



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Lenguaje y Comunicación

Profesora patrocinante:
Dra. Gloria Mulsow

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL SECTOR LENGUA
CASTELLANA Y COMUNICACIÓN: ESTUDIO
DESCRIPTIVO**

Tesis presentada para optar al
título de Profesor de Lenguaje y Comunicación
y al grado de Licenciado en Educación.

MARIO ANDRÉS KAIRATH OLIVERA

Valdivia-Chile

2006

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco sinceramente a:

Profesora Gloria Mulsow:

Por su patrocinio, constante apoyo y disponibilidad de tiempo.

Directores y Profesores de Lenguaje y Comunicación de los establecimientos incorporados en la investigación:

Por la grata acogida, la buena disposición y la confianza demostrada al permitir la aplicación del instrumento de investigación en sus establecimientos.

Mi madre Sonia y mi hermano Carlos, amigos y amigas; en Especial a Daniel y Tomás:

Por el apoyo constante, interés en la investigación, confianza en mis aptitudes y cariño incondicional.

Docentes; Señora Eugenia Casanova y señora Sonia Naour:

Por su apoyo, disposición y ayuda brindada durante el desarrollo de la Tesis.

Señora Erika Jara:

Por su excelente atención brindada a los estudiantes, y constante apoyo.

Estudiantes encuestados:

Por la accesibilidad, disposición, cooperación e interés por saber de qué trata la investigación.

DEDICATORIA

Se dedica este trabajo a tod@s aquell@s que cada día hacen de la enseñanza, un arte.

Y la razón por la cual dedican la vida al servicio de la sociedad.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I: Objetivos | 3 |
| Capítulo II: Marco Teórico | 5 |
| 1.Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente..... | 5 |
| 1.1 Sobre las bases sociales y la profesión docente..... | 6 |
| 2.Descripción general de los adolescentes..... | 9 |
| 2.1 Desarrollo intelectual..... | 9 |
| 2.2 La transición de la Educación Básica a la Educación Media..... | 11 |
| 3.Estrategias metodológicas..... | 12 |
| 3.1 Clasificaciones y Funciones de las estrategias de Enseñanza..... | 20 |
| 3.1.2 Definición y conceptualización general de algunas de las estrategias de enseñanza más representativas..... | 21 |
| 4.Las estrategias de enseñanza como herramientas del profesor en los Planes y programas..... | 24 |
| 4.1 Sugerencias metodológicas en el Programa de NM1..... | 27 |
| 4.1.1 La sesión de lectura y la producción de textos..... | 31 |
| 4.2 El discurso del docente como estrategia de enseñanza..... | 34 |
| Capítulo III: Material y Método | 38 |
| 1.Tipo de Investigación..... | 38 |
| 2.Procedimiento..... | 39 |
| 2.1 Descripción de Colegios..... | 39 |
| 2.2 Presentación y descripción del instrumento..... | 43 |
| 2.3 Muestra..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4 Recolección de los datos..... | 44 |
| Capítulo IV: Presentación y Análisis de Datos..... | 45 |
| Análisis de datos Ítem I..... | 53 |
| Análisis de datos Ítem II..... | 60 |
| Capítulo V: Conclusiones..... | 64 |
| Sugerencias..... | 67 |
| Limitaciones..... | 69 |
| Bibliografía..... | 70 |
| Anexos..... | 72 |

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han pretendido mostrar la realidad de la educación en nuestro país, con el fin de abordar el tema de la calidad de la educación y así acortar la distancia entre el progreso experimentado por la ciencia y la tecnología y la lentitud del avance educacional.

Todos los agentes implicados en el proceso educativo tienen su lugar e importancia, cada uno desde una perspectiva distinta. Entre ellos el rol del docente y el estudiante tienen una mayor importancia..

En los profesores recae una parte relevante dentro de la educación, en el caso de esta investigación: de educación media. Cumple un rol decisivo en la formación del adolescente, para ayudarlo a vencer sus desajustes. La interacción que se produzca entre el educador y el educando posibilitará el surgimiento de actitudes, tanto positivas como negativas en el alumno frente al estudio de la asignatura.

Del mismo modo, el profesor tiene un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a pesar de las nuevas concepciones metodológicas de él, depende de la mayoría de los casos el éxito o fracaso de sus alumnos.

Luis A. Mattos (1963:8), señala: “De nada valen las instalaciones magníficas, edificios modernos y abundancia de material si no está detrás de todo esto el espíritu del profesor, para animar, dar vida y sentido a lo que sin él sería materia muerta”.

A través del presente estudio, se pretende dar a conocer la opinión de estudiantes de tres colegios de educación media científico humanista con respecto a las estrategias de enseñanza, que utiliza el docente en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación para NM1. Usando como guía las orientaciones didácticas de la disciplina que da el Programa de Estudio del Ministerio de Educación.

Con el propósito de encontrar respuestas a esta interrogante que se ha planteado, participaron en esta investigación estudiantes de primero medio de tres colegios

Valdivianos: Centro Educativo Armando Robles, Colegio Domus Mater y el Windsor School.

El trabajo se presenta en cinco capítulos: el primero señala el planteamiento de los objetivos, el segundo la fundamentación teórica, el tercero denominado material y método, muestra la metodología empleada para su realización; el cuarto capítulo da a conocer los resultados obtenidos y finalmente el quinto capítulo presenta las conclusiones que van en estrecha relación con la problemática que se ha planteado en los objetivos formulados.

Capítulo I: OBJETIVOS

Objetivo General:

Señalar la importancia del uso de estrategias de enseñanza en el aula para NM1, por parte de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación.

Objetivos Específicos

- Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del sector Lengua Castellana y Comunicación. Las estrategias de enseñanza a señalar son aquellas estrategias para activar (o generar) conocimientos previos, estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender; estrategias para organizar la información nueva a aprender y aquellas para promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.
- Verificar la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza en el sector de Lengua Castellana y Comunicación para NM1, a través de un cuestionario que pretende considerar la opinión de los alumnos respecto al uso de las estrategias de enseñanza que efectúan los docentes.

Justificación

La necesidad de explorar el nivel de desempeño de los profesores del sector Lengua Castellana y Comunicación para NM1 en el aula, invita a ver el dominio de éstos con respecto a cómo afrontan las orientaciones didácticas propuestas por el Ministerio, además de la gama de estrategias de enseñanza que éstos manejan para su ejercicio docente.

Para llevar a cabo esta investigación de carácter descriptiva se seleccionó tres colegios de la ciudad de Valdivia: Colegio Domus Mater, Windsor School y el Centro educativo Armando Robles, los cuáles cuentan con los niveles de educación Media. Así se

examinará a través de encuesta de opinión a alumnos, los puntos considerados que nos lleven a cumplir con los objetivos de esta investigación.

Teniendo en cuenta las orientaciones didácticas en los planes y programas del ministerio de Educación, y las herramientas que se prestan en cada uno de éstos como apoyo para el profesor. Se considerará éstas, como marco de las potenciales estrategias de enseñanza, que son posibles en el sector de Lengua Castellana y Comunicación.

Capítulo II: MARCO TEÓRICO

1. Base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente.

Existe amplio consenso en que los conocimientos básicos requeridos para que un educador o educadora ejerza adecuadamente su docencia, se centran en cinco áreas principales, además del área de aprendizaje práctico. Desde la perspectiva de lo requerido para un efectivo ejercicio docente, los futuros profesores y profesoras necesitan conocimientos significativos sobre los siguientes aspectos:

- Contenidos del campo disciplinario.
- Los estudiantes
- Aspectos generales o instrumentales para la docencia.
- El proceso de enseñanza
- Las bases sociales de la educación y de la profesión docente.

Con respecto a los dos últimos puntos:

La base de conocimiento necesario para un buen ejercicio docente con respecto al proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículo de los distintos niveles. Incluye entender la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y cómo traducir el primero en acciones de enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello; el sentido y propósito de la evaluación y calificaciones y conocer fórmulas variadas para atender las distintas metas de la enseñanza. Comprende también el conocimiento sobre modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social.

1.1 Sobre las bases sociales y la profesión docente.

Esto implica comprensión de factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (contextos, códigos y valores culturales) en los espacios estructurados de las instituciones educativas. También la comprensión del sistema educacional, su manera de operar, sus problemas y sus demandas, incluyendo sus dimensiones históricas. Contempla, por fin, todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: el colegialismo, ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender.

Dentro de los elementos constitutivos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje que considera el Marco para la Buena enseñanza. Se considera que, el acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas plateadas, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, socio y moral. La enseñanza se realiza mediante estrategias interactivas que permiten a los estudiantes comprender, en forma personal y también participativa, conceptos y relaciones, o manejar destrezas y capacidades. La evaluación o monitoreo del aprendizaje necesita dirigirse tanto a las metas planteadas antes como a las que emergieron durante el proceso de enseñanza, y requiere de estrategias apropiadas que permitan juzgar y comprender tanto el estado de progreso como la culminación del aprendizaje de cada alumno.

En el Marco para La Buena Enseñanza (MINEDUC, 1998:7) del Ministerio de Educación se considera *“que la calidad docente se puede evidenciar cuando los profesores disponen de conocimientos y capacidades suficientes para enfrentar su trabajo en las escuelas y liceos y resolver los problemas propios de un desafiante trabajo. Pero, al momento de definir la calidad docente de un profesor, es necesario tener evidencias, en su desempeño profesional, de estar desarrollando esos conocimientos y capacidades profesionales, en los diferentes contextos en que los profesores se desempeñan.*

Elaborar estándares docentes implica establecer parámetros que identifiquen cuáles son los aspectos centrales que determinan el desempeño de profesores chilenos y cuáles son los aspectos que identifican la calidad de la práctica profesional. El Marco

para la Buena Enseñanza contiene una mirada comprensiva de los conocimientos, habilidades y competencias que los profesores requieren dominar para lograr buenos aprendizajes en sus estudiantes y un alto desarrollo profesional. En este caso se ha optado por un cuerpo común de dominios, criterios y descriptores para los profesores, los estándares aquí presentados son genéricos, es decir, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades.”

Este marco de estándares debiera convertirse en un referente para los profesores quienes, en la medida que los conozcan y los trabajen en forma permanente, podrán tener más experiencia de su significado y evaluar sus prácticas continuamente.

Los dominios del Marco para la buena enseñanza son cuatro y hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso de enseñanza/aprendizaje, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

También dentro de las competencias que debe poseer el docente es importante señalar la competencia didáctica-metodológica: *“En la cuál se espera de todo profesor que sea versátil, es decir que sea capaz de elegir la metodología apropiada para entregar el conocimiento y que se apoye en los medios más adecuados en la práctica de enseñanza. Si el profesor de biología pretende lograr conocimientos efectivos respecto del efecto de la luz solar sobre el crecimiento de las plantas, lo más indicado sería que pidiera a los alumnos realizar el experimento y observar los cambios que se producen por efecto del sol sobre una planta. El proceso cognitivo que realizan los alumnos asegura conocimientos efectivos y cualitativamente mejores. Si sólo se describe el efecto del sol, lo más probable es que no comprendan el proceso y no deduzcan la función del sol sobre la planta. Pero, volviendo al concepto de competencia didáctico-metodológica, un profesor competente se halla permanentemente tras la búsqueda de nuevas formas y métodos de enseñanza; regularmente busca formas que facilitan la comprensión de los fenómenos a enseñar. Este profesor busca con el propósito de innovar sus prácticas pedagógicas. El profesor competente da valor a los métodos más adecuados, da valor a la calidad de los materiales*

empleados en el proceso, da valor al empleo de diferentes medios para dar cumplimiento a los conocimientos pedagógicos. La competencia en cuestión es tanto más importante cuanto que está científicamente demostrado que la capacidad de concentración del estudiante suele mantenerse –en el mejor de los casos– no más allá de 45 minutos. El profesor competente podrá visualizar claramente el momento en que debe cambiar de materia, de metodología, de actividad, de estrategia, etc”.(Cox, 2004:43).

En esta investigación de carácter descriptiva, el interés se centrará en el dominio de Preparación de la enseñanza: implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad y el dominio referente y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la competencia didáctico-disciplinar del docente.

2. Descripción general de los adolescentes

Los estudiantes que cursan el NM1 están cerca de los 14 y 15 años, por lo tal están en pleno período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta. Es decir, la adolescencia.

La adolescencia, por lo general, comienza alrededor de los 12 o 13 años y termina hacia los 19 y 20 años. Sin embargo, su base física comienza mucho antes y sus ramificaciones psicológicas pueden perdurar hasta mucho después.

En general, se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, el proceso que conduce a la madurez sexual, cuando una persona puede engendrar.

Papalia (1997:361) considera que por lo general la madurez intelectual coincide con la capacidad para el pensamiento abstracto. La madurez emocional depende de logros como descubrir la identidad, la independencia de los padres, el desarrollo de un sistema de valores y la habilidad para establecer relaciones maduras de amistad y amor.

Podemos decir que los estudiantes de NM1 están pasando por un proceso de cambios físicos y desarrollo intelectual que trataremos con mayor énfasis: el desarrollo intelectual que va surgiendo en estos estudiantes, pues influye directamente con la elaboración de procedimientos y estrategias de enseñanza – aprendizaje.

2.1. Desarrollo Intelectual

Como indica Papalia (1997:386) el principal elemento que eleva el pensamiento del adolescente a un nivel más alto de los procesos del pensamiento con respecto a la infancia es el concepto de “¿Qué pasa si...?” Los adolescentes pueden pensar en términos de que podría ser verdad, antes que en términos de lo que ellos ven. Como pueden imaginar una infinita variedad de posibilidades, pueden llegar al pensamiento hipotético. Están en capacidad de pensar en términos más amplios acerca de aspectos morales y planes sobre su propio futuro

También es importante considerar la explicación a la forma de pensar de los adolescentes que ha dado Jean Piaget (citado de Papalia, 1997:387). Quien vio que los adolescentes entraban al más alto desarrollo cognoscitivo de que la gente es capaz. Piaget llamó a este nivel, caracterizado por la capacidad para el pensamiento abstracto: operaciones formales.

El logro de las operaciones formales le permite al adolescente contar con una nueva forma le permite al adolescente contar con una nueva forma de manipular, o funcionar con, información. Ya no están limitados a pensar acerca del aquí y del ahora, como en la etapa cognoscitiva anterior de las operaciones concretas. Ahora pueden manejar abstracciones, probar hipótesis y ver posibilidades infinitas.

La capacidad para pensar en forma abstracta también tiene ramificaciones emocionales “Mientras que ante el adolescente podría amar a su madre u odiar a un compañero, ahora puede amar la libertad y odiar la explotación. El adolescente ha desarrollado un nuevo modo de vida: lo posible y lo ideal cautivan la mente y los sentimientos (citado de Papalia, 1997:387)

Según Piaget, los cambios internos y externos en la vida de los adolescentes se combinan para llegar a la madurez cognoscitiva. El cerebro ha madurado y el ambiente social se ha ampliado, ofreciendo más oportunidades para experimentar. La interacción entre las dos clases de cambios resulta esencial, pues aunque el desarrollo neurológico de la gente joven haya avanzado lo suficiente para llegar a la etapa del razonamiento formal, nunca podrán lograrlo si no están preparados a nivel cultural y de educación.

Papalia también agrega que el punto de vista de Piaget no considera la importancia de otros aspectos de la inteligencia, pues no da cabida a la inteligencia práctica: la habilidad para manejar los problemas del mundo real o la sabiduría que ayuda a la gente a afrontar un mundo, con frecuencia, caótico. Tampoco tiende a estimular áreas “no científicas” como historia, lenguas, literatura y artes. La definición de Piaget sobre la madurez cognoscitiva es importante, pero el razonamiento formal no es el único aspecto del pensamiento maduro.

2.2. La Transición de la Educación Básica a la Educación Media

Con respecto a esta transición, se señala que la educación secundaria ofrece la oportunidad de adquirir nueva información, desarrollar nuevas destrezas y perfeccionar las existentes; sopesar las opciones para estudiar una carrera; participar en actividades deportivas y alternar con los amigos. Amplía los horizontes intelectual y social de los jóvenes a medida que combina encuentros con compañeros y muchos adultos. Además brinda una transición importante en la vida cuando el joven pasa de la seguridad del mundo más simple de la infancia, a un ambiente organizacional a gran escala.

También es necesario señalar de aquellas competencias con las que los adolescentes llegan Educación, específicamente en el sector de Lengua Castellana y Comunicación. Ya que estas son fundamentales para un óptimo rendimiento en el nivel medio.

Los alumnos que pasan a Educación Media según los Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de NB6 (MINEDUC, 2002:70) debiesen expresarse oralmente con claridad, coherencia, precisión y flexibilidad en diferentes situaciones comunicativas, especialmente argumentativas, utilizando el tipo de discurso y el nivel de lenguaje que mejor corresponda a los interlocutores, al contenido y al contexto. Además de producir textos escritos de carácter informativo y funcional coherentes, en forma individual o colaborativa, que denoten una adecuada planificación y fundamentación de las ideas, opiniones y creaciones personales, con pleno respeto de los aspectos lingüísticos y formales de la escritura.

También es de gran importancia que los alumnos sepan utilizar el lenguaje escrito como un medio para ampliar, resumir, sintetizar, comparar, clasificar, analizar, categorizar y generalizar.

A la vez también los alumnos debiesen leer comprensiva y críticamente diversos tipos de textos relacionados con necesidades de aprendizaje o con otros propósitos definidos: analizar su estructura, contenido, finalidad y el entorno social de su producción. Para ello es fundamental que reconozcan la estructura de las oraciones simples en función de la comprensión y producción de textos.

3. Estrategias metodológicas

Para comenzar a explicar el concepto y función de las estrategias metodológicas es necesario entender lo que se conoce por Didáctica.

Como indica José Bernardo Carrasco (Carrasco, 2004:18), etimológica e históricamente la Didáctica lleva a la idea de enseñar. El término griego del que deriva “*didaskhein*”, significa enseñar, instruir, explicar.

También señala que, si bien, la enseñanza es un asunto práctico, lo que indica que las teorías didácticas serán siempre normativas, no se limitarán a explicar lo que es la enseñanza, sino que indicarán cómo actuar en ella mediante normas que orienten la acción de enseñar para alcanzar determinados objetivos.

Pero no toda enseñanza entra dentro del campo de la Didáctica. Sólo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin el “*perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje*” (García Hoz, 1968 cit. en Carrasco, 2004:19).

Por otra parte la Didáctica no sólo es ciencia normativa sino que, además es un sistema decisional, puesto que las normas didácticas, para que sean válidas, han de tener en cuenta las decisiones del alumno: nadie aprende si no quiere, aunque disponga de los mejores profesores y medios para hacerlo. En este caso cabría definir la Didáctica como “*Ciencia que estudia teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza*” (Lorenzo Delgado, M., 1985 cit. en Carrasco, 2004:19). Sin embargo la definición anterior sólo tiene en cuenta el trabajo netamente escolar, olvidando que existe también una enseñanza instructiva, es decir, didáctica, no escolar (familiar, extraescolar, etc.). Por ello José Bernardo carrasco señala que “*el objeto de la didáctica es la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno*” (Carrasco, 2004:20).

Como indica Manuel Cebrián de la Serna (Cebrián, 1992: 28) *la didáctica comprende y explica los problemas de la enseñanza para normar la acción. Esta*

normatividad acarrea una racionalidad de la acción, organiza y regula una práctica racional y no intuitiva de la enseñanza.

A partir de esto, se puede indicar que los currículum representan las propuestas normativas y concretas en situaciones prácticas, suele identificar también las decisiones que suelen tomarse con cada uno de los elementos (recursos didácticos); en este sentido, el campo de trabajo del currículum es el campo de estudio de la Didáctica.

Ahora, por currículum vamos entender a *“una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”* (Stenhouse,1984 citado en Cebrián, 1992:31) y como indica MacCutcheon (1985, citado en Cebrián, 1992:33) lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela a través del currículum oculto, como el currículum explícito, y también lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no están incluidas en él.

Las estrategias metodológicas se establecen como consecuencia de las demás consideraciones que adoptan los elementos que incurren en un currículum en acción, tales como el enseñante, el alumnado, los objetivos, los contenidos, el contexto, las experiencias y actividades, los medios y recursos didácticos y la evaluación. Así también de las relaciones que se establecen entre éstos. Es decir, *“las estrategias metodológicas implican niveles y canales de comunicación, la utilización de medios y materiales diferentes, el manejo de técnicas precisas, sistemas de evaluación concretos, etc”* (Cebrián, 1992:73).

A partir, de estas definiciones, Cebrián de la Serna (Cebrián, 1992:37) hace referencia a los procesos curriculares desarrollados para atender a los fines y a los objetivos educativos. Estos procesos plantean una racionalidad de los procedimientos, interesados más por el “cómo enseñar” que por los “qué enseñar”. Esto puede hacernos pensar que es un modelo de acción curricular mejor que una concepción curricular. Su preocupación normativa relega a segundo término los contenidos, y pone todos sus esfuerzos en buscar nuevos procedimientos eficaces para la enseñanza.

Pero es partir de la concepción práctica del currículum donde nace el concepto de autoproducción de currículum por el profesor. Ya que la práctica está regida por situaciones

imprevistas, complejas y llenas de incertidumbres, estas circunstancias invalidan en muchas ocasiones las razones lógicas de cualquier cuerpo teórico y de muchos modelos técnicos.

El diseño preactivo comporta aquí un elemento de hipótesis de trabajo, que facilita el acercamiento de estos procesos de interpretación y acción de forma racionalmente conscientes. *“La reflexión en la acción y la acción, el discurso dialéctico y abierto frente al medio y a los procesos comunicativos que generan, como el análisis de los productos que esto provoca, configuran un trabajo profesional complejo y constituye una estructura racional del acto docente”* (Cebrián, 1992:54).

Es en este contexto que el uso de estrategias metodológicas cobra especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículum en acción.

Estas estrategias pueden ser infinitas, ya que cada enseñante pone en la práctica una forma particular que le es propia, que es irrepetible y creativa. El enseñante debe poseer las capacidades suficientes para ofrecer diferentes estrategias metodológicas en función de las situaciones diferenciadoras de cada aula y cada alumnado. La repetición de un mismo método puede llevar a la desidia y el aburrimiento.

Es por ello que el cambio metodológico se requiere por varias razones:

- Cada materia e incluso cada contenido de una disciplina posee una estrategia diferente para poder abordarse o para su comprensión. Estas diferencias o facilidades para su transmisión requieren estrategias plurimetodológicas.
- Cada alumno se “engancha” mejor a una dinámica de trabajo que a otra. Cuando el enseñante dispone de un abanico amplio de estrategias se asegura que todos sus estudiantes, y en cualquier momento, puedan participar plenamente en las actividades, y evitar así que por la rigidez de un exclusivo método “se descuelgue” algún alumnado.
- La personalidad, la formación, los objetivos, etc. De cada enseñante posee y requieren de diferentes modos de intervenir.
- Los factores contextuales fuerzan y determinan en grado sumo una u otra forma de trabajar y organizar clase.

Cada enseñante deberá escoger las estrategias más adecuadas al lugar y momento que lo precise. Tendrá que sortear y cambiar dichas estrategias a medida que el ambiente de

la clase lo solicite. De entre esta infinidad de estrategias podríamos citar: La clase magistral, la discusión, trabajo en grupo e individual, trabajo de campo, la observación, el laboratorio, las dramatizaciones, las simulaciones, la dinámicas de grupos, seminarios, los centros de interés, etc.

A veces confundimos conceptualmente entre el método y las estrategias metodológicas. Por método o modelo sistemático de proceder, se entiende al carácter general sobre cómo trabajar un tema o un contenido. Se puede aplicar a cualquier materia de enseñanza y aprendizaje como la lectura y escritura, donde podríamos encontrar el método global o el método analítico. Esta diferenciación entre método y estrategias metodológicas responde más a una concepción sobre la clase como sistema vivo o irreplicable, donde no se puede hablar de métodos absolutos, sino de procedimientos estratégicos, por lo tanto, es difícil que exista un método puro o válido para todos los contextos.

Monereo (2001:16) llama a las estrategias metodológicas como procedimientos, definiéndolos *“como manera de proceder o de actuar con un fin, también considera que se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de ‘destrezas’, ‘técnicas’ o ‘estrategias’, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado contenidos, que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos.”*

Es posible hacer una clasificación de procedimientos, tomando como referencia alguna tipología de habilidades cognitivas (Monereo, 2001:32)

Después de revisar las principales taxonomías existentes sobre el “dominio cognoscitivo” identificamos diez grupos de habilidad.

1.- Observación de fenómenos, con procedimientos como los registros de datos, los autoinformes, las entrevistas o los cuestionarios.

2.- La comparación y análisis de datos, con procedimientos como el emparejamiento, las tablas comparativas, la toma de apuntes, el subrayado, la prelectura o la consulta de documentación.

3.- La ordenación de hechos, con procedimientos como la elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos, la distribución de horarios o la ordenación topográfica.

4.- La clasificación y síntesis de datos, con procedimientos como los glosarios, los resúmenes, los esquemas o los cuadros sinópticos.

5.- La representación de fenómenos, con procedimientos como diagramas, los dibujos, las historietas, los periódicos murales o el uso del gesto y la mímica.

6.- La retención de datos con procedimientos como la repetición, la asociación de palabras o imágenes.

7.- La recuperación de datos, con procedimientos como las referencias cruzadas, o el uso de categorías o las técnicas de repaso y actualización.

8.- La interpretación e inferencia de fenómenos, con procedimientos como el parafraseado, la argumentación, la explicación mediante metáforas o analogías; la planificación y anticipación de consecuencias, la formulación de hipótesis; la utilización de inferencias deductivas e inductivas.

9.- La transferencia de habilidades, con procedimientos como la autointerrogación o la generalización.

10. La demostración y valorización de los aprendizajes, con procedimientos como la presentación de trabajos e informes; la elaboración de juicios y dictámenes o la confección de pruebas y exámenes.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje posee dos tipos de estrategias, propias de los agentes participantes en ésta: el enseñante y el alumno

Díaz- Barriga y otros (2002:140-141) señala: *“Desde nuestro punto de vista, los dos tipos de estrategias, de aprendizaje y de enseñanza, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares.*

Nótese que en ambos casos se utiliza el término estrategia por considerar que el alumno o el agente de enseñanza, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) ya adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza que se trate”.

También se añade que en ningún caso las dos aproximaciones son antagónicas ni excluyentes, más bien lo que se sostiene es que deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, para con ello lograr que el aprendiz sea autónomo y reflexivo. De hecho, varias de las estrategias de enseñanza (no todas) que se presentan: la primera, ya antes mencionada, para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos, lo cual ya implica un valor pedagógico indiscutible; y la segunda, para introducir y enseñar a los alumnos cómo elaborarlas, de tal forma que posteriormente, con ayudas, explicaciones y ejercitaciones apropiadas lleguen a aprenderlas y utilizarlas como genuinas estrategias de aprendizaje.

Puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etc.), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y estudiantes única e irrepetible. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que éste o éstos se concreticen u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

La enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza – aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión (Coll y Solé, 1993: 15), ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico.

Partiendo de lo anterior, se puede señalar que: *“las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro d aprendizajes significativos en los alumnos.”* (Mayer, 1984, citado en Díaz y Barriga y otros, 2002:141). Y enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, hay que introducirse con respecto a la frase *aprender a aprender*. Monereo (2001:54) señala que *“el aprender a aprender no se infiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con los cuales aprender contenidos”*. Por lo tanto el manejo de los procedimientos o estrategias metodológicas, implica por medio de su comprensión el desarrollo de un pensamiento *transdisciplinario*”.

Mientras que Beltrán (2000:51) indica al respecto que, *“también se puede identificar el aprender a aprender con la autonomía o el autocontrol de las actividades de aprendizaje, en el sentido de que el estudiante que aprende a aprender, más que contenido, lo que aprende es a trazar un plan eficaz de aprendizaje, siempre que necesite aprender a controlar las distintas fases del plan previamente trazado, eligiendo las estrategias oportunas, confirmándolas o cambiándolas siempre que sea necesario y, por último, a evaluar los resultados de las actividades realizadas ajustadas al plan original o rectificadas en las sucesivas correcciones si las hubiera habido”*.

Aprender a aprender por tal implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz-Barriga y otros, 2002:234).

Con respecto a las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje se puede considerar la de Beltrán (Beltrán 2000: 54) interpreta como estrategia desde el punto de vista objetivo y funcional, es decir, *“como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y se destaca en ellas dos características esenciales: a) que sean directas o indirectamente manipulables y b) que tengan un carácter intencional o propositivo. Las estrategias al servicio del aprendizaje implican un plan de acción respecto a los mecanismos que pueden poner en marcha el sujeto a la hora de aprender”*

Con base a esta definición, podemos considerar la definición acerca del tema que ocupa Díaz-Barriga y Hernández (2002:234); *“Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”*.

Aunque resulte reiterativo, estos procedimientos deben distinguirse claramente de las estrategias de enseñanza. Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas no por el agente instruccional (el enseñante) sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea (niño, alumno, persona con discapacidad intelectual, adulto, etc.), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

3.1 Clasificaciones y Funciones de las estrategias de enseñanza

Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc).
2. Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

3.1.2 Definición y conceptualización general de algunas de las estrategias de enseñanza más representativas:

Objetivos: Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas

Resúmenes: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.

Organizadores previos: Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).

Organizadores gráficos: Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A).

Analogías: Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Señalizaciones: señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Mapas y redes conceptuales: Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Organizadores textuales: Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Díaz-Barriga y Hernández (2002:144-147) proponen una clasificación más elaborada, para éstas estrategias de enseñanza.

- **Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos:** Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

En este grupo se pueden incluir también a aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa.

- **Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje:** Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante la sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación. Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales.

- **Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender:** Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que se realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor. Por tal razón, se recomienda que las estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etcétera).

- **Estrategias para organizar la información nueva por aprender:** Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas a la información que se

ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, y organizadores textuales.

- **Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender:** Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausbeliana: los organizadores previos y las analogías.

4. Las estrategias de enseñanza como herramientas del profesor en los Planes y programas

Tal como se indica en el marco curricular para la Educación Media, el proceso de aprendizaje en el subsector Lengua Castellana y Comunicación a lo largo de los cuatro años progresa, en el ámbito de los conocimientos y competencias relativas a lenguaje, desde lo más familiar y cercano al estudiante hasta lo más formal y complejo del desempeño verbal, que pueden requerir después como ciudadanos. Así, el Primer Año Medio prioriza el conocimiento y la práctica del discurso dialógico; 2º Medio se centra en el discurso expositivo; 3º Medio, en el discurso argumentativo; y el 4º Año Medio enfrenta el desarrollo integrador de estas modalidades del discurso en la práctica del discurso público.

En Primer Año Medio (MINEDUC;1998:9), *“se recoge, afianza y profundiza los conceptos, habilidades y actitudes ya adquiridos, y asienta a su vez los cimientos para su desarrollo en los años siguientes. Pone por ello énfasis en la comunicación dialógica, el modo primero y más próximo de utilización de lenguaje; en temas, situaciones y experiencias cercanos a los intereses y preocupaciones de los estudiantes y en las funciones básicas de los medios de comunicación de masas”*.

Para continuar el proceso de aprendizaje, con los conocimientos y habilidades adquiridos durante la Educación Básica, en el programa de Primer Año Medio se insiste con frecuencia en la necesidad de ejercitar, evaluar, corregir y ampliar competencias lingüísticas de orden ortográfico, léxico, gramatical y textual, y en la práctica del idioma tanto oral como escrito.

Con respecto a lo anterior, en el programa se señala (MINEDUC, 1998:9): *“la reflexión sobre las situaciones de comunicación y los discursos, así como sobre los fenómenos gramaticales y ortográficos deberá acompañar permanentemente el trabajo con los estudiantes, surgiendo de manera natural y necesaria, sin convertirse en unidades de materia con desarrollo propio, independiente y descontextualizado. Con similar criterio, la lectura de obras literarias, en Primer Año así como durante toda la Educación Media, se*

orienta a aproximar a los estudiantes a obras significativas de la literatura, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de éstas”.

En la organización secuencial del programa, se consideró el tratamiento integrado de las cuatro habilidades básicas en el plano del lenguaje: escuchar, hablar, leer, escribir, y se estructuró en tres unidades amplias, de complejidad creciente, cada una de las cuales desarrolla contenidos correspondientes a los tres componentes básicos del subsector: lenguaje y comunicación, literatura y medios de comunicación, poniendo siempre en operación –afianzando y enriqueciendo– las habilidades de escuchar y hablar, leer y escribir.

El programa de Primer Año Medio se divide en tres grandes unidades, que están secuenciadas en orden de complejidad creciente, estas son: comunicación dialógica, comunicación verbal y no verbal y contextos socioculturales de la comunicación. Cada una de ellas viene con sugerencias metodológicas, pero en la unidad de comunicación dialógica especialmente, los contenidos propios de esta unidad, constituyen procedimientos que se aplicarán en las dos unidades siguientes.

Estas sugerencias metodológicas, responden tanto a los criterios implícitos en el programa como a los OFT, definidos en el marco curricular nacional (decreto 220), que corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos : crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y persona y entorno. Si bien en las sugerencias metodológicas están presente en los cuatro ámbitos, es en *el desarrollo del pensamiento* donde está más implícito el concepto de Estrategias Metodológicas.

Las OFT del desarrollo del pensamiento en el subsector de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 1998:12), “*están en relación con habilidades de investigación (selección y organización de información relevante); habilidades comunicativas (relacionadas con la clasificación, evaluación y presentación –expresión de ideas, opiniones, convicciones y sentimientos, de manera coherente y fundamentada); habilidades de análisis, interpretación y síntesis (de obras y autores, de producciones de los medios de comunicación, de las propias producciones orales y escritas)”.*

El concepto de desarrollo del pensamiento, dado por las OFT, está a la par de el concepto de “dominio cognoscitivo” usado por Monereo, del cual están identificados diez grupos de habilidades, las cuáles están implícitamente relacionadas con el manejo de estrategias o procedimientos metodológicos.

Así es posible encontrar en las sugerencias metodológicas, procedimientos que benefician el desarrollo del pensamiento, y están situadas como recursos didácticos de la disciplina y herramientas de enseñanza para el docente.

4.1 Sugerencias metodológicas en el Programa de NM1

Como se indicaba anteriormente, en el presente trabajo, la unidad correspondiente a la comunicación dialógica, indica procedimientos importantes para la aplicación de las unidades siguientes. Cobra bastante relevancia, las sugerencias metodológicas en esta unidad, ya que estas estrategias metodológicas, son una propuesta inicial para el reconocimiento de las situaciones de comunicación, el primer paso para un proceso en el cual el estudiante podrá llegar a un dominio lingüístico apropiado y posible de ejecutar aceptablemente, según los criterios y reglas del lenguaje.

En el programa es posible observar las siguiente sugerencias metodológicas (MINEDUC, 1998:19): *“Es muy conveniente el uso de una serie de recursos como las dinámicas grupales, panel doble, grupo de verbalización y grupo de observación, juicio simulado, desempeño de roles, etc. y, por cierto, poner atención al uso lingüístico de los estudiantes para definir recomendaciones y adecuaciones, y generar un cierto nivel de reflexión sobre el lenguaje. En todo caso, los temas y procedimientos que se propongan deben incentivar la exposición y defensa de diversas opiniones. En este proceso, los estudiantes deben ir comprendiendo que discutir requiere de un ordenamiento claro y eficaz que permita realmente entenderse y lograr resultados.*

*Una forma de organización didáctica que favorece el desarrollo de actividades comunicativas como la conversación y la discusión, así como la contextualización de las actividades pedagógicas en el mundo real del estudiante, es la de **proyectos**. En ellos, los estudiantes se involucran en un ámbito de actividades que tiene continuidad en el tiempo, con propósitos definidos y una distribución de funciones o de trabajo que favorece el intercambio en distintas esferas de interacción comunicativa (identificar problemas, proponer y discutir soluciones posibles, compartir información, dar y recibir instrucciones, etc.)”.*

En estos llamados proyectos como sugerencia metodológicas encontramos las siguientes estrategias de enseñanza: la discusión guiada respecto a algún tema, lluvia de

ideas, Juicio simulado (juego de simulación), registro de información a través de resúmenes, cuadros sinópticos, y mapas conceptuales, además de la exposición de la información. Sin duda una orientación didáctica que sigue estratégicamente el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La discusión guiada se trata de una estrategia que, aunque no lo parezca, requiere de cierta planificación. Dicha planificación debe hacerse en principio, partiendo de los tres aspectos que deben considerarse para toda actividad que intente generar o crear información previa (Díaz-Barriga y otros, 2002:149).

Cooper (1990: 114) define a la discusión como “*un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado*”. En la aplicación de esta estrategia desde el inicio los alumnos activan a sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada.

Una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. “Algunos autores se refieren a ésta como “**lluvia de ideas**” o “tormenta de ideas” (Días-Barriga y otros, 2002:149)

Tanto la discusión guiada como la actividad generadora de información previa no deben durar mucho tiempo y se les debe considerar en todo momento como recursos estratégicos que sirven a ciertos fines. Procure que estas estrategias no se conviertan en la actividad central de la sesión o sesiones de enseñanza – aprendizaje.

La influencia de tales estrategias no termina cuando se cierran. Es posible retomarlas durante el episodio instruccional como “marcos referenciales que ya ha logrado compartirse”, para ayudar a comprender las explicaciones o actividades que se hagan sobre la marcha en el proceso instruccional.

Con respecto a los juegos de simulación, estos ofrecen unas características que los convierten en instrumentos didácticos. Permiten y facilitan:

- La experimentación y evaluación de distintos modelos de roles sociales y relaciones personales y sociales (competitivas, cooperativas, neutrales, independientes)

permite la toma de conciencia de uno mismo, y de los otros así como la explicación de emociones, valores e ideas.

- La motivación está relacionada con el interés que provoca el juego, porque facilita la participación y el protagonismo de cada uno.
- La alegría como dimensión positiva del hecho de vivir y del valor de la vida.
- La implicación personal y la voluntad, ya que cada participante acepta un papel que se realiza entre todos. Esta característica tiene relación con los problemas y soluciones que tienen causas humanas y que requieren su participación responsable, de ahí su especial interés para los aprendizajes sociales.

De una forma general se propone (Borja, 2002: 140-141) tres posibilidades para utilizar un juego como elemento central de una unidad didáctica. Al principio, como motivación o introducción de un tema que se ampliará posteriormente. Después como núcleo, y en este caso va precedido de un trabajo preparatorio y seguido de un trabajo de ampliación de la temática. Y por último, utilizarlo dos veces para que los jugadores puedan reflexionar y mejorar. En los tres casos después del juego se aconseja una reunión de síntesis

María Borja Solé (2002:147) señala que los objetivos de los juegos de rol-simulación son:

- Facilitar la integración teórico-práctica a través de la vivenciación de situaciones simuladas y de los papeles jugados.
- Desarrollar habilidades cognitivas, sociales y actitudinales.
- Dar importancia a los procesos. Lo importante es el propio juego, es en él donde se desarrollan actitudes, habilidades y estrategias. No el resultado del juego.

En cuanto a utilizar los juicios como estrategia didáctica podemos añadir que son válidos a nivel motivacional. Normalmente gustan e interesan.

A nivel discursivo, potencia el razonamiento, la lógica, la reflexión y argumentación, la oratoria, el hablar en público, la fluidez verbal, el aumento del

vocabulario, la selección del vocabulario preciso. En definitiva el pensar y el expresar razonada y correctamente los argumentos, opiniones e interpretaciones.

Los **mapas conceptuales** se caracterizan por la jerarquización de los conceptos, ya que los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica; por la selección de los términos que van a ser centro de atención y por el impacto visual, ya que permiten observar las relaciones entre las ideas principales de un modo sencillo y rápido (Díaz-Barriga y otros, 2002:169). Dadas esas características, esta estrategia didáctica puede ser un instrumento eficaz para el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes, porque en ellos se ponen de manifiesto las características esenciales de este tipo de pensamiento, el carácter jerárquico, el carácter integrador y la multiplicidad de descripciones.

Un **cuadro sinóptico** proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte del tema que interesa enseñar (Díaz-Barriga y otros, 2002: 182).

Sirven para diseñar la instrucción o como estrategia de enseñanza para textos o su empleo en clase. También los alumnos pueden aprender a elaborarlos para ser utilizados como estrategias de aprendizaje.

De manera general, los cuadros sinópticos son bidimensionales (aunque puede ser tridimensionales) y están estructurados por columnas y filas. Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que represente una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, forman celdas o huecos (slots), donde se vaciarán los distintos tipos de información. Ésta puede componerse de hechos, ejemplos, conceptos, principios, observaciones, descripciones, explicaciones, procesos o procedimientos, e incluso es posible incluir ilustraciones de diversos tipos.

No hay que olvidar que como estrategia de enseñanza, el **resumen** será elaborado por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionárselo al estudiante como una propuesta mejor organizada del cúmulo de ideas que ya se han discutido o expuesto.

Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información (Díaz-Barriga y otros, 2002: 178).

Además de estas estrategias también en las siguientes unidades de Lengua Castellana y Comunicación para NM1, es posible encontrar otras estrategias de enseñanza como ejemplos, de actividades en las orientaciones didácticas del programa de estudio.

En el subnivel 2, sobre producción de textos escritos aparece como estrategia la producción de textos a partir de situaciones reales.(MINEDUC, 1997:35). Además de la exposición y lectura de textos compuestos por ellos a través de dinámicas grupales.(MINEDUC, 1997:44-45). Así estos se vuelven a repetir con la estrategias anteriormente nombradas en los niveles y subniveles siguientes Como son la Comunicación Verbal y comunicación no verbal, y el contexto sociocultural de la comunicación

Ambas estrategias desarrollan habilidades en aspectos del lenguaje tales como la expresión escrita y técnicas lectoras. Estas estrategias desarrollan las habilidades de aprendizaje en escolar, por la tal también pueden ser consideradas estrategias de aprendizaje. A continuación veremos más detalladamente estas estrategias que tienen una estrecha relación con la didáctica disciplinar del Lenguaje.

4.1.1. La sesión de lectura y la producción de textos

Conocidísima es la importancia de la *lectura* para el estudiante. Sin un buen lector, será imposible un buen estudiante. La finalidad principal de la lectura es procurar que los estudiantes consigan excelentes habilidades de comprensión lectora. Cuando un sujeto lee bien comprende aquellos, se ha preparado para procesar la información. Ésta es una meta esencial para el estudiante, para la persona culta. Del procesamiento de la información a la elaboración sólo hay un paso.

Al respecto de esta habilidad Julio Gallego Codes señala (2002:58) a la sesión de lectura como una estrategia propicia para el desarrollo de la comprensión lectora y la buena dicción. Añade también que: *“La sesión de lectura debe ser una sesión de lenguaje. Es decir, ahí hay que propiciar la lectura oral, pero también la comprensiva, y el aumento del vocabulario, y el conocimiento gramatical de términos y palabras, y las reglas sintácticas mas elementales, y la conversación relacionada con el texto leído, y la expresión, etc.*

De esta forma estaremos preparando a los alumnos para que ejerzan la capacidad crítica de los textos, es decir, los vamos haciendo llegar al concepto más pleno de la lectura.

También a esta estrategia Gallego Codes añade(2002:60): “*Toda lección de lectura, y antes de hacerla, debe ir precedidas de una auténtica puesta en escena que constaría de:*

- *La presentación del tema.*
- *La discusión del tema.*
- *Una explicación sobre el tema.*
- *Elementos que pueden aparecer.*
- *Características de esos elementos.*
- *Palabras nuevas o poco usuales que encontraremos.*

En fin se trata de hacer preceder la lectura de toda una lección de comprensión, vocabulario, situación, ambiente, conocimientos sociales o naturales, etc.”

En la *expresión escrita* en tanto, hay que tener claro que el escritor tiene que proporcionar toda la información escrita al lector. El lector debe comprender perfectamente el mensaje, la argumentación y la situación de una comunicación escrita.

La tarea del escritor es compleja. No solamente debe dominar el lenguaje en sus distintos niveles para poder utilizarlos, sino que tiene que tener una información que dar y saber organizarla para presentarla lo más asequible y comprensiva posible a su lector.

Julio Gallego Codes (2002:68) señala al respecto que la enseñanza cognitiva de la escritura ha encontrado una valiosísima ayuda en las investigaciones de Hayes Flower. Este propone un modelo, en el cual el entorno de la tarea lo conformen el tema, pero también quien nos leerá, la exigencia que debe presentarse en el proceso de escribir, puesto que lo que escribimos después ya está en parte en el entorno que escribimos antes”.

“En este caso es recomendable que el trabajo de redacción se efectúe en clase y en equipos. Fácilmente comprobaremos cómo los alumnos, discuten, argumentan, planifican, organizan, repasan y evalúan lo que van haciendo. Esos momentos esenciales del modelo de Hayes Flower, planificar, traducir y revisa, aparecen en su expresión escrita.

También es muy deseable que los trabajos de expresión escrita no terminen muriendo en un cuaderno. Se ganaría bastante en interés y motivación si los alumnos ven que sus trabajos gozan de un público. Que los mejores de la clase se expongan en un lugar determinado; otras sean leídas a los compañeros o bien se envían a otra clase para que los alumnos de ese grupo las conozcan, y si el colegio o alguna institución municipal tiene alguna publicación para padres y alumnos, que allí aparezcan cada mes alguna de sus composiciones (Gallego, 2002:72-73).”

Las instrucciones que el alumno debe seguir en esta estrategia, antes de ponerse a escribir, deben ser del siguiente tipo:

- Claridad en la expresión.
- Evitar repetición de la palabras y expresiones.
- No utilizar frases hechas.
- Relacionar adecuadamente el espacio y el tiempo.
- Originalidad.
- Tipo de oraciones: cortas.
- Corrección gramatical.
- Viveza de la expresión.

4.2 El discurso del docente como estrategia de enseñanza.

Si bien en los Planes y programas se ofrece una multiplicidad de Estrategias de Enseñanza, como ejemplos de actividades a realizar en las clases de Lengua Castellana y Comunicación, no se indica implícitamente una de las fundamentales para un docente en plena acción en el aula: Las estrategias discursivas.

Si bien, no están implícitamente nombradas las estrategias discursivas son parte fundamental de las clases de Lengua Castellana y Comunicación y otras disciplinas. Gracias a los análisis recientes que se han hecho sobre el discurso en las aulas, ha sido posible identificar de una serie de estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de la situación escolar.

Mercer, por ejemplo, ha identificado ciertas estrategias y/o formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta del conocimiento con los aprendices. Tales estrategias, según su objetivo, se clasifican en tres categorías.

- a) Para obtener conocimiento relevante de los alumnos.
- b) Para responder a lo que dicen los alumnos.
- c) Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos.

Los profesores necesitan saber lo que saben los alumnos y cómo y cuánto van progresando en sus aprendizajes. En tal sentido utilizan dos tipos de estrategias básicas en relación con la categoría a).

Tales estrategias son: Las preguntas elaboradas por el profesor y lo que Mercer denomina técnica de “obtención mediante pistas”(citado de Díaz-Barriga, 2002: 159).

Si bien muchas de las preguntas que los profesores hacen a los alumnos tienen como propósito el control de los alumnos, otras pueden llegar a ser muy relevantes para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Mercer, por ejemplo , señala que las preguntas más efectivas son aquellas que se hacen con el propósito de guiar los esfuerzos de construcción de los estudiantes (preguntas tales como: ¿por qué hiciste ...?; explícame cuál es la razón?, ¿qué pasaría si?...?). Estas preguntas, en cierto sentido, ayudan a que el alumno ponga atención sobre determinados aspectos de los contenidos, o sobre las acciones relacionadas

con ellos, y a que se esfuerce yendo más allá de su comprensión inmediata. (citado de Díaz-Barriga, 2002: 159).

En otros momentos, cuando los docentes están explicando o hacen una pregunta que los alumnos no pueden contestar de inmediato, pueden emplear la estrategia de “obtención mediante pistas” que consiste en “conseguir” participaciones o respuestas de los alumnos (según sea el caso) por vía indirecta, mediante pistas visuales y no verbales (incluso pueden ser verbales). Las pistas son dadas por el maestro de forma estratégica, buscando no decir la respuesta correcta sino sólo insinuarla, y queda en el (los) alumno(s) apoyarse en ellas para dar con la respuesta o la idea que se está solicitando. El uso de dicha estrategia puede justificarse por el hecho de animar a que los alumnos participen activamente en el proceso de construcción y a que tomen nota de los aspectos relevantes que se están salvando.

Los profesores también emplean otra clase de estrategias que esencialmente sirven para retroalimentar o guiar a los aprendices cuando éstos intervienen por medio de participaciones espontáneas o respuestas dadas a una pregunta del profesor (categoría b).

Una de las estrategias comúnmente empleadas, que sirven para incorporar las participaciones de los alumnos en el diálogo es la de *confirmación* de las mismas (por ejemplo, “sí, lo que acabas de decir está bien dicho ...” [cuando realmente lo sea]). Esta estrategia también sirve para destacar que lo que ha sido dicho por un alumno, desde el punto de vista del docente, queda legitimado y se considera correcto.

Otra estrategia, la *repetición*, también conlleva funciones en el mismo sentido. Consiste en que el docente repite lo que ha dicho o contestado un alumno con la finalidad de remarcar lo que le parece que se ha dicho correctamente, y que a su juicio tiene un significado relevante para lo que posteriormente será aprendido.

La estrategia de reformulación sirve para dar una versión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado sin la precisión o habilidad suficiente. Aquí el docente integra lo que hayan dicho uno o varios alumnos, y al mismo tiempo, recompone lo que considera necesario, para que quede claro cómo es que habrá de comprenderse y aprenderse.

Una estrategia muy similar a la anterior es la de la *elaboración*, que consiste en ampliar, extender o profundizar la opinión de algún alumno, o de varios, cuyo punto de vista no ha quedado suficientemente claro o que incluso se ha dicho en forma confusa.

Finalmente, los profesores pueden usar dos estrategias adicionales, cuando las respuestas u opiniones son incorrectas, inexactas o inapropiadas. Éstas son las de rechazar e ignorar, las cuales deben ser empleadas con cierto cuidado, acompañándolas de explicaciones sobre por qué no se consideran adecuadas.

Respecto a las estrategias de la categoría c), éstas ayudan a que los alumnos perciban la continuidad de lo que han venido construyendo desde que iniciaron las actividades de enseñanza y aprendizaje; también sirven para demostrarles cómo las cosas que se han venido aprendiendo con anterioridad han mejorado sus niveles de comprensión. De nuevo el uso de estrategias en el discurso contribuye de manera importante en ello, así como en el proceso de sentar las bases de lo que a continuación se aprenderá.

Díaz-Barriga y Hernández (Díaz-Barriga y otros: 2002:161) afirman que *“las frases que el profesor utiliza en clase del tipo “Nosotros...”, donde se involucra él mismo junto con el grupo clase, es una de las estrategias que se emplean eficazmente para utilizar experiencias y/o conocimientos compartidos, logrados en momentos previos de una secuencia o episodio didáctico, y para ponerlos en relación con otras cuestiones que se están aprendiendo sobre la marcha. También ayudan a que los alumnos perciban que se ha logrado compartir una serie de saberles gracias a la experiencia pedagógica compartida”*.

Las recapitulaciones reconstructivas son otras estrategias que los profesores usan en la clase. Ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y, sobre todo, proveen medios eficaces para lograr la continuidad. Dichas recapitulaciones son resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso aprenderse; son ampliamente reconocidas como recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque ofrecen un contexto”.

En un estudio realizado por docentes de la Universidad Austral de Chile en 1994, sobre la enseñanza del Castellano en la Educación Media, hecha a través de cuestionarios a los alumnos; se les pregunta sobre las actividades realizadas por el profesor en clases, cuál

prefieren o les agrada. Según las respuestas, sin ningún lugar a dudas: el trabajo participativo y dinámico (Urrea y Otros, 1994:82).

Entre estos trabajos dinámicos se incluye en su mayoría las clases expositivas que incluyen tipo de preguntas y respuestas como las que más agradan a los alumnos además de los trabajos grupales. Esto demuestra la importancia del buen manejo de las estrategias discursivas en clases por parte del docente y sin lugar a dudas, la consideración por parte de éste de optimizar el trabajo con las estrategias de enseñanza que recomienda o pone a disposición el Ministerio de Educación a través de los Planes y Programas.

Capítulo III: MATERIAL Y MÉTODO

1. Tipo de Investigación

De acuerdo a los objetivos, la investigación es de campo no experimental de carácter descriptivo – comparativo (Briones, 1990:52). Pues pretende describir cuáles son las estrategias utilizadas y la frecuencia de su uso por los profesores de Lenguaje y Comunicación en los Primeros Medios de tres colegios valdivianos, en dirección a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje mayormente utilizadas en el sector Lenguaje y Comunicación en Educación Media?

Recibe la característica de ser investigación de campo, porque se realiza en un ambiente natural y es no experimental, debido a que no hay un control de variables, lo que se desea es describir.

2. Procedimiento:

Los establecimientos fueron considerados según su tipología: colegio particular pagado, Particular subvencionado y municipalizado y que fueran colegios científico – humanistas.. A partir de esta tipología se escogió un colegio valdiviano de cada tipo. Así se consideraron el Windsor School (Particular), Colegio Domus Mater y Centro educativo Armando Robles.

2.1 Descripción de Colegios.

Windsor School

Ubicado en Av. Francia N°1695, de carácter particular pagado, asume carácter legal como Cooperativa de Servicios Educativos.

Como colegio científico humanista su proyecto educativo asume como propósito ofrecer a la sociedad una educación de calidad, creativa e innovadora, centrada en valores y con un fuerte énfasis en el idioma inglés.

El colegio está constituido de todos los niveles educacionales, desde prekinder hasta Cuarto año Medio, desde Primero Básico hasta Cuarto Medio hay dos cursos por nivel.

Su población estudiantil bordea los 750 alumnos, y el Primer año medio consta de 61 alumnos en total.

El cuerpo docente está compuesto generalmente por profesores de más de 10 años de servicio, y algunos cuentan con postgrado en su especialidad y en pedagogía.

En términos generales los alumnos del Colegio provienen de un entorno socio económico estable, generalmente de familias de clase media y media alta, con padres amplia totalidad son egresados de enseñanza media, y gran parte de ellos tienen título de enseñanza superior. No hay familias en situación de vulnerabilidad económica.

Colegio Domus Mater

Ubicado en Bueras 401, de carácter particular Subvencionado.

Como colegio científico humanista, la visión del colegio es guiar una formación que capacite a cada estudiante, para asumir en forma efectiva y responsable su propio aprendizaje, desarrollando, en torno a la excelencia académica, habilidades cognitivas y afectivas necesarias para desempeñarse en un mundo de constante cambio y transformación. Y su misión es Sustentados en una concepción Humanista de la Educación, participar de manera activa y positiva en la formación de nuestros estudiantes como seres humanos íntegros, sostenidos por valores, conocimientos y abiertos al mundo.

Uno de sus principales objetivos institucionales es brindar a los egresados un perfil distintivo el que se reflejará en el dominio de su lengua materna, el manejo creativo de la matemática, el dominio de un segundo idioma (inglés) y el adecuado uso de la informática como herramienta de trabajo.

El colegio está constituido de todos los niveles educacionales de Básica y Media, teniendo un curso por cada nivel. Su población estudiantil es aproximadamente de 360 alumnos.

El cuerpo docente está compuesto por varios profesores jóvenes que superan los 10 años de experiencia más varios profesores que llevan menos de 5 años de experiencia, algunos están estudiando postgrados.

En términos generales los alumnos del Colegio provienen de un entorno socio económico estable, generalmente de familias de clase media, con padres que casi en su totalidad son egresados de enseñanza media, y gran parte de ellos tienen título de enseñanza superior. No hay familias en situación de vulnerabilidad económica.

Centro Educativo Armando Robles Rivera

Ubicado en Av. Francia 2670 de carácter municipalizado.

Por necesidades del liceo Rector Armando Robles Rivera de Valdivia de acceder a la JEC se proyectó la creación del Centro educativo Armando Robles Rivera, con el objeto de absorber la alta tasa de alumnos que no podían continuar en su Liceo de origen por razones de capacidad. Es así que se crea este Colegio, cuyo funcionamiento se proyecta bajo las mismas características pedagógicas que rigen al Liceo Rector Armando Robles Rivera.

La visión del colegio es entregar a sus alumnos una formación de alta exigencia académica, considerando los intereses, capacidades y necesidades de sus alumnos y alumnas, privilegiando un ambiente participativo y democrático en su proceso de enseñanza aprendizaje y en donde cada uno de sus integrantes pueda desarrollar sus potencialidades en pro de su proyecto de vida y de los demás.

Y como visión el centro educativo Armando Robles Rivera es un establecimiento humanístico científico que pretende habilitar, efectivamente, a todos sus alumnos y alumnas para enfrentar con éxito los desafíos que le presenta la Educación superior y su inserción en la vida profesional y laboral.

El objetivo general del Colegio es contribuir a crear condiciones que permitan al alumno obtener éxito en sus experiencias de aprendizaje, en pos de una autonomía intelectual, que favorezca su ingreso a los estudios superiores o al mundo del trabajo.

El colegio posee todos los niveles educacionales de enseñanza media, contando con 5 cursos en primero medio, a raíz del gran número de matrículas en ese nivel educacional. El resto de los cursos está dividido en dos para cada nivel. Su población estudiantil consta aproximadamente de 350 estudiantes.

El cuerpo docente del Colegio está constituido en su mayoría por profesores que promedian más de 15 años de servicio, muy pocos tienen estudios de postgrado.

En términos generales los alumnos del Colegio provienen de un entorno socio económico estable, con bajo porcentaje de familias en desintegración (separación), un porcentaje bajo

de familias integradas al Programa Puente y muy pocas familias en situación de vulnerabilidad económica.

2.2 Presentación y descripción del instrumento.

Para recoger información se elaboró un cuestionario con dos ítem de preguntas cerradas. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación a expertos, alumnos no comprometidos en el estudio y a profesores.

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se tomó en cuenta las estrategias de enseñanza señaladas en orientaciones didácticas y herramientas señaladas en planes y programas de Estudio del Primer año de enseñanza media elaborado por el Ministerio de educación, además de las estrategias de enseñanza señaladas por varios investigadoras y ya nombradas en el marco teórico.

Para determinar el uso de estas estrategias se consideró en el primer ítem del cuestionario la frecuencia de uso que da el docente de Lenguaje y Comunicación a ciertas estrategias de enseñanza. Para ello sus posibilidades de respuesta se tradujeron en las siguientes cinco:

Siempre, Frecuentemente, Esporádicamente, Casi Nunca, Nunca.

En el segundo ítem del cuestionario se considera cuáles actividades didácticas de enseñanza en Lenguaje y Comunicación, han realizado los alumnos, a través de dos alternativas: la de Negación (No) y afirmación (Sí).

En la aplicación del cuestionario no hubo problemas con los alumnos.

2.3 Muestra

La población de la investigación corresponden a todos los estudiantes (hombres y mujeres) que actualmente (Noviembre 2005) cursan el primer año medio en tres colegios de Valdivia: Windsor School, Colegio Domus Mater y el Centro educativo Armando Robles.

La población fluctúa entre los 14 y 15 años de edad y de ambos sexos. Corresponde a un total de 283 alumnos.

La muestra consideró el 50% de la población escolar en cada colegio, seleccionando esta muestra al azar. Y la presencia del estudiante desde Marzo en el establecimiento.

De esta manera, el grupo sujeto a investigación quedó conformado de la siguiente

forma:

| Establecimiento | Alumnos NM1 | |
|---------------------------------|-------------|-----------|
| | N° Total | Muestra |
| Centro educativo Armando Robles | 191 | 96 (95.5) |
| Colegio Domus Mater | 31 | 16(15.5) |
| Windsor School | 61 | 31(30.5) |

2.4 Recolección de los datos

El instrumento se aplicó a una muestra representativa de la población escolar del primer año de enseñanza media en los colegios Valdivianos: Centro educativo Armando Robles, Colegio Domus Mater y Windsor School.

Para su aplicación se solicitó autorización a cada dirección de los respectivos establecimientos educacionales, los cuales accedieron y facilitaron la llegada a los recintos y así obtener la información requerida para el presente estudio.

El tesista personalmente administró el cuestionario en forma grupal y para ellos cada Liceo asignó un lugar y tiempo suficiente para que los alumnos sometidos a la encuesta respondieran sin ningún problema.

Capítulo IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el propósito de hacer comprensible el análisis de los resultados de cada colegio, han sido divididos por os ítem de preguntas.

Para cada pregunta planteada en el primer ítem, el encuestado optó por alguna de las alternativas que se le presentan:

S: Siempre

F: frecuentemente

E: esporádicamente

CN: Casi nunca.

N: Nunca

En el segundo ítem optarán por las alternativas:

Sí: Afirmación

No: Negación.

Ítem I. Estrategias de Enseñanza en el Centro educativo Armando Robles.(Frecuencia de Uso)

| Preguntas | Frecuencia de Uso | | | | | | | | | |
|---|-------------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | S | | F | | E | | CN | | N | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| 1. ¿En la clase el profesor explica las materias y uds. Toman apuntes? | 45 | 46.8 | 39 | 40.6 | 8 | 8.3 | 2 | 2.0 | 2 | 2.0 |
| 2. ¿En la clase el profesor enseña a tomar apuntes? | 32 | 33.2 | 26 | 27.0 | 18 | 18.7 | 18 | 18.7 | 2 | 2.0 |
| 3. ¿En la clase el profesor les dicta la materia? | 31 | 32.2 | 47 | 48.9 | 9 | 9.3 | 4 | 4.1 | 5 | 5.2 |
| 4. ¿Durante la clase el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando? | 58 | 60.4 | 24 | 25 | 10 | 10.4 | 4 | 4.1 | 0 | 0 |
| 5. ¿Durante la clase el profesor invita a que uds. planteen preguntas? | 36 | 37.5 | 27 | 28.1 | 20 | 20.8 | 12 | 12.5 | 1 | 1.0 |
| 6. ¿Durante las clases el profesor se preocupa de la manera de comunicarse entre uds.? | 53 | 55.2 | 20 | 20.8 | 13 | 13.5 | 9 | 9.3 | 1 | 1.0 |
| 7. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les da temas a investigar? | 27 | 28.1 | 36 | 37.5 | 22 | 22.9 | 11 | 11.4 | 0 | 0 |
| 8. ¿Si realizas trabajos de investigación tu profesor les recomienda qué libros deben leer? | 34 | 35.4 | 29 | 30.2 | 15 | 15.6 | 10 | 10.4 | 8 | 8.3 |
| 9. ¿El profesor utiliza la lluvia de ideas para seleccionar temas a investigar? | 16 | 16.6 | 34 | 35.4 | 18 | 18.7 | 16 | 16.6 | 12 | 12.5 |
| 10. ¿Al investigar un tema, usted realiza alguna disertación exponiendo lo que encontró respecto a éste?? | 52 | 54.1 | 22 | 22.9 | 12 | 12.5 | 8 | 8.3 | 2 | 2.0 |
| 11. ¿Realizan en las clases de Lenguaje y Comunicación tareas de investigación? | 23 | 23.9 | 35 | 36.4 | 20 | 20.8 | 16 | 16.6 | 2 | 2.0 |

| Preguntas | S | | F | | E | | CN | | N | |
|---|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 12. ¿Si les dan tareas de investigación, forman grupos para desarrollar dicho tema | 51 | 53.1 | 23 | 23.9 | 6 | 6.2 | 10 | 10.4 | 6 | 6.2 |
| 13. ¿Si trabajan en grupo dan a conocer sus respuestas a los demás? | 32 | 33.3 | 39 | 40.6 | 6 | 6.2 | 10 | 10.4 | 9 | 9.3 |
| 14. ¿Comentan con sus compañeros y el profesor respuestas que Uds. dan? | 36 | 37.5 | 37 | 38.5 | 11 | 11.4 | 11 | 11.4 | 1 | 1.0 |
| 15 ¿El profesor les da las mismas tareas a realizar a todos los alumnos del curso? | 42 | 43.7 | 26 | 27.0 | 12 | 12.5 | 12 | 12.5 | 4 | 4.1 |
| 16. ¿El profesor les asigna tareas diferentes a los alumnos del curso para desarrollarse individualmente? | 11 | 11.4 | 19 | 19.7 | 22 | 22.9 | 31 | 32.2 | 13 | 13.5 |
| 17 ¿Si les da tareas iguales a todos los alumnos, su profesor compara las respuestas, destacando los mejores y peores trabajos? | 30 | 31.2 | 20 | 20.8 | 14 | 14.5 | 20 | 20.8 | 12 | 12.5 |
| 18 ¿En la Clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les enseña a trabajar con guías de estudio? | 62 | 64.5 | 25 | 26.0 | 2 | 2.0 | 3 | 3.1 | 4 | 4.1 |
| 19. ¿Tu profesor les da cuestionario para complementar los contenidos? | 51 | 53.1 | 26 | 27.0 | 15 | 15.6 | 4 | 4.1 | 0 | 0 |
| 20. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor utiliza textos literarios? | 64 | 66.6 | 25 | 26.0 | 7 | 7.2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21. ¿El profesor utiliza el texto literario, a modo de introducción a un tema determinado? | 54 | 56.2 | 28 | 29.1 | 10 | 10.4 | 3 | 3.1 | 1 | 1.0 |
| 22. ¿El profesor utiliza el texto literario para estudiar a fondo un tema y centrar la clase en el análisis de éste? | 40 | 41.6 | 42 | 43.7 | 11 | 11.4 | 3 | 3.1 | 0 | 0 |
| 23. ¿El profesor utiliza el texto literario con el fin de comprender el texto y la estructura del mismo, sin relacionar con otro tema específico? | 45 | 46.8 | 36 | 37.5 | 10 | 10.4 | 4 | 4.1 | 1 | 1.0 |
| 24. ¿A partir de clases de Lenguaje y Comunicación, has elaborado algún texto, ya sea literario, periodístico o ensayístico? | 49 | 51.0 | 33 | 34.3 | 7 | 7.2 | 4 | 4.1 | 3 | 3.1 |

Ítem I: Estrategias de enseñanza en el Windsor School (Frecuencia de Uso)

| Preguntas | Frecuencia de Uso | | | | | | | | | |
|--|-------------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | S | | F | | E | | CN | | N | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| 1. ¿En la clase el profesor explica las materias y Uds. Toman apuntes? | 5 | 31.2 | 11 | 68.7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. ¿En la clase el profesor enseña a tomar apuntes? | 0 | 0 | 1 | 6.2 | 5 | 31.2 | 10 | 62.5 | 0 | 0 |
| 3. ¿En la clase el profesor les dicta la materia? | 1 | 6.2 | 7 | 43.7 | 4 | 25 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 4. ¿Durante la clase el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando? | 8 | 50 | 6 | 37,5 | 2 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. ¿Durante la clase el profesor invita a que Uds. planteen preguntas? | 7 | 43.7 | 7 | 43.7 | 0 | 0 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 6. ¿Durante las clases el profesor se preocupa de la manera de comunicarse entre Uds.? | 4 | 25 | 8 | 50 | 2 | 12.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 7. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les da temas a investigar? | 5 | 31.2 | 9 | 56.2 | 0 | 0 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 8. ¿Si realizas trabajos de investigación tu profesor les recomienda qué libros deben leer? | 12 | 75 | 09 | 0 | 1 | 6.2 | 0 | 0 | 3 | 18.7 |
| 9. ¿El profesor utiliza la lluvia de ideas para seleccionar temas a investigar? | 1 | 6.2 | 4 | 25 | 2 | 12.5 | 5 | 31.2 | 4 | 25 |
| 10. ¿Al investigar un tema, usted realiza alguna disertación exponiendo lo que encontró respecto a éste? | 1 | 6.2 | 3 | 18.7 | 3 | 18.7 | 7 | 43.7 | 2 | 12.5 |
| 11. ¿Realizan en las clases de Lenguaje y Comunicación tareas de investigación? | 3 | 18.7 | 7 | 43.7 | 4 | 25 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |

| Preguntas | S | | F | | E | | CN | | N | |
|---|----|-------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| 12. ¿Si les dan tareas de investigación, forman grupos para desarrollar dicho tema | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12.5 |
| 13. ¿Si trabajan en grupo dan a conocer sus respuestas a los demás? | 6 | 37.50 | 8 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12.5 |
| 14. ¿Comentan con sus compañeros y el profesor respuestas que Uds. dan? | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12.5 |
| 15 ¿El profesor les da las mismas tareas a realizar a todos los alumnos del curso? | 10 | 62.5 | 2 | 12.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 | 2 | 12.5 |
| 16. ¿El profesor les asigna tareas diferentes a los alumnos del curso para desarrollarse individualmente? | 2 | 12.5 | 0 | 0 | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 2 | 12.5 |
| 17 ¿Si les da tareas iguales a todos los alumnos, su profesor compara las respuestas, destacando los mejores y peores trabajos? | 1 | 6.2 | 3 | 18.7 | 4 | 25 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 |
| 18 ¿En la Clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les enseña a trabajar con guías de estudio? | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 | 4 | 25 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 19. ¿Tu profesor les da cuestionario para complementar los contenidos? | 1 | 6.2 | 9 | 56.2 | 2 | 12.5 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 20. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor utiliza textos literarios? | 12 | 75.0 | 4 | 25.0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21. ¿El profesor utiliza el texto literario, a modo de introducción a un tema determinado? | 4 | 25.0 | 10 | 62.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22. ¿El profesor utiliza el texto literario para estudiar a fondo un tema y centrar la clase en el análisis de éste? | 4 | 25 | 6 | 37.5 | 6 | 37.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23. ¿El profesor utiliza el texto literario con el fin de comprender el texto y la estructura del mismo, sin relacionar con otro tema específico? | 0 | 0 | 12 | 75.0 | 4 | 25.0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24. ¿A partir de clases de Lenguaje y Comunicación, has elaborado algún texto, ya sea literario, periodístico o ensayístico? | 9 | 56.2 | 6 | 37.5 | 1 | 6.2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Ítem I. Estrategias de Enseñanza en el Windsor School.

| Preguntas | Frecuencia de Uso | | | | | | | | | |
|--|-------------------|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | S | | F | | E | | CN | | N | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| 1. ¿En la clase el profesor explica las materias y Uds. Toman apuntes? | 3 | 9.6 | 19 | 61.2 | 5 | 16.1 | 3 | 9.6 | 1 | 3.2 |
| 2. ¿En la clase el profesor enseña a tomar apuntes? | 0 | 0 | 3 | 9.6 | 16 | 51.6 | 12 | 38.7 | 0 | 0 |
| 3. ¿En la clase el profesor les dicta la materia? | 2 | 6.4 | 10 | 32.2 | 12 | 38.7 | 5 | 16.1 | 2 | 6.4 |
| 4. ¿Durante la clase el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando? | 9 | 29.0 | 3 | 58.0 | 3 | 9.6 | 1 | 3.2 | 0 | 0 |
| 5. ¿Durante la clase el profesor invita a que Uds. planteen preguntas? | 8 | 25.8 | 10 | 32.2 | 12 | 38.7 | 1 | 3.2 | 0 | 0 |
| 6. ¿Durante las clases el profesor se preocupa de la manera de comunicarse entre Uds.? | 8 | 25.8 | 9 | 29.0 | 7 | 22.5 | 5 | 16.1 | 2 | 6.4 |
| 7. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les da temas a investigar? | 3 | 9.6 | 2 | 6.4 | 9 | 29.0 | 12 | 38.7 | 5 | 16.1 |
| 8. ¿Si realizas trabajos de investigación tu profesor les recomienda qué libros deben leer? | 3 | 32.2 | 10 | 32.2 | 3 | 9.6 | 9 | 29.0 | 6 | 19.3 |
| 9. ¿El profesor utiliza la lluvia de ideas para seleccionar temas a investigar? | 2 | 6.4 | 4 | 12.9 | 3 | 9.6 | 11 | 35.4 | 11 | 35.4 |
| 10. ¿Al investigar un tema, usted realiza alguna disertación exponiendo lo que encontró respecto a éste? | 4 | 12.9 | 7 | 22.5 | 3 | 9.6 | 16 | 51.6 | 1 | 3.2 |
| 11. ¿Realizan en las clases de Lenguaje y Comunicación tareas de investigación? | 2 | 6.4 | 6 | 19.3 | 4 | 12.9 | 8 | 25.8 | 11 | 35.4 |

| Preguntas | S | | F | | E | | CN | | N | |
|---|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 12. ¿Si les dan tareas de investigación, forman grupos para desarrollar dicho tema | 3 | 9.6 | 9 | 29.0 | 3 | 9.6 | 14 | 45.1 | 2 | 6.4 |
| 13. ¿Si trabajan en grupo dan a conocer sus respuestas a los demás? | 7 | 22.5 | 10 | 32.2 | 5 | 16.1 | 6 | 19.3 | 3 | 9.6 |
| 14. ¿Comentan con sus compañeros y el profesor respuestas que Uds. dan? | 4 | 12.9 | 18 | 58.0 | 1 | 3.2 | 7 | 22.5 | 1 | 3.2 |
| 15 ¿El profesor les da las mismas tareas a realizar a todos los alumnos del curso? | 17 | 54.8 | 6 | 19.3 | 0 | 0 | 6 | 19.3 | 2 | 6.4 |
| 16. ¿El profesor les asigna tareas diferentes a los alumnos del curso para desarrollarse individualmente? | 3 | 9.6 | 8 | 25.8 | 6 | 19.3 | 10 | 32.2 | 4 | 12.9 |
| 17 ¿Si les da tareas iguales a todos los alumnos, su profesor compara las respuestas, destacando los mejores y peores trabajos? | 4 | 12.9 | 5 | 16.1 | 9 | 29.0 | 10 | 32.2 | 3 | 9.6 |
| 18 ¿En la Clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les enseña a trabajar con guías de estudio? | 7 | 22.5 | 5 | 16.1 | 12 | 38.7 | 6 | 19.3 | 1 | 3.2 |
| 19. ¿Tu profesor les da cuestionario para complementar los contenidos? | 5 | 16.1 | 7 | 22.5 | 10 | 32.2 | 9 | 29.0 | 0 | 0 |
| 20. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor utiliza textos literarios? | 12 | 38.7 | 9 | 29.0 | 5 | 16.1 | 3 | 9.6 | 2 | 6.4 |
| 21. ¿El profesor utiliza el texto literario, a modo de introducción a un tema determinado? | 13 | 41.9 | 9 | 29.0 | 7 | 22.5 | 2 | 6.4 | 0 | 0 |
| 22. ¿El profesor utiliza el texto literario para estudiar a fondo un tema y centrar la clase en el análisis de éste? | 6 | 19.3 | 18 | 58.0 | 3 | 9.6 | 3 | 9.6 | 1 | 3.2 |
| 23. ¿El profesor utiliza el texto literario con el fin de comprender el texto y la estructura del mismo, sin relacionar con otro tema específico? | 12 | 38.7 | 14 | 45.1 | 4 | 12.9 | 1 | 3.2 | 0 | 0 |
| 24. ¿A partir de clases de Lenguaje y Comunicación, has elaborado algún texto, ya sea literario, periodístico o ensayístico? | 7 | 22.5 | 15 | 48.3 | 9 | 29.0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Total de los datos obtenidos por establecimiento (Ítem I)

| Establecimiento | Respuestas | | | | | | | | | |
|--------------------|------------|------|------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|
| | S | | F | | E | | CN | | N | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Windsor School | 144 | 19.4 | 231 | 31.0 | 151 | 20.3 | 160 | 21.5 | 58 | 7.8 |
| Domus Mater | 118 | 30.7 | 137 | 35.7 | 50 | 13.0 | 58 | 15.1 | 21 | 5.5 |
| C. Educativo A.R.R | 974 | 42.3 | 718 | 31.1 | 298 | 12.9 | 225 | 9.8 | 89 | 3.9 |
| Total | 1236 | 36,0 | 1086 | 31.6 | 499 | 14.5 | 443 | 12.9 | 168 | 4.9 |

Frecuencia de uso de estrategias de enseñanza.

Sólo el 67,5% de los alumnos, en promedio, manifiesta que la metodología empleada por el profesor de Lengua Castellana y Comunicación es siempre y frecuentemente utilizada.

Asimismo, por establecimiento educacional, el mayor porcentaje alcanza al 73,4% en el colegio municipal, luego el colegio subvencionado con 66,4% y por último el colegio particular con 50,4%.

Al contrario un 17,8% de los alumnos, en promedio considera que existe un poco uso o el nulo empleo que el profesor de lengua castellana y comunicación da a ciertas estrategias de enseñanza.

Del mismo modo, por establecimiento, los alumnos encuestados pertenecientes al colegio particular lo señalan en mayor porcentaje con un 29,3%, luego el colegio subvencionado con un 20,6% y finalmente el colegio municipalizado con un 13,7%.

En relación a cada una de las preguntas planteadas se han podido establecer los siguientes resultados.

El 85,3% de los alumnos encuestados expresa que su profesor, en el desarrollo de la clase, explica la materia, mientras ellos toman apuntes. Por tipo de establecimiento, el mayor porcentaje, se da en el colegio subvencionado, pues el 100% dice que esto siempre y frecuentemente ocurre, luego el colegio municipal con un 87,4% seguido del colegio particular con un 70,8%.

Ante la pregunta , si en la clase el profesor enseña a tomar apuntes. Por tipo de establecimiento, en el colegio municipal el 60,2% así lo afirma, mientras que frecuentemente lo señala el colegio particular con 9,2% y un 6,2% el colegio subvencionado.

Sin embargo, cabe destacar que en el colegio subvencionado el 62,5% de los alumnos encuestados afirma que casi nunca lo hace el profesor. En el colegio particular el 51,6% de los alumnos encuestados indica que sólo esporádicamente el profesor enseña a tomar apuntes.

Con respecto a la pregunta, ¿En la clase el profesor les dicta la materia?. El 68,5% de los alumnos afirma que esto se da siempre y frecuentemente ocurre. Por tipo de establecimiento el 81,1% del colegio municipal así lo afirma, seguido por el colegio subvencionado con un 49,9% y por último el colegio particular con un 38,6%.

En relación con la pregunta, si durante la clase el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando. Por tipo de establecimiento el mayor porcentaje se encuentra en el colegio subvencionado con un 87,5%, seguido por el colegio particular con un 87% y finalmente el colegio municipalizado con un 84,4%, que indicaron que esto se producía siempre y frecuentemente.

De acuerdo con la pregunta, si durante la clase el profesor los invitaba a plantear preguntas, Por tipo de establecimientos señalaron que siempre o frecuentemente lo realizaban con un 87,4% de los alumnos encuestados en el colegio subvencionado, seguido por el colegio municipal con un 65,6%, luego el colegio particular con un 50%. Cabe destacar que el 38,7% de los alumnos encuestados del colegio particular indican que el profesor lo realiza esporádicamente.

En relación a si en la clase el profesor se preocupa de la manera de comunicarse entre los alumnos, por tipo de establecimientos, no se establece mucha diferencia indicando que el profesor lo efectúa siempre y frecuentemente. Los alumnos del colegio municipal lo indican con un 76%, y el colegio subvencionado con un 75%, en cambio, los alumnos encuestados del colegio particular lo indican con un porcentaje del 54,8%.

Con respecto a la pregunta si el profesor en clases de lenguaje y Comunicación les da temas a investigar, cabe señalar, que mientras el colegio subvencionado, con un 87,4% y el colegio un 65,6%, de sus alumnos indican que el profesor lo hace siempre y frecuentemente, los alumnos del colegio particular con un 54,8% indican que el profesor nunca y casi nunca lo efectúan.

Con respecto a si el profesor recomienda qué libros deben leer. Por tipo de establecimiento indican que siempre y frecuentemente sucede con mayor porcentaje en el colegio subvencionado con un 75%, seguido por el colegio municipal con un 65,6%, y luego el colegio particular con un 64,4%.

Con respecto a si el profesor utiliza la lluvia de ideas para seleccionar temas a investigar, cabe destacar que, mientras en el colegio municipal el 52% de los alumnos encuestados manifiesta que siempre y frecuentemente lo hacen, el 70,8% de los alumnos encuestados del colegio particular señala que nunca y casi nunca lo realiza. Así como el 56,2% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado señalan que nunca o casi nunca.

En la pregunta, ¿al investigar un tema usted realiza alguna disertación exponiendo lo que encontró respecto a éste?, el 77% de los alumnos encuestados del colegio municipalizado indica que siempre o frecuentemente, en contraste con el 54,8% de los alumnos encuestados del colegio particular, y el 56,2% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado que indican casi nunca y nunca realizan la actividad.

Ante la pregunta, ¿Realizan en las clases de Lenguaje y Comunicación tareas de investigación?. El 62,4 de los alumnos encuestados en el colegio subvencionado respondió que siempre y frecuentemente lo hacían, seguido por el 60,4% de los alumnos del colegio municipal, mientras el 61,2% de los alumnos encuestados del colegio particular manifiesta que casi nunca y nunca lo hacen.

Mientras el 87.5 de los alumnos del colegio subvencionado respondió siempre y frecuentemente y el 77% de los alumnos encuestados del colegio municipal de la misma forma, con respecto a la pregunta ¿si les dan tareas de investigación, forman grupos para desarrollar dicho tema?. En cambio el 51.5% de los alumnos del colegio particular respondió que nunca y casi nunca lo efectuaban.

Con respecto a la pregunta, ¿Si trabajan en grupo dan a conocer sus respuesta a los demás?, el 87.5% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado manifiesta que siempre y frecuentemente lo hacen, seguidos por el colegio municipal con un 73,9% y el colegio particular con un 54.7%.

Del mismo modo, las respuesta con respecto a la pregunta, si ¿comentan con sus compañeros y el profesor las respuestas que dan?. El 87.5% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado manifiesta que siempre y frecuentemente, seguido por el porcentaje de los alumnos encuestados del colegio municipal con un 76% y un 70.9% del colegio particular.

Ante la pregunta, ¿El profesor les da las mismas tareas a realizar a todos los alumnos del curso?. Por tipo de establecimiento el 75% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado manifiestan que el profesor lo hace siempre y frecuentemente, al igual que el 74.1 de los alumnos del colegio particular y el 70.7% de los alumnos encuestados del colegio municipal.

Con respecto a la contraparte del pregunta anterior, en la pregunta 16, ¿El profesor les asigna tareas diferentes a los alumnos del curso para desarrollarse individualmente. Mientras el 75% de los alumnos del colegio subvencionado responden que nunca y casi nunca lo hace el profesor. El porcentaje disminuye en el colegio particular con un 45.1%, y el colegio municipal con un 45.7%.

Del mismo modo en la pregunta situacional. Si el profesor les da tareas iguales a los alumnos. ¿Su profesor compara las respuestas, destacando los mejores y peores trabajos?, Por tipo de establecimiento el 50% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado manifestaron que casi nunca y nunca lo hace el profesor, al igual que el 41,8% de los alumnos encuestados del colegio particular. Contrastando con el 52% de los alumnos encuestados del colegio municipal, que manifiestan que el profesor lo hace siempre y frecuentemente.

Con respecto a la pregunta, ¿en la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les enseña a trabajar con guías de estudio?. El 90,5% de los estudiantes encuestados del colegio municipal manifestaron que su profesor les enseña a trabajar con guías de estudio siempre y frecuentemente, al igual que el 56% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado, mientras que el 38,7% de los alumnos encuestados del colegio particular considera que su profesor lo efectúa esporádicamente.

En relación a la pregunta, ¿Tú profesor les da cuestionarios para complementar los contenidos?, En general los alumnos de los tres establecimientos coinciden con la respuestas siempre y frecuentemente, aunque en diferentes márgenes. El mayor porcentaje lo tiene el colegio municipal con un 80,1%, seguido del colegio subvencionado con 62,4% y bastante inferior el porcentaje del particular con un 38,6%.

Ante la pregunta, ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor utiliza textos literarios?. El 92,6% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado

manifiesta que el profesor lo hace siempre y frecuentemente, al igual que el 92,6% del colegio municipal seguido de los alumnos encuestados del colegio particular con porcentaje del 67,0%.

Del mismo modo ante la pregunta, ¿El profesor utiliza el texto literario, a modo de introducción a un tema determinado?. El 87,5% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado responden que siempre y frecuentemente lo hace el profesor, seguido por el porcentaje del colegio municipal con un 85,3% y del colegio particular con un 70,9%.

En relación a la pregunta, ¿El profesor utiliza el texto literario para estudiar a fondo un tema y centrar la clase de análisis de éste?. Por establecimiento, el 85,3% de los alumnos del colegio municipal considera que siempre y frecuentemente lo utiliza el profesor para esos objetivos, seguido por el porcentaje del colegio particular con un 77,3% y el colegio subvencionado con un 62,5%.

Con respecto a la pregunta ¿El profesor utiliza el texto literario con el fin de comprender el texto y la estructura del mismo, sin relacionar con otro tema específico?. En el colegio municipal el 84,3% de los alumnos encuestados manifestó que siempre y frecuentemente lo utilizaba el profesor con éste fin, coincidiendo con el 83,8% de los alumnos encuestados del colegio particular que respondieron de la misma forma, en cambio el 75,0% de los alumnos del colegio subvencionado manifestó que frecuentemente lo utilizaba el profesor con estos fines y sólo un 25,0% señaló que esporádicamente lo hacía.

Ante la pregunta 24, ¿A partir de clases de Lenguaje y Comunicación, has elaborado algún texto, y asea literario, periodístico o ensayístico?. En general los alumnos encuestados de los tres establecimientos coincidieron que siempre y frecuentemente realizaban la creación de estos textos, con un porcentaje mayor en el colegio subvencionado con un 93,7%, seguido por el porcentaje del colegio municipal con un 85,3% y el colegio particular con un 70,8%.

De acuerdo a los resultados se han podido establecer algunas diferencias metodológicas por tipo de establecimiento, tanto en el colegio municipal como en el liceo subvencionado, la opinión de los alumnos es que sus profesores recurren a metodologías activas para el desarrollo de sus clases en mayor porcentaje que en el colegio particular, en el cual abunda lo esporádico que se da, aunque hay excepciones con respecto a lo que es la

clase expositiva y la tarea específica para cada alumno, en donde se da con mayor frecuencia en el colegio particular, siendo ésta actividad una estrategia válida de proacción en el proceso de aprendizaje significativo en los alumnos.

Ítem II: Actividades realizadas en Clase de Lenguaje y Comunicación.

| Actividades | Windsor School | | | | Domus Mater | | | | C. E. A. R. R | | | |
|---|----------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|---------------|-------------|------------|-------------|
| | Si | | No | | Si | | No | | Si | | No | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Lluvia de Ideas | 10 | 32.3 | 21 | 67.7 | 9 | 56.3 | 7 | 43.7 | 63 | 65.6 | 33 | 34.4 |
| Preparación y elaboración de un debate | 28 | 90.3 | 3 | 9.7 | 15 | 93.8 | 1 | 6.2 | 29 | 30.2 | 67 | 69.8 |
| Simulacro de un debate | 23 | 74.2 | 8 | 25.8 | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 23 | 23.9 | 73 | 76.0 |
| Entrevista | 16 | 51.6 | 15 | 48.4 | 16 | 100 | 0 | 0 | 70 | 72.9 | 26 | 27.1 |
| Producción de Textos (literarios, periodísticos, relatos) | 24 | 77.4 | 7 | 22.6 | 16 | 100 | 0 | 0 | 88 | 91.7 | 8 | 8.3 |
| Producción de dramatizaciones | 14 | 45.2 | 17 | 54.8 | 2 | 12.5 | 14 | 87.5 | 61 | 63.5 | 35 | 36.5 |
| Creación de escenas dramáticas | 20 | 64.5 | 11 | 35.5 | 2 | 12.5 | 14 | 87.5 | 59 | 61.5 | 37 | 38.5 |
| Confección de historietas o cómics | 16 | 51.6 | 15 | 48.4 | 5 | 31.3 | 11 | 68.7 | 42 | 43.8 | 54 | 56.2 |
| Observación de situaciones comunicativas a través de la TV. | 5 | 16.1 | 26 | 83.9 | 12 | 75 | 4 | 25 | 57 | 59.4 | 39 | 40.6 |
| Juegos | 11 | 35.5 | 20 | 64.5 | 8 | 50 | 8 | 50 | 16 | 16.7 | 80 | 83.3 |
| Trabajos de Investigación | 26 | 83.9 | 5 | 16.1 | 16 | 100 | 0 | 0 | 88 | 91.7 | 8 | 8.3 |
| Disertación | 29 | 93.5 | 2 | 6.5 | 9 | 56.3 | 7 | 43.7 | 94 | 97.9 | 2 | 2.1 |
| Lectura de obras literarias | 29 | 93.5 | 2 | 6.5 | 16 | 100 | 0 | 0 | 93 | 96.9 | 3 | 3.1 |
| Confección y Uso de fichas | 14 | 45.2 | 17 | 54.8 | 8 | 50 | 8 | 50 | 56 | 58.3 | 40 | 41.7 |
| Confección de diccionarios | 5 | 16.1 | 26 | 83.9 | 0 | 0 | 16 | 100 | 47 | 49 | 49 | 51 |
| Recitar poemas | 10 | 32.3 | 21 | 67.7 | 1 | 6.2 | 15 | 93.8 | 10 | 10.4 | 86 | 89.6 |
| Total | 280 | 56.5 | 216 | 43.5 | 149 | 58.2 | 107 | 41.8 | 896 | 58.3 | 640 | 41.7 |

Análisis de datos Ítem II

Con respecto a la estrategia “lluvia de ideas”, la cual permite reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado (Díaz-Barriga y otros,2002:149), los alumnos encuestados en su mayoría afirman haberla utilizado como actividad en clases de Lengua Castellana y Comunicación. El 65.6% de los alumnos del colegio municipal indica esta afirmación al igual que el 56,3% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado, en cambio sólo el 32,3% de los alumnos encuestados en el colegio particular afirma haberla realizado en clases.

En cuanto a la actividad que trata la preparación de un “debate”, que implica tanto estrategias de enseñanza como aprendizaje, la gran mayoría del colegio subvencionado indicó haberla realizado con el 93,8%, al igual que el 90,3% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado. En contraste con el 69,8% de los alumnos encuestados del colegio municipal, que niega haber realizado esta actividad en clases de Lengua Castellana y Comunicación.

Con respecto a la actividad que implica el simulacro de un “debate”. El 87,5% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado afirma haberla realizado en clase de Lengua Castellana y Comunicación, al igual que el 74,2% de los alumnos encuestados del colegio particular. En tanto que el 76% de los alumnos encuestados niega haber realizado esta actividad en clase de Lengua Castellana y Comunicación.

En cuanto a si han realizado dentro de las actividades de la clase de Lengua Castellana y Comunicación el 100% de los alumnos del colegio subvencionado afirma haberlo hecho, algo que contrasta con el 51,6% que representa a los alumnos encuestados del colegio particular, que indica haber realizado esta actividad. En tanto el 72,9% de los alumnos encuestados del colegio municipal afirma haber realizado esta actividad.

Con respecto a una de las actividades propuestas en los planes y programas del MINEDUC (1997) y en varios textos de investigación con respecto al tema (Díaz-Barriga y otros, 2002; Gallegos, 2002), la producción de textos escritos, ya sean literarios, periodísticos, o de uso cotidiano; un actividad fundamental para unidades como la comunicación dialógica y la comunicación verbal. El 100% de los alumnos encuestados del

colegio subvencionado contesto afirmativamente haber realizado la actividad, al igual que el 91,7% de los alumnos del colegio municipal y el 77,4% de los alumnos encuestados del colegio particular.

Con respecto a las actividades correspondientes a la producción de dramatizaciones y a la creación de escenas dramáticas, actividades bastante retroalimentadoras correspondientes a tratar la unidad sobre la comunicación no verbal y sub unidades tales como el lenguaje en acción y modalizaciones discursivas. El 63,5% de los alumnos encuestados del colegio municipalizado afirma haber realizado producción de dramatizaciones así como también el 61,5% afirma haber creado escenas dramáticas, En tanto que un 87,5% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado niega haber realizado ambas actividades, mientras el 45,2% del colegio particular afirma haber realizado la producción de dramatizaciones y un 64,5% de los alumnos encuestados del mismo colegio afirma haber creado escenas dramáticas.

La actividad sugerida en lo planes y Programas del MINEDUC para Lengua Castellana y Comunicación, creación y producción de historietas o cómics, cumple bastante con los objetivos de la producción de textos literarios más la creatividad artística del alumno, con respecto a esta actividad. El 51,6% de los alumnos encuestados del colegio particular afirma haber realizado esta actividad, al igual que el 43,8% del colegio subvencionado, al contrario del 68,7% de los alumnos del colegio subvencionado que niegan haberla realizado.

En cuanto a la actividad, observación de situaciones comunicativas a través de la TV, la cual permite dar una lectura óptima a la comunicación verbal y no verbal y los códigos correspondientes a cada uno de estos sistemas de comunicación, en vivencias cotidianas al mundo del alumno, producidas casi fielmente en los programas de TV. El 75% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado afirma haber realizado la actividad al igual que el 59,4% de los alumnos encuestados del colegio municipal. Estos resultados se contraponen con el 83,9% de los alumnos de l colegio particular que niegan haber realizado esta actividad.

Con respecto si los alumnos habrán realizado actividades lúdicas como los juegos en clases de Lengua Castellana y Comunicación, sólo el 50% de los alumnos del colegio

subvencionado afirman haberla realizado, en cambio en el colegio municipal un 83,3% de los alumnos encuestados niega haber realizado dichas actividades, al igual que el 64,5% de los alumnos encuestados del colegio particular.

En cuanto a actividades tradicionales en la enseñanza del sector de Lengua enseñanza y Comunicación, como son los trabajos de investigación, la disertaciones y lecturas de obras literarias, Actividades que implican ser estrategias de enseñanza para la potenciar las competencias lingüísticas y gramaticales, además de merar las competencias discursivas en los alumnos como señala Gallegos, J (2002). En su mayoría los alumnos encuestados de los tres colegios afirman haber realizado estas actividades.

Así tenemos que el 100% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado afirma haber realizado trabajos de investigación en clase de Lengua Castellana y Comunicación, al igual que el 91,7% del colegio municipal y el 83,9% del colegio particular.

Asimismo con respecto a las disertaciones el 97,4% de los alumnos encuestados del colegio municipal afirma haberla realizado, al igual que el 93, 5% del colegio particular y el 56,3% del colegio subvencionado. Así también con la lectura de obras literarias, el 100% de los alumnos del colegio subvencionado afirman haber realizado esta actividad, al igual que el 96,9% de los alumnos encuestados del colegio municipal y el 93,5% de los alumnos encuestados del colegio particular.

Con respecto a la actividad de confección y uso de fichas, una estrategia que permite la condición tanto de enseñanza como de aprendizaje, permite al alumno tener siempre a mano datos relevantes con respecto a lecturas literarias, conceptos claves en el uso de la lingüística. Es una especie de resumen que permite al profesor prescindir de una lista conceptos y nombres que muchas veces el alumno no prioriza en la vida diaria. El 58,3% de los alumnos encuestados del colegio municipal afirma haber hecho uso y confeccionado las fichas, al igual que el 50% de los alumnos del colegio subvencionado y el 45,2% del colegio particular.

En tanto con la actividad de confección de diccionarios, estrategia de enseñanza que tiene que ver con las estrategias para mejorar la codificación(elaborativa) de la información a aprender. Un 100% de los alumnos encuestados del colegio subvencionado niega haber

realizado esta actividad, al igual que el 83,9% de los alumnos encuestados del colegio particular y el 51% del colegio municipal.

Con respecto a la actividad de recitar poemas en las clase de Lengua Castellana y Comunicación, estrategia usada principalmente por los profesores normalista, el 67,7% de los alumnos del colegio particular niega haber realizado esta actividad, al igual que el 89,6% del colegio municipal y el 93,8% del colegio subvencionado.

A través de las respuestas de los alumnos queda de manifiesto que en la mayoría de los casos, se siguen empleando estrategias de enseñanza tradicionales para el profesor de lengua materna, y estrategias como los juegos, simulacros de debates todavía no son considerados en su totalidad por el profesor, para su uso en el nivel educacional en el que se desarrolló el ítem de actividades, considerado en el cuestionario.

Capítulo V: CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada se ha llegado a establecer las siguientes conclusiones que van en estrecha relación con los objetivos específicos planteados.

En primer lugar, el objetivo correspondiente a señalar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del sector Lengua Castellana y Comunicación en los colegios Domus Mater, Windsor School y Centro Educativo Armando Robles. Es posible determinar lo siguiente:

- A través de las respuestas de los alumnos es posible apreciar que en la mayoría de los casos, se siguen empleando estrategias de enseñanza tradicionales para el profesor de lengua materna (como la clase expositiva y el dictado); y estrategias como los juegos, simulacros de debates todavía no son considerados en su totalidad por el profesor, para su uso en el nivel educacional en el que se desarrolló el ítem de actividades, considerado en el cuestionario.

- También de acuerdo a los resultados se ha podido establecer algunas diferencias metodológicas por tipo de establecimiento, tanto en el colegio municipal como en el liceo subvencionado, la opinión de los alumnos es que sus profesores recurren a metodologías activas para el desarrollo de sus clases en mayor porcentaje que en el colegio particular, en el cual abunda lo esporádico que se da, aunque hay excepciones con respecto a lo que es la clase expositiva y la tarea específica para cada alumno, en donde se da con mayor frecuencia en el colegio particular, siendo ésta actividad una estrategia válida de proacción en el proceso de aprendizaje significativo en los alumnos.

Hay que considerar que la enseñanza expositiva es recomendable por encima de otra propuestas de enseñanza, según Ausubel (Díaz Barriga y otros, 2002:217), si y sólo si: se parte y estructura con base en los conocimientos previos de los alumnos, se le da una organización apropiada al contenido (de lo general a lo particular o detallado y de lo simple a lo complejo), se le proporciona una cierta significatividad lógica y psicológica a la información nueva que se pretenda enseñar, se utilizan ciertas estrategias de enseñanza (por ejemplo, organizadores previos), y se garantiza y se promueve el esfuerzo cognitivo-constructivo de los alumnos. Según Ausubel, la toma en consideración de éstos y otros

aspectos hace posible que ocurran aprendizajes significativos por recepción en la enseñanza expositiva.

A través de ésta observación, se pone de manifiesto que pese a los recientes hallazgos y las nuevas propuestas en el área instruccional, es una realidad que la enseñanza expositiva sigue siendo un recurso ampliamente utilizado por los docentes, porque les permite enseñar grandes cantidades de corpus de conocimiento y porque constituye una estrategia necesaria para grupos numerosos de alumnos, con quienes las posibilidades de interacción se ven seriamente disminuidas.

- Es posible detectar dentro de la estrategias utilizadas por los docentes del sector de Lengua Castellana y Comunicación, las sugeridas por el MINEDUC y las estrategias tradicionales de enseñanza, entre ellas están, el uso del diálogo como herramienta del profesor, para observar los conocimientos previos a través del cuestionamiento, ejemplificar y explicar los contenidos, y a la vez invita a los alumnos a plantear preguntas. A está propuesta de estrategia de enseñanza Eggen y Kauchak (Días Barriga y otros, 2002:218) han denominado modelo de “enseñanza de discusión y exposición, que consiste de cinco fases : a) Introducción, b) Presentación de la información, c) Monitoreo de la comprensión lograda, y e) Cierre.

En segunda parte, con respecto al objetivo correspondiente a verificar la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza en el sector de Lengua Castellana y Comunicación para NM1, a través de un cuestionario que pretende considerar la opinión de los alumnos respecto al uso de las estrategias de enseñanza que efectúan los docentes. Es posible determinar lo siguiente:

- La utilización del texto literario, es de bastante importancia según los resultados de la encuesta, para la enseñanza del sector. Además de los trabajos de investigación y el uso de las disertaciones se hace con bastante frecuencia, considerando así el trabajo grupal.

- Si bien hay una frecuencia adecuada a varias estrategias consideradas dentro de la gama de opciones para el profesor de Lenguaje y Comunicación y sugeridas por el MINEDUC, todavía no aparecen con regularidad entre todos los establecimientos, estrategias consideradas innovadoras como la lluvia de Ideas, los Juegos de Simulacro, y el

uso de elementos didácticos cotidianos a la vida del alumno como la TV (y su amplio mundo de programación) para la observación de discursos y elementos para lingüísticos.

- Otro caso que llama la atención es el poco uso que da el profesor/a a las tareas específicas para cada alumno, ya que esta estrategia promueve la participación individual de cada alumno a un tema específico del sector, haciendo un correcto aprendizaje significativo y permitiendo al docente abstraer las conductas de aprendizaje de sus alumnos. También es importante la tarea individual para corregir y destacar al alumno frente a sus compañeros, algo que según los resultados del cuestionario, no se da con una frecuencia apropiada en los colegios encuestados.

En las propuestas de aprendizaje basadas en resolver problemas particulares, como las dadas en la tarea específica de investigación, existe un firme interés por darle un mayor protagonismo al alumno. Díaz Barriga (2002:222) al respecto indica con ésta estrategia de enseñanza que el alumno asume un papel más activo en la toma de decisiones, ya sea para obtener documentación necesaria, realizar observaciones, elaborar una hipótesis, etc.; *aunque la labor del enseñante sigue siendo imprescindible y necesaria, guiar y orientar dichas actividades hacia ciertos fines mínimos indispensables de aprendizaje.*

Por tal es necesario focalizar en este punto, un trabajo exhaustivo del docente por promover la tarea individual y específica en los temas a realizar, buscando la proyección individual del alumno, y así poder entablar con mayor significación el aprendizaje.

- Por último consignar que existe ciertas diferencias de opinión con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente del sector de Lengua Castellana y Comunicación entre el colegio municipal y los colegios subvencionado y particular, que fueron tomados en la muestra. Determinando el colegio municipal un uso adecuado de la estrategias tradicionales por parte de sus docentes y a la vez una tarea para el colegio particular y particular subvencionado, de poder consignar un modelo didáctico más transversal y dinámico para la asignatura y que no centre el trabajo en conseguir un producto, sino en conseguir que el alumno aplique los modelos de aprendizaje que promueven la estrategias de enseñanza vistas en esta investigación.

SUGERENCIAS

Concluida la investigación, conociendo la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el sector de Lenguaje y Comunicación, para los Primeros Medios de los Colegios: Domus Mater, Windsor School y Centro Educativo Armando Robles, nacen las siguientes sugerencias:

- Trabajar con los docentes del área de Lenguaje y Comunicación, nuevas estrategias de enseñanza, y así poder potenciar sus conocimientos sobre elementos y procedimientos didácticos, posibles de utilizar en el aula. En especial actividades expuestas en la presente investigación; como la lluvia de Ideas, los Juegos de Simulacro, los debates y discusión dirigidas en grupos, y el uso de elementos didácticos cotidianos a la vida del alumno como la TV, revistas, Internet, etc.

- Dar énfasis a la metodología de trabajo grupal: no sólo en cantidad, sino en calidad; para desarrollar las competencias lingüísticas relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales.

- Poner hincapié al trabajo individual específico de cada alumno con respecto a su aprendizaje, que puedan autorregular su aprendizaje y asuman un papel más activo en éste proceso. Así a través de estas actividades, el profesor pueda guiar y orientar hacia ciertos fines mínimos de aprendizaje.

- Renovar los Currículum existentes del área del Lenguaje y Comunicación, con respecto a las herramientas didácticas que se plantean como sugerencias metodológicas, ya que su última actualización fue el 2002. Esta tarea debería quedar en manos de investigadores sobre didáctica y profesores expertos del área, y un reto para el MINEDUC.

- Realizar estudios e investigaciones de carácter descriptivo- cualitativo, que respondan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje mayormente utilizadas en el sector de el Lenguaje y Comunicación en Educación Media, en la ciudad de Valdivia (de lo contrario, la posibilidad de hacerla a nivel nacional), ¿Cuáles de éstas estrategias generan un adecuado proceso para conseguir un aprendizaje significativo?.

- Como aporte personal, sugiero que, si bien debe existir una constante renovación por parte del profesor en el uso de estrategias de enseñanza, no olvidar que el desempeño del rol del docente en su relación con el alumno es de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que, cualquier distancia entre ambos complicaría la motivación necesaria para conseguir un aprendizaje significativo, lo que implica que aún con el uso de las estrategias más innovadoras sería muy difícil sanar un posible quiebre en la relación de ambos protagonistas en este complejo proceso y a su vez lograr compensar de manifiesto el correcto aprendizaje del alumno.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación presenta limitaciones. Dentro de las cuáles la más importante es que la muestra determinada en la Investigación no es representativa de la población total de alumnos de NM1 de la comuna de Valdivia, por lo tanto los datos obtenidos no representan una confiabilidad óptima a nivel de la comuna. Solo a nivel de los establecimientos.

El uso de un reducido número de muestra dentro de la población estudiantil de NM1 a nivel comunal, se debió a falta de recursos y al reducido tiempo para poder obtener recolectar los datos, ya que la recolección de datos se llevo a cabo en el mes de Noviembre del año 2005, período de fin de actividades educativas en la mayoría de los colegios de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

ALVES DE MATTOS, L. Compendio de didáctica general. Buenos Aires: Editorial Kapely, 1963.

BELTRÁN, J. Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 2000.

BORJA SOLÉ, M. “Juego de rol- simulación: estrategia didáctica vivencial” en Estrategias didácticas Innovadoras. DE LA TORRE, S y BARRIOS O (Coordinadores). Barcelona: Octaedro, 2002.

BRIONES, G. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México. Editorial Trillas, 1990.

CARRASCO, J. Una didáctica para hoy: Cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones RIALP, 2004.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. La didáctica, el currículum, los medios y los recursos didácticos. Málaga : Secretariado de publicaciones, 1992.

COLL, C Y SOLÉ, I. “Los profesores y la concepción constructivista” en El constructivismo en el aula. Barcelona: Gao, 1993.

COOPER, D. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1990.

COX, L. “Competencias requeridas para el ejercicio docente” en Revista Extramuro n°3. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. Santiago, 2004.

DÍAZ- BARRIGA, F Y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: un interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 2002

GALLEGOS C., J. Enseñar con estrategias : Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar. Madrid: Editorial Pirámide, 2002

MINEDUC. Programa de Estudio Primer Año Medio: Lengua Castellana y Comunicación. Santiago: Gobierno de Chile, 1997.

MINEDUC . Marco Para la buena Enseñanza. Santiago: Gobierno de Chile, 1998.

MINEDUC. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002. Santiago: Gobierno de Chile, 2002

MONEREO; C y OTROS. Estrategias de enseñanza y aprendizaje : - formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona : Gao, 2001.

PAPALIA, D. Y OLD, S. Desarrollo humano: con aportaciones para Iberoamérica. México. McGraw-Hill, 1997.

URRA, M y OTROS. “La enseñanza del Castellano en la Educación Media” en Estudios Pedagógicos N° 20. Universidad Austral de Chile, Chile: 1994.

ANEXOS

Cuestionario Para Alumnos de Enseñanza Media

Presentación

Este cuestionario forma parte de una investigación que realiza un alumno de la Universidad Austral de Chile, como requisito para obtener su título de Profesor de Lenguaje y Comunicación. Con este propósito, se solicita su valiosa colaboración, pues la información que Ud. proporcione será un valioso aporte. Sus respuestas son anónimas y tendrán un uso confidencial; sólo serán empleadas para obtener conclusiones generales en relación con su opinión en la enseñanza de Lengua Castellana y Comunicación

La investigación espera que Ud. responda este instrumento con seriedad, veracidad, objetividad y espíritu de cooperación, lo cual podría ayudar a beneficiar la labor docente en esta asignatura.

Instrucciones:

Lee atentamente el cuestionario que presenta dos partes :

I.- Datos generales; II.- Información específica. Cada parte presenta instrucciones especiales.

I. Datos Generales

En el rectángulo respectivo, escribe los antecedentes pedidos:

1.- Tu edad es

3.-Curso

4.- EL nombre de tu Colegio es

5.- Estudias en un colegio (Particular, Subvencionado, Municipalizado)

II. Información Específica:

Instrucciones:

Lee con cuidado las preguntas que se presentan en la columna A y luego marca una “X” en el casillero de la columna B que corresponda en cuanto a la frecuencia de uso o la frecuencia de empleo.

Los casilleros que se presentan en la columna B son cinco:

Siempre (S); Frecuentemente(F); Esporádicamente(E); Casi nunca (CN)

Ejemplo:

| Columna A Preguntas | Columna B Frecuencia de Uso | | | |
|--------------------------|--------------------------------|---|---|----|
| ¿Te gusta ir al colegio? | S | F | E | CN |
| | X | | | |

I. Frecuencia de Uso

Marca con una "X" en el casillero que corresponda la alternativa que tú consideras que indica la frecuencia de empleo de estrategias metodológicas empleadas por tu profesor en clases

| Preguntas | Frecuencia de Uso | | | | |
|---|-------------------|---|---|----|---|
| | S | F | E | CN | N |
| Formas Metodológicas | | | | | |
| 1. ¿En la clase el profesor explica las materias y uds. Toman apuntes? | | | | | |
| 2. ¿En la clase el profesor enseña a tomar apuntes? | | | | | |
| 3. ¿En la clase el profesor les dicta la materia? | | | | | |
| 4. ¿Durante la clase el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando? | | | | | |
| 5. ¿Durante la clase el profesor invita a que uds. planteen preguntas? | | | | | |
| 6. ¿Durante las clases el profesor se preocupa de la manera de comunicarse entre uds.? | | | | | |
| 7. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les da temas a investigar? | | | | | |
| 8. ¿Si realizas trabajos de investigación tu profesor les recomienda qué libros deben leer? | | | | | |
| 9. ¿El profesor utiliza la lluvia de ideas para seleccionar temas a investigar? | | | | | |
| 10. ¿Al investigar un tema, usted realiza alguna disertación exponiendo lo que encontró respecto a éste.? | | | | | |
| 11. ¿Realizan en las clases de Lenguaje y Comunicación tareas de investigación? | | | | | |
| 12. ¿Si les dan tareas de investigación, forman grupos para desarrollar dicho tema? | | | | | |

| Preguntas | Frecuencia de Uso | | | | |
|---|-------------------|---|---|----|---|
| | S | F | E | CN | N |
| Formas metodológicas | | | | | |
| 13. ¿Si trabajan en grupo dan a conocer sus respuestas a los demás? | | | | | |
| 14. ¿Comentan con sus compañeros y el profesor respuestas que Uds. dan? | | | | | |
| 15. ¿El profesor les da las mismas tareas a realizar a todos los alumnos del curso? | | | | | |
| 16. ¿El profesor les asigna tareas diferentes a los alumnos del curso para desarrollarse individualmente? | | | | | |
| 17. ¿Si les da tareas iguales a todos los alumnos, su profesor compara las respuestas, destacando los mejores y peores trabajos? | | | | | |
| 18. ¿En la Clase de Lenguaje y Comunicación el profesor les enseña a trabajar con guías de estudio? | | | | | |
| 19. ¿Tu profesor les da cuestionario para complementar los contenidos? | | | | | |
| 20. ¿En la clase de Lenguaje y Comunicación el profesor utiliza textos literarios? | | | | | |
| 21. ¿El profesor utiliza el texto literario, a modo de introducción a un tema determinado? | | | | | |
| 22. ¿El profesor utiliza el texto literario para estudiar a fondo un tema y centrar la clase en el análisis de éste? | | | | | |
| 23. ¿El profesor utiliza el texto literario con el fin de comprender el texto y la estructura del mismo, sin relacionar con otro tema específico? | | | | | |
| 24. ¿A partir de clases de Lenguaje y Comunicación, has elaborado algún texto, ya sea literario, periodístico o ensayístico? | | | | | |

II. Específicas

En el siguiente ítem debes indicar con un Sí o No, al siguiente cuestionamiento: ¿Cuál de las siguientes actividades has realizado en clases de Lenguaje y Comunicación?.

| Actividades | Respuestas |
|---|------------|
| Lluvia de Ideas | |
| Preparación y elaboración de un debate | |
| Simulacro de un debate | |
| Entrevista | |
| Producción de Textos (literarios, periodísticos, relatos) | |
| Preparación de dramatizaciones | |
| Creación de escenas dramáticas | |
| Confección de historietas o cómics | |
| Observación de situaciones comunicativas a través de la TV. | |
| Juegos | |
| Trabajos de Investigación | |
| Disertación | |
| Lectura de obras literarias | |
| Uso de fichas | |
| Confección de diccionarios | |
| Recitar poemas | |