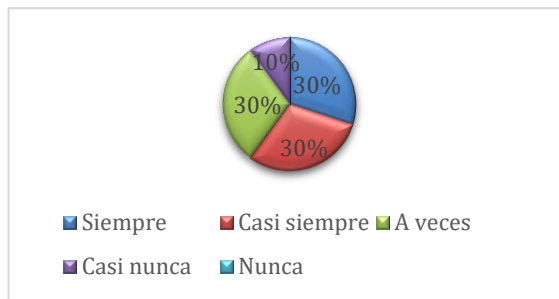
<p>Me he capacitado para evaluar la comprensión lectora a mis estudiantes considerando la neurodiversidad.</p>  <p>■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca</p>	<p>Me he capacitado en DUA para aplicarlo en mis clases en el área de comprensión lectora.</p>  <p>■ Siempre ■ Casi siempre ■ A veces ■ Casi nunca ■ Nunca</p>
<p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Me he capacitado para evaluar la comprensión lectora a mis estudiantes considerando la neurodiversidad”, donde se demuestra que un 20% lo ha realizado casi siempre, un 40% a veces, un 20% casi nunca y un 20% nunca.</p>	<p>Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Me he capacitado en DUA para aplicarlo en mis clases en el área de comprensión lectora”, donde se demuestra que un 10% lo ha realizado un 60% a veces, un 10% casi nunca y un 20% nunca.</p>

Actualizo mis saberes para mantenerme al tanto sobre nuevas políticas



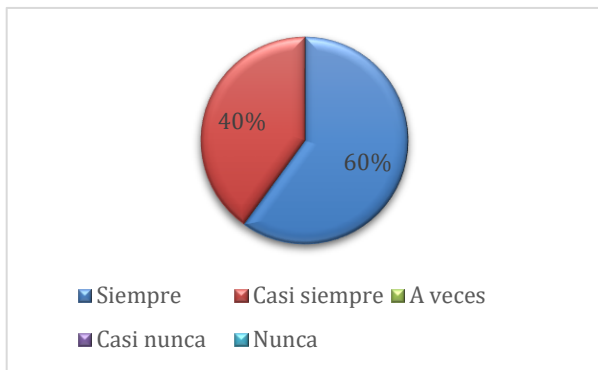
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Actualizo mis saberes para mantenerme al tanto sobre nuevas políticas de educación (decretos)”, donde se demuestra que un 10% lo realiza siempre, un 60% a veces, un 20% casi siempre y un 10% nunca.

Leo sobre temas que te aporten en mi labor en el área de comprensión lectora



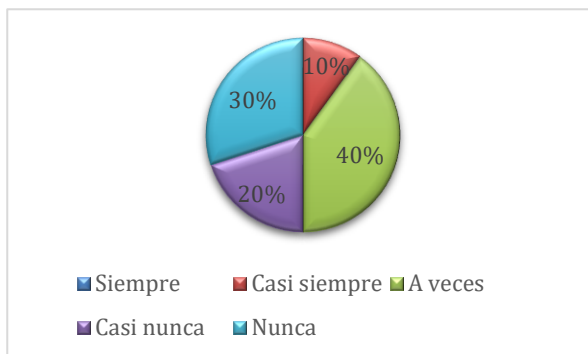
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Leo sobre temas que te aporten en mi labor en el área de comprensión lectora”, donde se demuestra que un 30% lo realiza siempre, un 30% casi siempre, otro 30% a veces y un 10% casi nunca.

Tengo disposición para innovar en las clases que involucran comprensión lectora



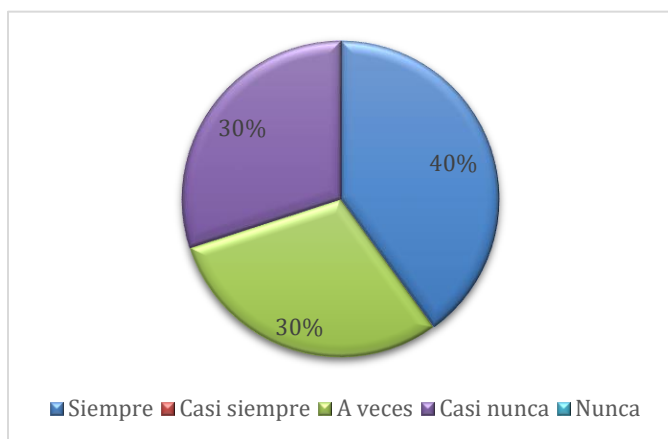
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Tengo disposición para innovar en las clases que involucran comprensión lectora”, donde se demuestra que un 60% si la tiene y un 40% casi siempre.

Participo de talleres gratuitos que imparte el Ministerio de Educación para mejorar la comprensión lectora de mis estudiantes



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Participo de talleres gratuitos que imparte el Ministerio de Educación para mejorar la comprensión lectora de mis estudiantes”, donde se demuestra que un 10% lo realiza casi siempre, un 40% a veces, un 20% casi nunca y un 30% nunca.

Participo por lo menos una vez al año de capacitaciones, seminarios o talleres autogestionados relacionados con el área de la comprensión lectora



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Participo por lo menos una vez al año de capacitaciones, seminarios o talleres autogestionados relacionados con el área de la comprensión lectora”, donde se demuestra que un 40% lo realiza siempre, un 30% a veces y un 30% casi nunca.

4.7.4.3 Análisis de datos de la categoría de Perfeccionamiento Docente en el área de Lenguaje y Comunicación

Como se observa, los resultados arrojados en esta categoría muestran que los docentes encuestados presentan un alto porcentaje a la hora de leer sobre temas de interés que aporten a su labor como profesores. Además, se destacan los niveles sobre disposición en la innovación para crear las clases que involucren comprensión lectora. Sin embargo, un bajo porcentaje menciona participar de capacitaciones gratuitas, esto puede deberse a la falta de información, tiempo o desinterés por parte del profesorado. Es importante recordar que dentro del dominio D del Marco para la Buena Enseñanza, se hace énfasis en el compromiso con su propio aprendizaje, desarrollo profesional continuo a través de procesos reflexivos, individuales y colectivos, por ende, es fundamental que los docentes se capaciten de manera independiente (MBE,2021). Junto con esto, se observan resultados positivos a la hora de hablar del Diseño Universal de Aprendizaje, considerando que este diseño toma en consideración la neurodiversidad de los estudiantes y a partir de esto, poder generar un aprendizaje efectivo para todos y todas. Es importante mencionar que el Diseño Universal de Aprendizaje al igual que adecuación curricular, se sustentan en el decreto N°83/2015, promulgado por el Ministerio de Educación en Chile. Sin embargo, llama poderosamente la atención que, sobre la capacitación para evaluar comprensión lectora, considerando la neurodiversidad los resultados son bajos sabiendo que ofrecer una evaluación centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje implica utilizar distintos instrumentos de evaluación considerando estas diferencias, se espera que el profesorado sea capaz de equiparar las oportunidades a la diversidad de estudiantes en el aula.

4.8 Tercer grupo de actores Directivos

Fueron 3 los directivos encuestados pertenecientes a la escuela Emilia Schwabe, entre ellos está el director, el jefe de Unidad Técnico Pedagógico y la Coordinadora del Programa de Integración. Dos de los entrevistados llevan entre 1 a 3 años ejerciendo en el cargo, mientras que uno de ellos lleva más de 10 años en el cargo.

4.8.1 Categoría 1 Gestión académica

Se pretende conocer la gestión académica, la cual imparten el equipo directivo en el establecimiento educativo.

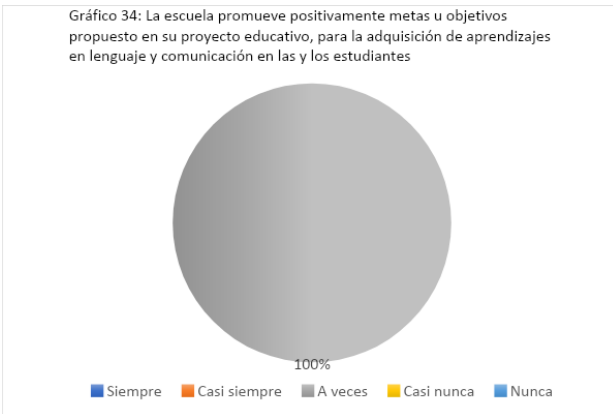
4.8.1.1 Presentación de Indicadores

Indicadores de la categoría Gestión académica	S	CS	AV	CN	N	Total	% S	% CS	% AV	% CN	% N
La escuela promueve positivamente metas u objetivos propuesto en su proyecto educativo, para la adquisición de aprendizajes en lenguaje y comunicación en las y los estudiantes	0	0	3	0	0	3	0%	0%	100%	0%	0%
Se gestionan instancias para promover e impulsar el desarrollo profesional docente	0	2	0	1	0	3	0%	33.3 %	0%	66.7 %	0%
UTP gestiona instancias o talleres para entregar resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de parte del Ministerio de Educación	3	0	0	0	0	3	100 %	0%	0%	0%	0%

Se crean instancias de perfeccionamiento o capacitación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes	0	1	1	1	0	3	0%	33.3 %	33.3 %	33.3 %	0%
La dirección del colegio genera las condiciones y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y comunicación para crear e implementar nuevas estrategias, enfocadas en las habilidades del siglo XXI	0	0	2	1	0	3	0%	0%	66.7 %	33.3 %	0%
Se recogen resultados institucionales mediante pruebas informales en el área de lenguaje y comunicación, con el fin de medir el índice de adquisición de aprendizaje de las y los estudiantes.	0	0	2	1	0	3	0%	0%	66.7 %	33.3 %	0%
Supervisan las clases de lenguaje y comunicación para conocer de manera directa el trabajo realizado por las y los docentes.	0	0	2	1	0	3	0%	0%	66.7 %	33.3 %	0%

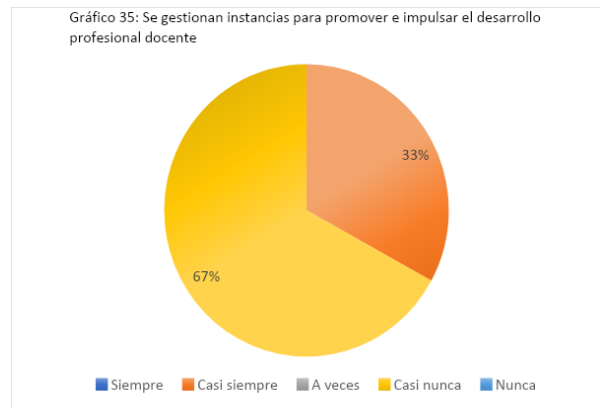
4.8.1.2 Gráficos y análisis por indicadores

La escuela promueve positivamente metas u objetivos propuesto en su proyecto educativo, para la adquisición de aprendizajes en lenguaje y comunicación en las y los estudiantes



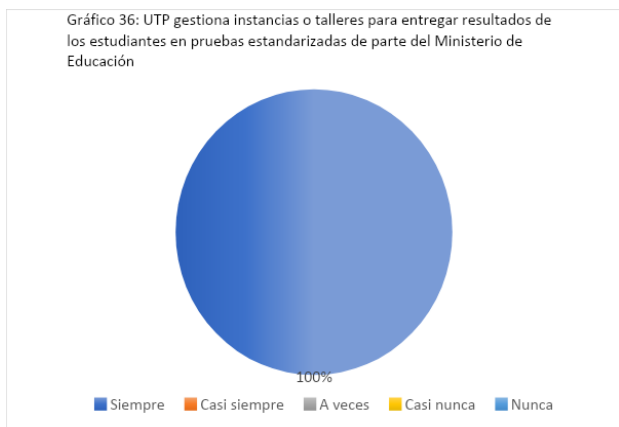
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “La escuela promueve positivamente metas u objetivos propuesto en su proyecto educativo, para la adquisición de aprendizajes en lenguaje y comunicación en las y los estudiantes”, donde el 100% indica que se realiza a veces.

Se gestionan instancias para promover e impulsar el desarrollo profesional docente



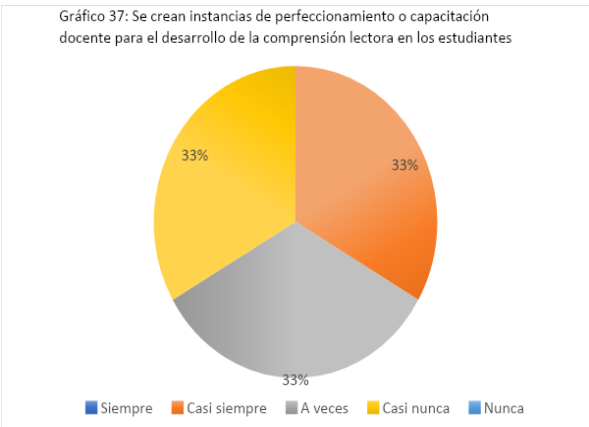
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se gestionan instancias para promover e impulsar el desarrollo profesional docente”, donde se demuestra que un 33% indica que se realiza casi siempre, mientras que un 67% indica que se realiza casi nunca.

UTP gestiona instancias o talleres para entregar resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de parte del Ministerio de Educación



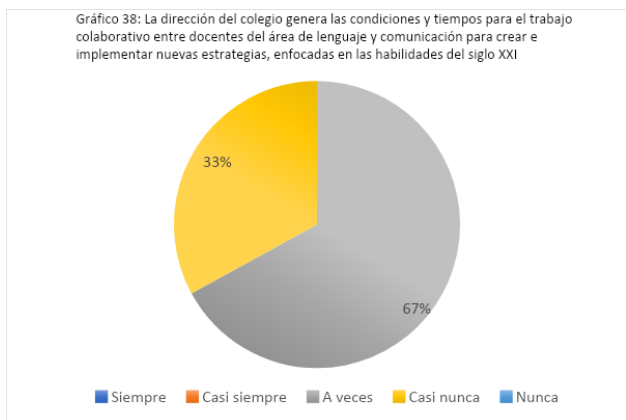
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “UTP gestiona instancias o talleres para entregar resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de parte del Ministerio de Educación”, donde se demuestra que un 100% indica que siempre se realiza.

Se crean instancias de perfeccionamiento o capacitación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes



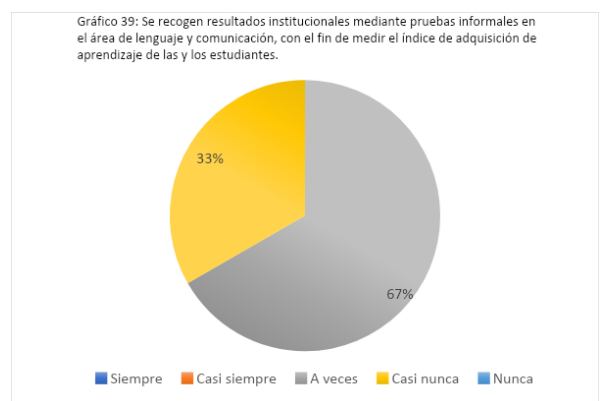
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se crean instancias de perfeccionamiento o capacitación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes”, donde se demuestra que un 34% indica que se realiza casi siempre, un 33% señala que a veces y un 33% que se realiza casi nunca.

La dirección del colegio genera las condiciones y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y comunicación para crear e implementar nuevas estrategias, enfocadas en las habilidades del siglo XXI



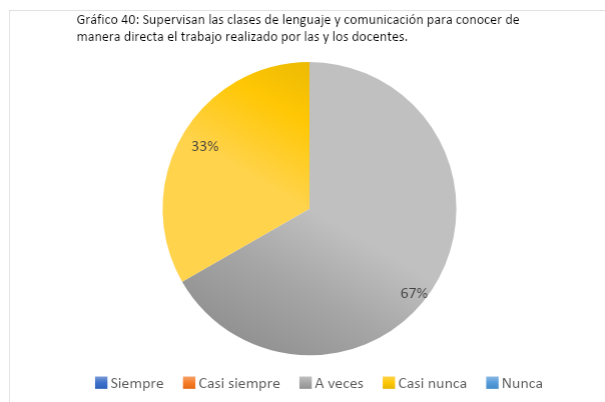
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “La dirección del colegio genera las condiciones y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y comunicación para crear e implementar nuevas estrategias, enfocadas en las habilidades del siglo XXI”, donde se demuestra que un 67% indica que se realiza a veces y un 33% señala que casi nunca.

Se recogen resultados institucionales mediante pruebas informales en el área de lenguaje y comunicación, con el fin de medir el índice de adquisición de aprendizaje de las y los estudiantes.



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se recogen resultados institucionales mediante pruebas informales en el área del lenguaje y comunicación, con el fin de medir el índice de adquisición de aprendizaje de las y los estudiantes”, donde se demuestra que un 67% indica que si se realiza y un 33% que casi nunca se recogen estos resultados.

Supervisan las clases de lenguaje y comunicación para conocer de manera directa el trabajo realizado por las y los docentes.



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Supervisan las clases de lenguaje y comunicación para conocer de manera directa el trabajo realizado por las y los docentes”, donde un 67% señala que se realiza a veces y un 33% indica que se hace casi nunca.

4.8.1.3 Análisis de datos de la categoría

A partir de los datos arrojados por los indicadores de la categoría de gestión académica, es posible identificar en algunas ocasiones que la escuela promueve positivamente metas u objetivos con respecto a la adquisición de aprendizajes en la asignatura de lenguaje y comunicación, situación que se evidencia en su proyecto educativo, pese a que la mayoría de las veces se gestionan instancias que permiten promover el desarrollo profesional docente.

Por otra parte, se logra una óptima gestión de UTP en la pronta entrega de resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de parte del Ministerio de Educación para su debida retroalimentación. A partir del indicador de las instancias de perfeccionamiento o capacitación docente para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes revela que, esta situación no se realiza de manera permanente, de allí que los resultados sean disímiles. Do Amaral (2021) dice que “para que la escuela sea eficiente y responda las exigencias de la ideología técnico-científica, debe adecuar su práctica educativa a la realidad. La capacitación docente está dirigida esencialmente a la actualización y/o profundización de conocimientos y al desarrollo de determinadas habilidades que se relacionan con las nuevas funciones que se asignan al profesor desde cada una de las tendencias que se van surgiendo”. En este sentido, el resultado se condice con su similitud a la gestión de la dirección escolar sobre las condiciones y tiempos que invierte para el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y comunicación para crear e implementar nuevas estrategias enfocadas en las habilidades del siglo XXI.

De esta manera, la recepción institucional de resultados mediante pruebas informales y la supervisión de las clases en el área de lenguaje y comunicación evidencia que, la mayoría de las veces estos elementos permiten medir el índice de adquisición de aprendizajes de manera directa, tanto de los estudiantes como de los docentes.

4.8.2 Categoría 2 Recursos del establecimiento

Se pretende conocer la utilidad que se le da a los recursos en el establecimiento, para potenciar el área de comprensión lectora.

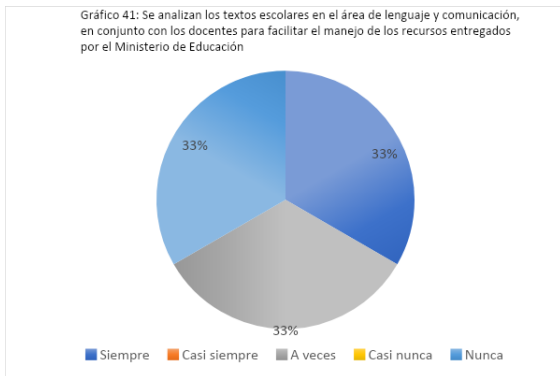
4.8.2.1 Presentación de los indicadores.

Indicadores de la categoría	S	CS	AV	CN	N	Total	% S	% CS	% AV	% CN	% N
Uso de recursos del establecimiento											
Se analizan los textos escolares en el área de lenguaje y comunicación, en conjunto con los docentes para facilitar el manejo de los recursos entregados por el Ministerio de Educación	1	0	1	0	1	3	33.3%	0%	33.3%	0%	33.3%
Se incentiva al profesorado a utilizar los textos del estudiante de lenguaje y comunicación durante las clases para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura.	0	0	1	1	1	3	0%	0%	33.3%	33.3%	33.3%
Se supervisa el uso de la biblioteca para darle	0	0	0	1	2	3	0%	0%	0%	33.3%	66.7%

un uso apropiado para las clases.											
La biblioteca cuenta con textos o libros con temáticas actuales o de interés para los estudiantes y/o docentes	0	1	1	1	0	3	0%	33.3%	33.3%	33.3%	0%
La biblioteca cuenta con espacios para que los estudiantes asistan a leer de forma diaria	2	1	0	0	0	3	66.7%	33.3%	0%	0%	0%

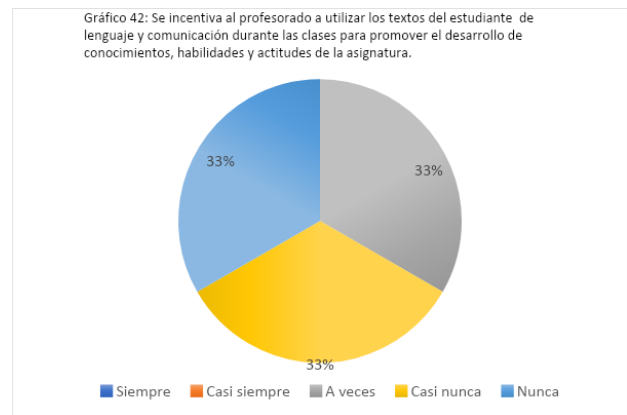
4.8.2.2 Gráficos y análisis por indicadores

Se analizan los textos escolares en el área de lenguaje y comunicación, en conjunto con los docentes para facilitar el manejo de los recursos entregados por el Ministerio de Educación



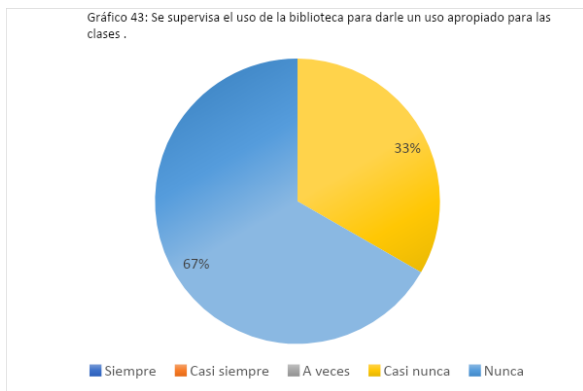
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se analizan los textos escolares en el área de lenguaje y comunicación, en conjunto con los docentes para facilitar el manejo de los recursos entregados por el Ministerio de Educación”, donde se demuestra que un 33% indica que se realiza siempre, un 33% que se realiza a veces y un 34% que no se analizan.

Se incentiva al profesorado a utilizar los textos del estudiante de lenguaje y comunicación durante las clases para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura.



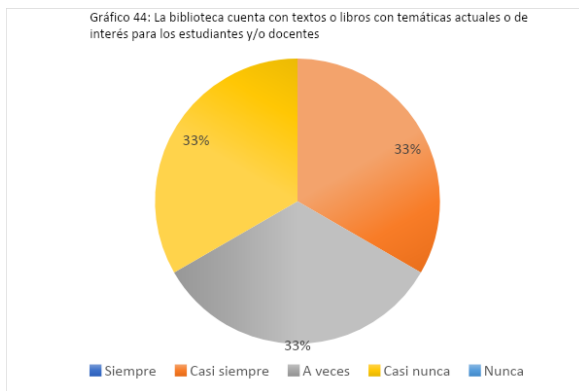
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se incentiva al profesorado a utilizar los textos del estudiante de lenguaje y comunicación durante las clases para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura” donde se demuestra que un 34% indica que se realiza a veces, otro 33% casi nunca y un 33% que no se realiza nunca.

Se supervisa el uso de la biblioteca para darle un uso apropiado para las clases.



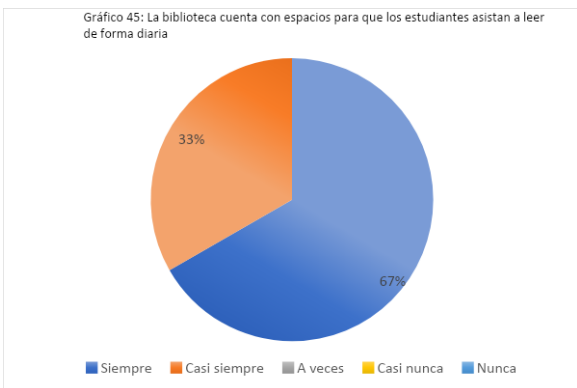
Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “Se supervisa el uso de la biblioteca para darle un uso apropiado para las clases”, donde se demuestra que el 33% indica que se supervisan casi nunca y 67% expresa que no se hace nunca.

La biblioteca cuenta con textos o libros con temáticas actuales o de interés para los estudiantes y/o docentes



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “La biblioteca cuenta con textos o libros con temáticas actuales o de interés para los estudiantes y/o docentes”, donde se demuestra que un 34% indica casi siempre, un 33% a veces y un 33% casi nunca.

La biblioteca cuenta con espacios para que los estudiantes asistan a leer de forma diaria



Se presenta el porcentaje arrojado basado en indicador “La biblioteca cuenta con espacios para que los estudiantes asistan a leer de forma diaria” donde se demuestra que un 67% señala que siempre se cuenta con esos lugares y un 33% indica casi siempre.

4.8.2.3 Análisis de datos de la categoría

De acuerdo al análisis de indicadores en el uso de recursos del establecimiento los datos son reveladores al indicar que el análisis de los textos escolares en el área de lenguaje y comunicación, en conjunto con los docentes para facilitar el manejo de los recursos entregados por el Ministerio de Educación están divididos, por lo que, este caso se considera dependiente del contexto escolar particular. En la misma línea, se afirma que el incentivo al profesorado a utilizar los textos del estudiante de lenguaje y comunicación durante las clases para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de la asignatura transita entre a veces y nunca, por lo que el uso de este recurso no es fundamental en la planificación de la clase. Olivera (2016) enfatiza que “el texto del estudiante es una herramienta activa, por su naturaleza propia, al disponer de contenidos, actividades y recursos pertinentes para un aprendizaje significativo. El o la docente pueden hacer uso del texto, la guía y otros textos complementarios como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los y las estudiantes accedan de manera progresiva a las habilidades, conocimientos y actitudes propias de cada asignatura”.

Por otra parte, el uso supervisado de la biblioteca para darle un uso potencial a la clase no sucede casi nunca, pese a que siempre se cuenta con espacios apropiados para que los estudiantes asistan a leer de forma diaria, en donde cuentan con recursos de diversas temáticas y de intereses, por lo que este potencial podría ser utilizado de una mejor manera en beneficio de los y las estudiantes.

4.9 Conclusión General de categorías

A raíz de los resultados arrojados por categoría se concluye lo siguiente, acorde a los distintos agente e indicadores en común entre ambos:

Ámbitos	Estudiantes	Docentes	Directivos
Espacios para la enseñanza (Biblioteca)	Saben de la existencia de los espacios del establecimiento (biblioteca). Sin embargo, no se utilizan debido que no se les fomenta el uso por parte de los docentes.	Mencionan que existen el espacio como la biblioteca como recurso pedagógico. Sin embargo, no se le da un uso efectivo al espacio, llevando la lectura sólo al espacio de aula.	El establecimiento cuenta con los espacios necesarios para el uso de los estudiantes y docentes, con fines pedagógicos al igual que, los textos entregados por el Ministerio de Educación no son fundamentales en la planificación de las clases docentes.
Estrategias metodológicas	Por otra parte, hacen hincapié en el uso de estrategias pedagógicas, motivándolos mediante la diversificación de la enseñanza.	Crean estrategias metodológicas, recursos y/o técnicas para abordar y mejorar la comprensión lectora.	Se crean instancias para el perfeccionamiento y capacitación docente, en el área de la comprensión lectora.

CAPÍTULO V
Conclusiones Generales De La Investigación

Capítulo V

Conclusiones Generales De La Investigación

5.1 Presentación

El proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes tiene como principal objetivo el desarrollo de la comprensión lectora, ya sea en el rendimiento escolar como herramienta para la vida. Esta habilidad fundamental, presenta la necesidad de ser intervenida por todos los agentes que participan de ella, ya sea por los docentes y sus metodologías, como por los estudiantes y sus hábitos lectores que es un pilar fundamental en su rol frente a este proceso. Durante esta investigación se desarrollaron diversas acciones para tener conocimiento en cuanto a la comprensión lectora de los y las estudiantes de cuarto año básico de la Escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina.

En primera instancia se realizó una investigación teórica de los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora, con el fin de obtener información relevante sobre los elementos que construyen en el rendimiento de este fenómeno crucial para la vida de una persona. Y posteriormente se aplicaron encuestas a los directivos de la unidad educativa, a los docentes que realizan clases de lenguaje y comunicación en primer ciclo y al grupo de curso de cuarto año básico, desde lo cual, se pudieron obtener resultados claros y concretos de la mirada de los actores involucrados en este sustancial proceso, donde, en general, los resultados muestran que los docentes tienen las competencias y herramientas para fomentar la comprensión lectora, sin embargo el déficit se encuentra en que los recursos no son utilizados de manera constante y eficaz, puesto que para generar hábitos lectores se necesita incentivar la motivación en los estudiantes utilizando los espacios de manera frecuente, empleando mayores técnicas para comprender lo que los y las estudiantes leen, considerando las características de todo el alumnado, considerando la neurodiversidad que puede existir en un curso, actualizando las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, permitiendo así que los estudiantes desarrollen el gusto por la lectura y como consecuencia mejorar su comprensión.

5.2. Mirada reflexiva y crítica al proceso investigativo

Ante el proceso exploratorio descriptivo, para conocer los factores pedagógicos que influyen en el rendimiento de comprensión lectora de los y las estudiantes de cuarto básico, se puede obtener resultados esclarecedores, que permitieron delimitar el rol que cumplen todos los agentes involucrados en este proceso, desde la percepción e interés del alumnado, hasta el rol

de los líderes directivos de la unidad educativa, puesto que se pudo clarificar y ampliar la mirada de futuras decisiones como profesionales al momento de estar inserto dentro de la educación, como agentes de cambio y transformadores de ciudadanos íntegros.

La investigación logró cumplir con los objetivos establecidos, lo cual, permitió responder a la pregunta investigadora, obteniendo resultados sobre la causa u origen del rendimiento del alumnado en el eje de lectura, donde se puede comprobar la importancia de un trabajo colaborativo y triangulado, que entregue las herramientas necesarias para potencializar esta habilidad, entre directivos, docentes y estudiantes de la unidad educativa, que por consiguiente están presentes las familias, quienes deben monitorear del cumplimiento del desarrollo de hábitos lectores y del gusto por la lectura de los niños y niñas.

La comprensión lectora es un proceso complejo, siendo una modalidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de códigos visuales, por lo que, el uso de estrategias metodológicas adecuadas para todos y todas las estudiantes es imprescindible para lograr el éxito en el proceso, el trabajo colaborativo entre los agentes involucrados juega un papel crucial, es por esto que, la teoría de esta investigación entrega un amplio análisis de todos los pilares que deben encaminar un proceso fructífero para los y las estudiantes.

5.3. Limitaciones de este tipo de estudios

Durante el proceso de investigación hubo un bajo nivel de participación en las encuestas por parte de los directivos del establecimiento, el cual arrojó diversas limitaciones para el análisis de los resultados. La falta de participación de algunos directivos puede no representar de manera precisa a la población total de los actores, limitando la capacidad de generalizar los hallazgos a un grupo más amplio o no reflejar con precisión las opiniones de todos los directivos.

Por otra parte, la modalidad frente al proceso investigativo se realizó de manera online, la cual conlleva dificultades en el desarrollo de esta, como problemas técnicos o fallos en la conexión a internet, la falta de interacción presencial para una comunicación más efectiva entre el grupo y el docente supervisor. Siguiendo esta misma línea, el trabajo desde el hogar presenta desafíos en términos de distracciones y falta de un entorno académico estructurado. El nivel de concentración se mostró comprometida en ciertas ocasiones, especialmente al compartir espacios con otras responsabilidades personales o profesionales.

5.4. Nuevas preguntas de investigación

A raíz de la investigación realizada, es importante destacar que, existe un rol protagónico de las y los docentes en el establecimiento lo cual, es de suma importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de la comprensión lectora, lo que dejan en evidencias diferentes autores que sustentan empíricamente dicha importancia. Es por ello que, se debe ampliar el campo al uso efectivo de técnicas, uso de recursos y/o motivación que requieren las y los estudiantes, dando énfasis en el grupo objetivo (caracterización), para la innovación pedagógica y aplicar las estrategias metodológicas del siglo XXI.

Concomitante a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo los directivos pueden monitorear el uso efectivo de los espacios destinados para el aprendizaje en el área de comprensión lectora?
2. ¿Cómo los docentes pueden motivar a los estudiantes a generar el gusto por la lectura domiciliaria? (como hobby o complementaria).
3. ¿Qué estrategias metodológicas del siglo XXI los docentes pueden incorporar en el proceso enseñanza aprendizaje a estudiantes de cuarto año básico en el área de comprensión lectora?

5.5. Reflexión pedagógica

La lectura es una práctica que demanda un proceso constante de formación y a la vez de fortalecimiento tanto para los docentes, como también para los estudiantes, es un proceso sistemático y constante, donde el docente como mediador debe generar instancias que promuevan la construcción de hábitos lectores en sus estudiantes, realizar adecuaciones en sus metodologías, fortalecer y valorar los espacios que puedan generar gusto y motivación por la lectura.

La investigación permite observar que la lectura no es prioridad para los estudiantes durante sus tiempos de recreación, además se logra vislumbrar que no se otorga mayor valor a la lectura, debido a esto las escasas experiencias lectoras pueden ocasionar en los estudiantes un autoconcepto lector negativo, lo que puede generar mayor desmotivación para los docentes y los estudiantes. Es en este punto donde se debe asumir la responsabilidad del docente como mediador para generar un perfil lector fuerte en el grupo curso. Todo esto explica la importancia de la reflexión docente sobre su incidencia en el desarrollo y en la motivación que se genera en los procesos de lectura de sus estudiantes.

Durante esta investigación, nos pudimos dar cuenta de que la comprensión lectora, es esencial en el proceso de aprendizaje en la escuela, resultando fundamental a la hora de generar progresos académicos. Sin embargo, este proceso de aprendizaje se ve obligado a interactuar no solo con la escuela, sino también con el hogar y los hábitos que se establezcan en la dinámica escolar y familiar. A pesar de que los docentes generen estrategias dentro del aula, es de vital importancia que se refuerce esta habilidad (comprensión) dentro de las prácticas familiares, generando instancias de reflexión y orientación al cómo aportar de manera activa en el fomento de la lectura y por consecuencia la mejora en la comprensión de esta que se generen espacios que provoquen interés y además, que los recursos sean de libre acceso para cada uno de los estudiantes.

Además de, comprender los factores que influyen en la comprensión lectora permite adaptar las estrategias pedagógicas para atender a las necesidades de los estudiantes. Se puede identificar y proponer métodos más efectivos para enseñar esta habilidad a diferentes niveles educativos y con diversos perfiles de estudiantes.

Los diversos hallazgos de la investigación pueden ser utilizados para mejorar la formación y capacitación docente en el área de lenguaje y comunicación en relación a la enseñanza de la comprensión lectora. Proporcionar a los educadores herramientas y recursos esenciales para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, potenciar y desarrollar la comprensión lectora proporciona un valioso aporte al campo pedagógico al profundizar en el conocimiento de esta habilidad, ofrecer herramientas para mejorar la enseñanza y aprendizaje y así beneficiar directamente la formación educativa y el desarrollo académico de los estudiantes.

Es por lo anterior que, los docentes al identificar y aplicar métodos más eficaces para enseñar y mejorar la comprensión de textos, contribuyen a fortalecer habilidades que son esenciales para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Esto puede resultar en un incremento en el nivel de competencia lectora en los estudiantes y a su vez en su éxito académico y personal. Desde una mirada crítica se establece una relación comprometida con las realidades que debe enfrentar en el desarrollo de la praxis disciplinar, asumiendo que el docente es un actor relevante en la búsqueda de justicia social, en la promoción de los valores democráticos y en la transformación de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Londres: Routledge.

Biblioteca del Congreso Nacional (1994). Decreto 363/1994: Aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=12719&idVersion=1994>

Biblioteca del Congreso Nacional (2019). Ley 20845: De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado.

Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Mineduc (1990). Decreto 87/1990: Aprueba Planes y Programas de estudio para personas con deficiencia mental. Disponible en:

<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>

Barriga, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. MC Grawhill. México.

Cantú Cervantes, D. (2017). *Comprensión lectora: Educación y lenguaje*. Palibrio, España.

Capilla, Feliu. A. (2018). *Atención a los diferentes ritmos de aprendizaje*. Universitat Jaume I. Disponible: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180134/TFM_2018_Feliu_Capilla_a_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carlino, P. (2003). Representaciones Sobre La Escritura Y Formas De Enseñarla En Universidades De América Del Norte. *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 143-168. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf

Castro Molinares, Suly, Paternina Meriño, Argelis, Gutiérrez Barro, Mailen (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia *Revista Intercontinental de*

Psicología y Educación, 16, (2), 151-169 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.

Chong González, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 47 (1), 91-108 Centro de Estudios Educativos, México. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>

Cisneros, M. y Vega, V. (2011). En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2.a ed.). McGraw Hill Interamericana.

Dubois, María Eugenia (1996). Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores en: Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación.

Edel Navarro, R., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2),0. [fecha de Consulta 13 de junio de 2023]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Franco, L. y Recillo, K. (2021) Aprendizaje significativo y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes. Ecuador. Disponible en: <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/10785/P-UTB-FCJSE-EBAS-000355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. London: Pearson.

Guerrero, J., Rodríguez, A. y Facuy, J. (2018). Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovado. Ediciones UTMACH. Disponible en:

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14344/1/Cap.5-Recursos%20did%C3%A1cticos%20innovadores.pdf>

Flores, R., Silva, E. y Rabufel, V. (2021). Reformas educativas en Chile, una mirada desde el enfoque de género. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES.229146>

Guerrero, A. (2009). Los Materiales Didácticos en el Aula. Revista Digital para los Profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza CCOO Andalucía, España. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, D. H. (2012). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. Nueva York, NY: Guilford Press.

Hernández de Rincón, A. (2005). El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios. *Encuentro Educativo*, 12(1). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/861>

Lasso, R. (2004). La importancia de la lectura. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.

Latorre, M. (2017). Aprendizaje Significativo y Funcional. Lima / Perú: Universidad Champagnat.

Martí, E. (2003). Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Visor.

Morales, P (2012). Elaboración de Material Didáctico. Red Tercer Milenio. Tlalnepantla. México

Moreno Lucas, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf>

Moya, A (2010). Recursos Didácticos en la Enseñanza. Innovación y Experiencias Educativas. Gran España.

Mineduc (2015). Decreto 83/2015: Diversificación de la Enseñanza. Unidad de Curriculum y evaluación. Santiago. Disponible: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Mineduc (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Unidad de Curriculum y evaluación. Santiago.

Disponible: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID_estandar.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Mineduc (2023). Estándares de la Profesión Docente para las Buenas Prácticas: Marco de la Buena Enseñanza. Centro de Investigación y Experimentación, Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Morán, P. (2015). Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6 (11), 7-35. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. Chihuahua, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651960001.pdf>

Mujica, A., Guido, P. y Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. Liberabit, 17(1), 77-84

Quispe Santos, W. P. (2006). La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual. Recuperado el 22 de enero de 2009 de http://www.ilustrados.com/tema/7907/capacidad_comprender_nuevo_reto_educacion_actual.html). SEMS

San Martín, C. Salas, N., Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11(2), 181-198. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art12.pdf>

Solano, N. (07 de Diciembre de 2011). Importancia del aprendizaje significativo. Recuperado el 05 de Marzo de 2021, de <http://neisolano.blogspot.com/>

Solé. I. et. al. [2001] "Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento", ed. Laboratorio Educativo, Barcelona, España.

Padrón, C (2009) Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelo. Universidad Carlos III de Madrid Escuela Politécnica Superior.

- Tapia, M. y Correa, R. (2011). Desarrollo de Habilidades comunicativas a través del currículo en la formación: propuesta de aplicación desde las disciplinas. *Revista Investigaciones en Educación*, 11(1), 21-40. Disponible en: <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1021/1821>
- Temporetti, F. (2006). Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender. UNR Conferencia pronunciada en el Instituto. Olga Cossettini de Rosario: Facultad de Psicología.
- Tobón, O. D.; Posada, D. H. y Ríos, G. P. (2009). Determinants of the performance of the schools in Medellin in the high-school graduation-year test (icfes). *Cuadernos de Administración Pontificia Universidad Javeriana*, 22 (38), 311-333.
- Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.pdf>
- Vázquez, C.M., Cavallo, M.A., Aparicio, S.M., Muñoz, B.L., Robson, C.M., Tuiz, L.I., Secreto, M.F., Sepiarsky, P.A. & Escobar, M.E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández de Rincón, A. (2005). El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios. *Encuentro Educativo*, 12(1). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/861>
- Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición conceptual o constitutiva. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 119-125). México: McGraw-Hill.
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V. y Abella Garcia, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de 34 la*

educación superior, 46(181), 75-87. Disponible en:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000100075&script=sci_arttext.

Edel Navarro, R., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2),0. [fecha de Consulta 13 de junio de 2023]. ISSN: Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Jimenez Perez, E. (2014) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas Investigaciones sobre Lectura, núm. 1, pp. 65-74, fecha de consulta 20 de junio de 2023. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>.

Salvatierra, M., Game, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. Polo del Conocimiento, Volumen 6 (9), 86-98.

Kathiusca Loor, Karen, & Alarcón Barcia, Laura Andrea. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48), 114.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>

Ávila Freites, A., Quintero, N., & Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes. *Omnia*, 16(3), 56-76.

Fierro-Evans, Cecilia, & Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura. (s/f). Currículum Nacional. MINEDUC. Chile.
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1:

En el siguiente link se encuentra el documento Microsoft Excel, con la evidencia de resultados de las encuestas aplicadas a los y las estudiantes de 4° básico de enseñanza general básica de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oMvpRbGT9f0-llwnM8hk_7WersaYyxzl/edit?usp=drive_link&oid=115487176154657436544&rtpof=true&sd=true

Anexo 2:

En el siguiente link se encuentra el documento Microsoft Excel, con la evidencia de resultados de las encuestas aplicadas a los directivos de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zbWnD2QeVOBjCPKBbMdasY0oUQRVmCmJ/edit?usp=sharing&oid=115487176154657436544&rtpof=true&sd=true>

Anexo 3:

En el siguiente link se encuentra el documento Microsoft Excel, con la evidencia de resultados de las encuestas aplicadas a los docentes que realizan clases de lenguaje y comunicación de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14zg5NvKEx-IUMrMW8H18drxakyCr8rFu/edit?usp=sharing&oid=115487176154657436544&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4:

En el siguiente link se encuentra el documento PDF de la encuesta aplicada durante la investigación a los y las estudiantes de 4° básico de enseñanza general básica de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

<https://drive.google.com/file/d/19UEUHxvxiSEi21yRISD1fYs2SvB1qiGQ/view?usp=sharing>

Anexo 5:

En el siguiente link se encuentra el documento con el formulario Google de la encuesta a los **docentes** que realizan clases de lenguaje y comunicación de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXykN2hJFf3x26U3-Xee_EN3BmvArLPNWi2J2eHX-PRJ2pjw/viewform?usp=sharing

Anexo 6:

En el siguiente link se encuentra el documento con el formulario Google de la encuesta a los **directivos** de la escuela Emilia Schwabe de la comuna de Freirina, región de Atacama.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSGOH97oN1oxwXZ6ZTwJ0hXFo00_7hZp1y82t95k3jzAo0Nw/viewform?usp=sharing