



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE  
FACULTAD DE COMUNICACIONES

VIAJE A LA LECTURA

Sitio web de desarrollo de habilidades  
de comprensión lectora para alumnos de 8° básico

POR

NADIESDA BUDNEVICH GARCÍA

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones  
de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de  
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación

Profesor guía: Rodrigo Ponce Ávila

Junio, 2011  
Santiago, Chile

## **RESUMEN EJECUTIVO**

El trabajo que se presenta a continuación tiene como propósito sugerir el diseño de un sitio web cuyo objetivo sea utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los alumnos de octavo año de Educación Básica en Chile. Para esto, primero, se analiza el contexto, se justifica la elección de él y se definen los objetivos, para luego introducir un marco referencial en el cual se revisan los principales hitos de la historia de la lectura, la forma actual de leer, sus principales fines, los aspectos lingüísticos y educativos implicados en el proceso de la comprensión lectora y la importancia de utilizar un sitio web en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se presenta la propuesta de diseño del sitio con la cual se espera que los alumnos y alumnas, guiados por sus profesores y profesoras, logren desarrollar habilidades de comprensión lectora de una manera amena, motivadora y diferente.

<b>I</b>	<b>PRESENTACIÓN</b>	
1.	<b>Justificación</b> .....	5
2.	<b>Formulación del problema</b> .....	24
3.	<b>Objetivos</b> .....	28
<b>II</b>	<b>MARCO REFERENCIAL</b>	
1.	<b>Comprensión lectora</b> .....	31
1.1	Definiciones.....	31
1.2	Habilidades de comprensión lectora.....	32
1.2.1	Comprensión lectora en el currículum de 8° básico.....	34
1.2.1.1	Dimensiones de la progresión en lectura.....	35
1.2.1.2	Tipología textual.....	36
1.2.1.3	Mapas de progreso.....	39
1.2.1.4	Niveles de logro.....	47
1.3	Estrategias que promueven el desarrollo de la comprensión lectora.....	48
2.	<b>La web en la educación</b> .....	52
2.1	¿Por qué la web puede influir positivamente en los procesos educativos?...	54
2.2.	Análisis de casos: web educativa y comprensión lectora.....	59
<b>III.</b>	<b>PROPUESTA</b> .....	63
1.	<b>Descripción</b> .....	64
2.	<b>Etapas del proceso</b> .....	64

<b>3. Objetivos.....</b>	<b>65</b>
<b>4. Público objetivo.....</b>	<b>65</b>
<b>5. Contenidos.....</b>	<b>66</b>
<b>6. Estructura.....</b>	<b>67</b>
<b>7. Mapa de navegación.....</b>	<b>71</b>
<b>8. Actividades.....</b>	<b>74</b>
<b>9. Diseño.....</b>	<b>77</b>
9.1 Esquema de color.....	77
9.2 Tipografías.....	78
9.3 Estética de las ilustraciones.....	79
<b>10. Ejecución.....</b>	<b>80</b>
<b>11. Evaluación.....</b>	<b>81</b>
<b>12. Implementación.....</b>	<b>83</b>
12.1 Recursos Humanos.....	83
12.2 Estrategias de comunicación y marketing.....	85
12.3 Estrategias de difusión.....	86
12.4 Viabilidad.....	87
<b>IV PROYECCIONES.....</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>
Anexo 1.....	96

*-Ahora digo -dijo a esta sazón Don Quijote-  
que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.*

## **I PRESENTACIÓN**

### **1. Justificación**

La preocupación por contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación ha propiciado que distintas instituciones reflexionen y discutan en torno al mejoramiento de la comprensión lectora y propongan metodologías adecuadas para ello.

En ese contexto, se ha creado la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura que se dicta en universidades latinoamericanas con el objetivo de colaborar en la instauración de políticas educativas nacionales y latinoamericanas en el campo específico de esas temáticas y en el de la renovación de la pedagogía de la lengua materna en cada región. Su proyecto académico tiene por objetivo proveer a los estudiantes de destrezas comunicativas variadas y de habilidades analíticas y organizativas efectivas para mejorar la calidad de la educación: “para ello promueve un programa bandera que busca impulsar la implementación de dos niveles de comprensión y composición de textos en todas las carreras universitarias” (Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, 2009, Editorial).

Paralelamente, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE- dependiente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile, es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina. Entre sus funciones la UNESCO (s.f.) destaca la de elaborar la información pertinente a los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas, y analizar los factores asociados a ellos. Además, debe apoyar y asesorar a las unidades de medición y evaluación de los distintos países miembros<sup>1</sup>; y constituirse en espacio de reflexión, debate e intercambio de nuevos enfoques en

---

<sup>1</sup> Para conocer la lista completa de los países miembros, se debe visitar el siguiente sitio:  
<http://erc.unesco.org/portal/UNESCOMemberStates.asp?language=es>

evaluación educativa. El Equipo LLECE (2008), perteneciente a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO de Santiago, enumera los dominios y procesos para el área de la lectura como los siguientes:

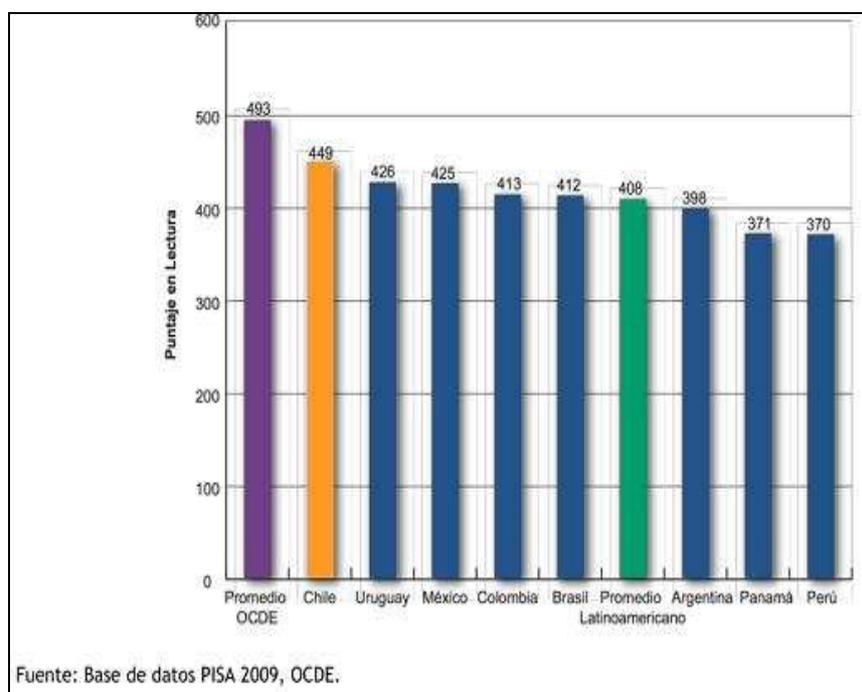
La evaluación de Lectura considera un dominio y un proceso: lo leído y la lectura, respectivamente. Lo leído comprende las características propias del objeto –el texto con el que interactúan los estudiantes para resolver las tareas (su extensión, su clase y el género discursivo al que pertenece). La lectura hace referencia al acto o proceso de leer y, en consecuencia, a las habilidades cognitivas que pone en juego el estudiante al interactuar con el texto para realizar las tareas propuestas en los ítems. Los procesos de la lectura se clasifican en generales (propios de todo acto de leer, como localizar datos), relativos a textos específicos (como identificar el nudo en la narración) y metalingüísticos (como aplicar el significado de términos de la disciplina) (p. 21)

La prueba PISA, en tanto, es una evaluación internacional estandarizada creada por el Programa para la Evaluación de los Estudiantes; en ella, las capacidades lectoras evaluadas presentan tres dimensiones: forma (textos continuos y discontinuos), contexto (propósito, emisor, receptor) y procesos (extracción de información, interpretación, y reflexión y evaluación de un texto). La prueba, que se incluye dentro de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), tiene como objetivo evaluar la formación de los alumnos y alumnas de 15 años al terminar la enseñanza básica, sin importar el nivel que curse a esa edad, para conocer si han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para su participación plena en la sociedad. Según la OCDE (s.f.), corresponde a una población que pronto ingresará a la educación superior (técnica o universitaria) o a la vida laboral; por ello, las tres áreas (competencia lectora, competencia matemática y competencia científica) se evalúan considerando que son conocimientos y habilidades que les permitirán resolver problemas y enfrentar situaciones en su vida adulta. Por lo tanto, el principal criterio con que PISA selecciona los contenidos a evaluar es la exigencia de que sean situaciones que se presentan en la vida cotidiana a cualquier ciudadano, con independencia de que figuren o no en el currículum escolar.

Respecto al análisis de los resultados, se toman en cuenta las características socioeconómicas de la población, puesto que determinan a priori escenarios distintos a la política educativa de cada país. No obstante lo anterior, “el panorama general muestra que los contextos de la educación en América Latina y el Caribe están caracterizados por amplias desigualdades sociales, aparejadas a una modesta producción interna” (Equipo LLECE, 2008, p. 30).

Según los resultados de la prueba PISA 2009, difundidos por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2009), en las tres tareas de lectura y en lectura global, los estudiantes chilenos obtuvieron un puntaje promedio de 449 en la escala, el más alto y significativamente superior al promedio alcanzado por todos los otros países latinoamericanos participantes<sup>2</sup> (402). (Ver figura 1).

**Figura 1: Puntaje promedio en escala de Lectura. Chile, Latinoamérica y la OCDE**

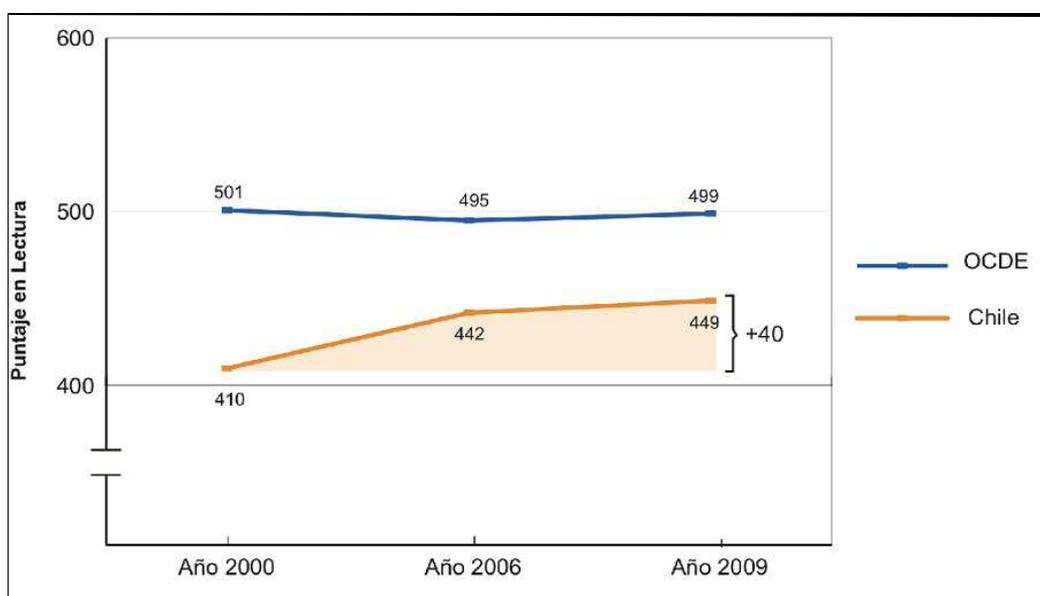


**Fuente: Ministerio de Educación, 2009**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=1>

<sup>2</sup> Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú .

El promedio de Chile se ubicó a 44 puntos más abajo del promedio de la OCDE, lo cual representa una mejoría significativa respecto del año 2000, en el que obtuvo 410 puntos, ubicándose a 90 del promedio de la OCDE, que fue 500<sup>3</sup> (Ministerio de Educación, 2004a, p. 238). Respecto a la medición del año 2006, en la que Chile obtuvo 442 puntos, la mejoría fue de 6 puntos, lo cual indica que la tendencia de Chile es al alza. (Ver figura 2).

**Figura 2: Tendencia en el promedio de PISA Lectura en Chile y la OCDE entre 2000 y 2009**



**Fuente: Ministerio de Educación, 2009**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=1>

Sin embargo, a nivel internacional, continúa manteniendo niveles bajos en lectura, ya que del total de países participantes en PISA 2009<sup>4</sup>, 43 obtuvieron un promedio en Lectura significativamente superior al de Chile. (Ver figura 3).

<sup>3</sup> La escala de puntaje de Lectura se construye con la totalidad de las preguntas aplicadas. La línea de base de esta escala se fijó en 2000 con los países OCDE, con un promedio de 500.

<sup>4</sup> Algunos países que no pertenecen a la OCDE (como Hong Kong y Singapur) y todos los países miembros: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chile, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Eslovaquia, Suecia, Suiza y Turquía.

**Figura 3: Puntajes promedio de países participantes en la escala de Lectura**

Posición	País	Puntaje	Posición	País	Puntaje
1	Shangai China	600	33	Portugal	487
2	Singapur	562	34	España	483
3	Hong Kong	555	35	Italia	483
4	Corea	546	36	Letonia	482
5	China Taipei	543	37	Lituania	477
6	Finlandia	541	38	Federación Rusa	468
7	Liechtenstein	536	39	Grecia	466
8	Suiza	534	40	Croacia	460
9	Japón	529	41	Dubai	453
10	Canadá	527	42	Israel	447
11	Holanda	526	43	Turquía	445
12	Macao	525	44	Serbia	442
13	Nueva Zelanda	519	45	Azerbaiyán	431
14	Bélgica	515	46	Bulgaria	428
15	Australia	514	47	Rumania	427
16	Alemania	513	48	Uruguay	427
17	Estonia	512	49	<b>Chile</b>	<b>421</b>
18	Islandia	507	50	Tailandia	419
19	Dinamarca	503	51	México	419
20	Eslovenia	501	52	Trinidad y Tobago	414
21	Noruega	498	53	Kazakhstan	405
22	Francia	497	54	Montenegro	403
23	República Eslovaca	497	55	Argentina	388
24	Austria	496	56	Jordania	387
	<b>Promedio OCDE</b>	<b>496</b>	57	Brasil	386
25	Polonia	495	58	Colombia	381
26	Suecia	494	59	Albania	377
27	República Checa	493	60	Túnez	371
28	Reino Unido	492	61	Indonesia	371
29	Hungría	490	62	Qatar	368
30	Luxemburgo	489	63	Perú	365
31	Estados Unidos	487	64	Panamá	360
32	Irlanda	487	65	Kirguistán	331

 Puntaje similar al promedio OCDE

**Fuente: Ministerio de Educación, 2009**

<http://www.simce.cl/index.php?id=1>

Simultáneamente, en Chile el SIMCE<sup>5</sup> ha aplicado una prueba de lenguaje que evalúa el desempeño de los estudiantes de 8° básico en comprensión lectora. Los resultados a lo largo de los años en los que se ha aplicado, coinciden con los obtenidos en PISA y difundidos por la UNESCO: un importante porcentaje de nuestros alumnos no comprende lo que lee. Particularmente en 8° básico, los puntajes obtenidos en lenguaje se mantienen estables entre el año 2007 y el 2009, dado que los resultados de aprendizaje no manifiestan diferencias significativas. (Ver figura 4).

<sup>5</sup> Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Ministerio de Educación, Chile.

**Figura 4: Puntajes promedio nacional 8° básico 2009 y 2007, y variación 2009-2007**

PRUEBA	PROMEDIO 2009	PROMEDIO 2007	VARIACIÓN 2009-2007
LECTURA	252	253	♦ -1
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	260	256	♦ 4
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD	251	250	♦ 1
ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	259	258	♦ 1

♦ : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

**Fuente: Ministerio de Educación, 2010**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=247#g>

Los alumnos de NB6 evaluados pertenecen a todo nuestro sistema escolar chileno, tanto de establecimientos Municipales, como de Particulares Subvencionados y Particulares Pagados. Si bien los resultados a nivel nacional indican que se observan logros mayores en el grupo alto de los particulares pagados, el promedio sigue aún estando por debajo de lo esperado: solo presenta 42 puntos sobre el indicador nacional (Figura 5). Asimismo, el equipo SIMCE de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2010b) indica que “al comparar los resultados según dependencia, los establecimientos Municipales obtienen puntajes promedio superiores en el grupo Medio Alto en todo los subsectores evaluados, y en el grupo Bajo en el subsector de Lectura”. Finalmente, los establecimientos Particulares Subvencionados obtienen puntajes promedio más altos que los establecimientos Municipales en el grupo Medio Bajo y Medio.

**Figura 5: Puntajes promedio 8° básico 2009 por grupo socioeconómico y dependencia, y diferencia.**

SOCIOECO.	COMUNICACIÓN			MATEMÁTICA			COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD			COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+) 232	227	-	(+) 235	228	-	228	224	-	236	232	-
MEDIO BAJO	233	(+) 239	-	237	(+) 244	-	230	(+) 236	-	237	(+) 244	-
MEDIO	247	(+) 254	-	251	(+) 262	-	245	(+) 255	-	251	(+) 263	-
MEDIO ALTO	(+) 291	273	-	(+) 305	285	-	(+) 294	275	-	(+) 300	284	-
ALTO	-	294	296	-	312	(+) 317	-	299	301	-	306	(+) 311
<b>NACIONAL</b>	<b>239</b>	<b>257</b>	<b>294</b>	<b>244</b>	<b>266</b>	<b>316</b>	<b>236</b>	<b>258</b>	<b>300</b>	<b>243</b>	<b>266</b>	<b>309</b>

GRUPO SOCIOECONÓMICO.: Grupo Socioeconómico  
 (+) : Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de las otras dependencias para este grupo socioeconómico  
 MUN : Establecimientos Municipales.  
 PSUB : Establecimientos Particulares Subvencionados.  
 PPAG : Establecimientos Particulares Pagados.  
 - : Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total de ellos.  
 NOTA: Los promedios nacionales se calculan sobre la base de todos los estudiantes de cada dependencia y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total de ellos.

**Fuente: Ministerio de Educación, 2010**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=247#g>

Además, los resultados obtenidos por regiones muestran que solo una obtiene un puntaje superior al promedio nacional (252), aunque no significativo: Región Metropolitana, con 255 (ver figura 6). Lo anterior ratifica el que sea necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades de lectura de los alumnos de 8° básico de todas las regiones de nuestro territorio para ayudar a la descentralización de los procesos y a la democratización de la educación.

**Figura 6: Puntajes promedio regional 8° básico 2009 y variación 2009-2007**

REGIÓN	ESTUDIANTES		LECTURA		EDUCACIÓN MATEMÁTICA		ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA SOCIEDAD		ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA	
	N	% <sup>[1]</sup>	PRO 2009	VAR	PRO 2009	VAR	PRO 2009	VAR	PRO 2009	VAR
ARICA	2.961	1%	(-) 244	● -6	(-)254	● 1	(-)243	● -3	(-)252	● -1
PARINACOTA										
TARAPACÁ	4.397	2%	(-) 241	● -4	(-)249	● 0	(-)244	● -1	(-)248	● -1
ANTOFAGASTA	7.541	3%	248	● 0	(-)253	● 3	247	● 2	(-)253	● 0
ATACAMA	2.945	1%	249*	*	258*	*	248*	*	255*	*
COQUIMBO	10.599	4%	249	● -3	(-)255	● 3	248	● -1	256	● -1
VALPARAÍSO	24.299	10%	249	● -4	257	● 2	250	● -1	257	● -1
O'HIGGINS	13.121	5%	252	● 0	256	● 3	249	● 0	258	● 1
MAULE	13.891	6%	252	● 1	259	● 5	251	● 2	258	● 2
BÍO BÍO	28.235	12%	250	● -2	257	● 2	249	● 0	257	● -1
ARAUCANÍA	14.514	6%	248	● 1	(-)250	● 4	(-)246	● 1	(-)254	● 2
LOS RÍOS	5.499	2%	250	● -1	(-)252	● 0	249	● 0	(-)254	● -1
LOS LAGOS	12.081	5%	251	● -2	257	● 2	250	● 0	257	● 1
AYSÉN	1.368	1%	250	● -3	258	● 2	251	● 0	257	● -3
MAGALLANES	2.097	1%	251	↓ -6	258	● -1	249	● -1	256	● -2
METROPOLITANA	96.197	40%	255	● -1	(+)265	↑ 6	255	● 1	263	● 2

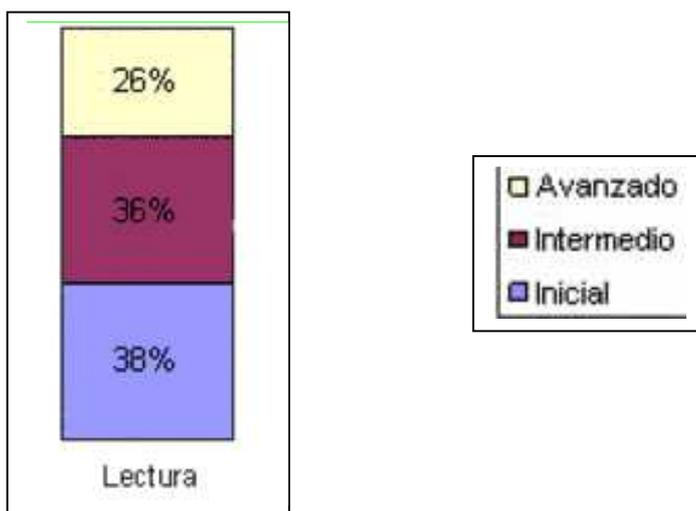
PRO: Promedio  
VAR: Variación  
(+): Puntaje promedio significativamente superior al promedio nacional.  
(-): Puntaje promedio significativamente inferior al promedio nacional.  
↑ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.  
↓ : Indica una disminución significativa del puntaje promedio.  
● : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.  
\* : Estos resultados no son representativos de la región o comuna, debido a que un bajo porcentaje de estudiantes municipales rindieron las pruebas.  
[1] El porcentaje indicado en la tabla corresponde a la proporción de estudiantes evaluados en la región, respecto del total nacional.  
[2] Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron la prueba SIMCE en los años 2007 y 2009 (96% de establecimientos que corresponden a 98% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2009).

**Fuente: Ministerio de Educación, 2010**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=247#g>

Ahora bien, respecto de los niveles de logro de los estudiantes chilenos de 8° básico, los resultados indican que solo un 26% alcanza el nivel avanzado, mientras que un importante 38% se queda en el nivel inicial (Figura 7). Lo anterior implica que dichos alumnos aún manifiestan dificultades para lograr tareas correspondientes al nivel intermedio, y “agrupa a estudiantes que alcanzan aprendizajes muy diversos: desde aquellos que recién están desarrollando las habilidades propias de los primeros cursos del segundo

ciclo hasta aquellos que, con un poco de apoyo, podrían demostrar los desempeños propios del Nivel Intermedio” (Ministerio de Educación, 2010b, p. 9).

**Figura 7: Distribución nacional de estudiantes 8° básico 2009 en niveles de logro**



**Fuente: Ministerio de Educación, 2009**  
<http://www.simce.cl/index.php?id=247#g>

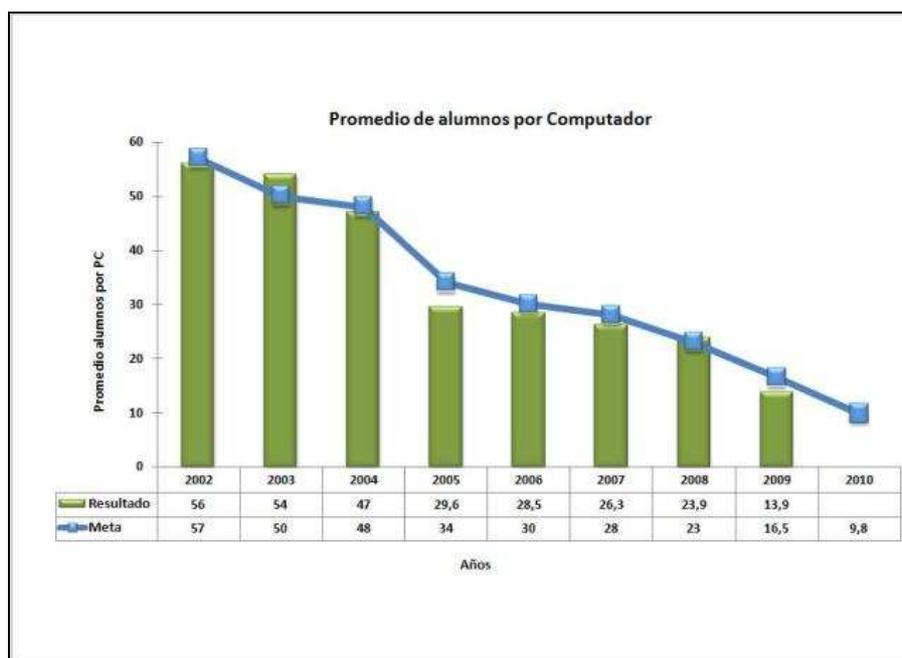
Por otro lado, se debe tomar en consideración que, para los alumnos de 8° básico la navegación en un sitio web debiera resultar bastante accesible. Esto, dado que el programa de Educación Tecnológica (contenido curricular obligatorio que se aplica en 8° básico) incluye entre sus objetivos el que a los alumnos se les *infoalfabetice*, de manera de que estén preparados para utilizar material tecnológico y puedan enfrentar con éxito nuevas áreas del conocimiento. En la descripción de la Unidad 3 se plantea que el trabajo “se centra en la aplicación de la tecnología de la computación y las comunicaciones en relación a internet, en que alumnos y alumnas realizan diversas acciones como usuarios” (Ministerio de Educación, 2004b, p. 11).

Al respecto, se han llevado a cabo distintos proyectos y políticas, con el objetivo de que los alumnos y alumnas desarrollen sus habilidades informáticas. Según Enlaces<sup>6</sup> (s.f.), el promedio nacional de alumnos por computador ha disminuido de 70 alumnos por

<sup>6</sup> Centro de Educación y Tecnología. Ministerio de Educación, Chile.

computador el año 2000, a solo 10, en el 2010 (valor estimado), lo que implica que los procesos de aprendizaje se podrían realizar de manera más efectiva. (Figura 8)

**Figura 8: Promedio de alumnos por computador desde el año 2002 al 2010**



**Fuente: Enlaces, 2010**

<http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=800&tm=2>

Desde el punto de vista académico, se ha elegido a los estudiantes de 8° básico por corresponder al nivel en el que se deben consolidar todas las competencias de lectura que se han estado trabajando y desarrollando en los niveles inferiores: principios del lenguaje escrito y discursivo, acercamiento a las obras literarias y conocimiento teórico del lenguaje. Para el Ministerio de Educación (2004c) todos los procesos trabajados anteriormente tienen que afianzarse y progresar, de modo de que los estudiantes estén preparados para enfrentar las exigencias de la Educación Media y de la vida laboral adulta. En ese contexto, dentro del proceso educativo, este nivel resulta ser el adecuado para consolidar ciertas prácticas en torno a la comprensión lectora, ya que un adecuado desempeño apunta a que los alumnos y alumnas puedan dominar la estructura del lenguaje y responder de manera correcta a las distintas necesidades comunicativas que se le presenten, tanto en su futura vida académica como en la ciudadana.

Análogamente, el informe realizado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones del Gobierno de Chile, la Universidad Alberto Hurtado y el Observatorio Social (2009), muestra la penetración de computadores y de Internet en los hogares de cuatro regiones del país: Antofagasta, Valparaíso, Bío Bío y Metropolitana. De acuerdo a los datos de su Encuesta sobre Acceso, Uso y Usuarios de Internet Banda Ancha en Chile, en el año 2009, un 60,5% de los hogares pertenecientes a esas regiones cuenta con PC o Notebook. Además, se observa que de las cuatro estudiadas, la Metropolitana presenta el mayor porcentaje: 66,2% (Figura 9).

**Figura 9: Porcentaje de hogares urbanos con computador por región de acuerdo a la Encuesta sobre Acceso, Uso y Usuarios de Internet de la Encuesta Subtel 2009**

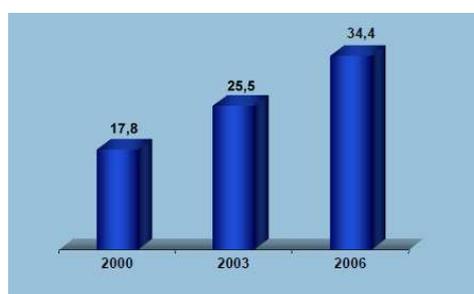
II	V	VIII	R.M.	Total
61,2	60,9	41,8	66,2	60,5

**Fuente: Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2009**

[http://www.subtel.cl/prontus\\_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe\\_final\\_subtel2.pdf](http://www.subtel.cl/prontus_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe_final_subtel2.pdf)

Al respecto, los resultados de la encuesta Casen 2006 entregados por el Ministerio de Planificación (s.f.), plantean que el porcentaje de hogares que poseen computador al año 2006 es de 34,4% lo que significa que uno de cada tres hogares contaba con al menos un computador. Respecto del año 2000 ese porcentaje aumentó en un 16% (ver figura 10).

**Figura 10: Porcentaje de hogares que poseen computador**

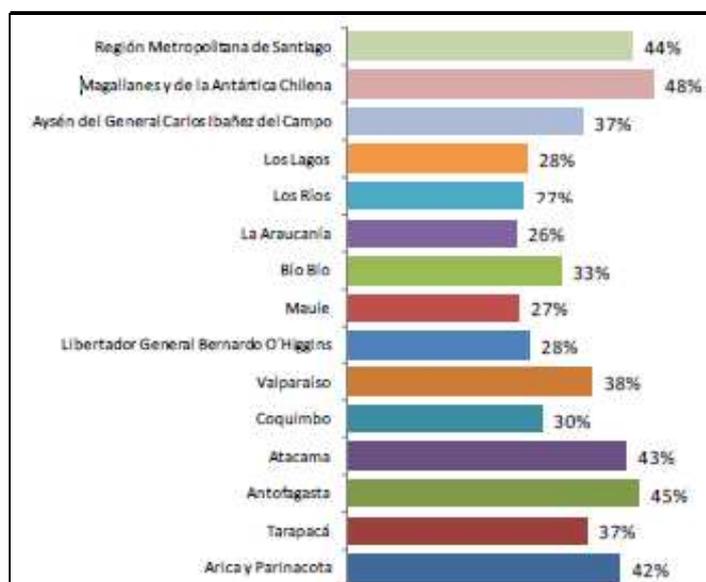


**Fuente: Ministerio de Planificación, s.f.**

[http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados\\_TICs\\_Casen\\_2006.pdf](http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados_TICs_Casen_2006.pdf)

Ahora bien, los resultados de la encuesta Casen aplicada en el 2009, indican que hay 2.799.934 computadores en los hogares de Chile, es decir, un 38% de los hogares posee al menos un computador habilitado para su uso y que un 7% de los hogares en Chile posee dos o más computadores (Zamora, 2010). La distribución por regiones se observa en la figura 11, en la que destacan las regiones de Magallanes y la Antártica, de Antofagasta, Metropolitana y de Atacama, en ese orden.

**Figura 11: Porcentaje de hogares con al menos un computador habilitado**



**Fuente: Zamora, Hernaldo, 2010**

[http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI\\_en\\_Chile.pdf](http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI_en_Chile.pdf)

Por su parte, el EVERIS, el IESE de la Universidad de Navarra y CELA (2010), concluyen que en Chile por cada 1000 habitantes hay 387 computadores, cifra que ha ido en aumento desde el año 2008 y que se espera crezca a 432 para el 2011 (ver figura 12).

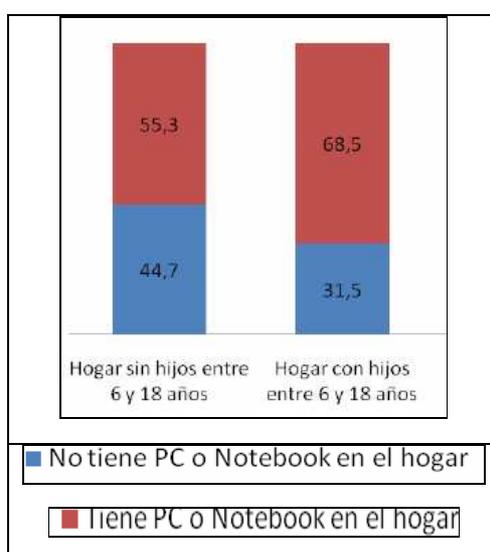
**Figura 12: Cantidad de computadores por cada 1000 habitantes**

2008	2009	2010	Proyección 2011
295	341	387	432

**Fuente:** EVERIS, IESE de la Universidad de Navarra y CELA (2010)  
[http://www.everis.cl/prensa%2Dy%2Dpublicaciones/publicaciones/estudios/Indicador-Sociedad-  
 Informacion-ISI-2010-abril.asp](http://www.everis.cl/prensa%2Dy%2Dpublicaciones/publicaciones/estudios/Indicador-Sociedad-Informacion-ISI-2010-abril.asp)

Según la Subsecretaría de Telecomunicaciones del Gobierno de Chile, la Universidad Alberto Hurtado y el Observatorio Social (2009), el porcentaje de hogares que tienen PC o notebook en el hogar va en directa relación con la presencia de hijos en edad escolar, entre 6 y 18 años. Un 68,5% con hijos en edad escolar tiene PC o notebook, frente a un 55,3% que no lo tiene (ver figura 13).

**Figura 13: Relación de porcentajes de hogares que tienen o no tienen PC o notebook, según la presencia de hijo en edad escolar**

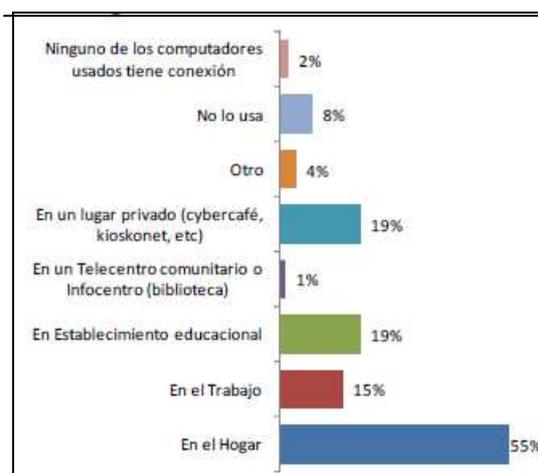


**Fuente:** Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2009  
[http://www.subtel.cl/prontus\\_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe\\_final\\_subtel2.pdf](http://www.subtel.cl/prontus_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe_final_subtel2.pdf)

Ahora bien, respecto al uso de Internet, los resultados de la encuesta Casen 2009, apuntan a que un 55% de las personas lo hace desde el hogar, y solo un 19% recurre a otros

lugares, en general, pagados. Un porcentaje equivalente accede desde su establecimiento educacional, y solo un 1%, desde bibliotecas (ver figura 14).

**Figura 14: Lugar donde utiliza frecuentemente Internet**

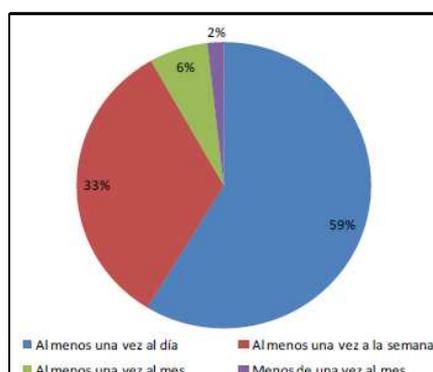


**Fuente: Zamora, Hernaldo, 2010**

[http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI\\_en\\_Chile.pdf](http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI_en_Chile.pdf)

La frecuencia de uso de Internet es intensiva: un 59% accede al menos una vez al día y un 33%, al menos una vez por semana. Sólo un 2% reconoce acceder menos de un vez al mes (ver figura 15).

**Figura 15: Frecuencia con que las personas usan Internet**



**Fuente: Zamora, Hernaldo, 2010**

[http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI\\_en\\_Chile.pdf](http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI_en_Chile.pdf)

Por su parte, la Subsecretaría de Telecomunicaciones, la Universidad Alberto Hurtado y el Observatorio Social (2009), muestran que, aunque su penetración aún no llega a la mayoría de los hogares y abarca principalmente a los que poseen computador, alcanza a un 40,6% (ver figura 16).

**Figura 16: Porcentaje de hogares con Internet por región de acuerdo a la Encuesta sobre Acceso, Uso y Usuarios de Internet 2009.**

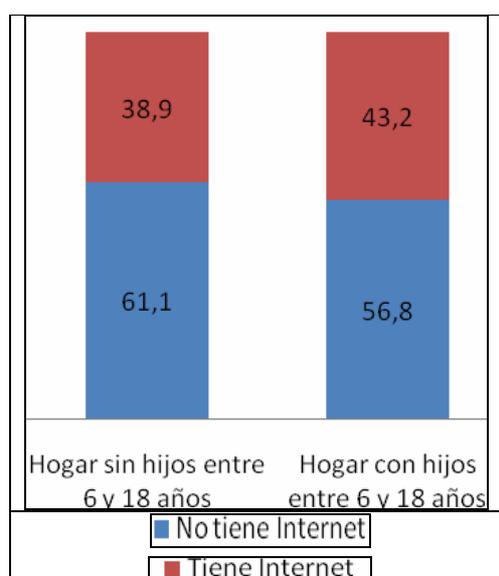
II	V	VIII	R.M.	Total
46,7	37,9	24,6	45,9	40,6

**Fuente: Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2009**

[http://www.subtel.cl/prontus\\_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe\\_final\\_subtel2.pdf](http://www.subtel.cl/prontus_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe_final_subtel2.pdf)

Del universo encuestado, el porcentaje de hogares que tienen acceso a Internet en el hogar va en directa relación con la presencia de hijos en edad escolar, entre 6 y 18 años (ver figura 17).

**Figura 17: Relación de porcentajes de hogares que tienen acceso a Internet, según la presencia de hijo en edad escolar.**

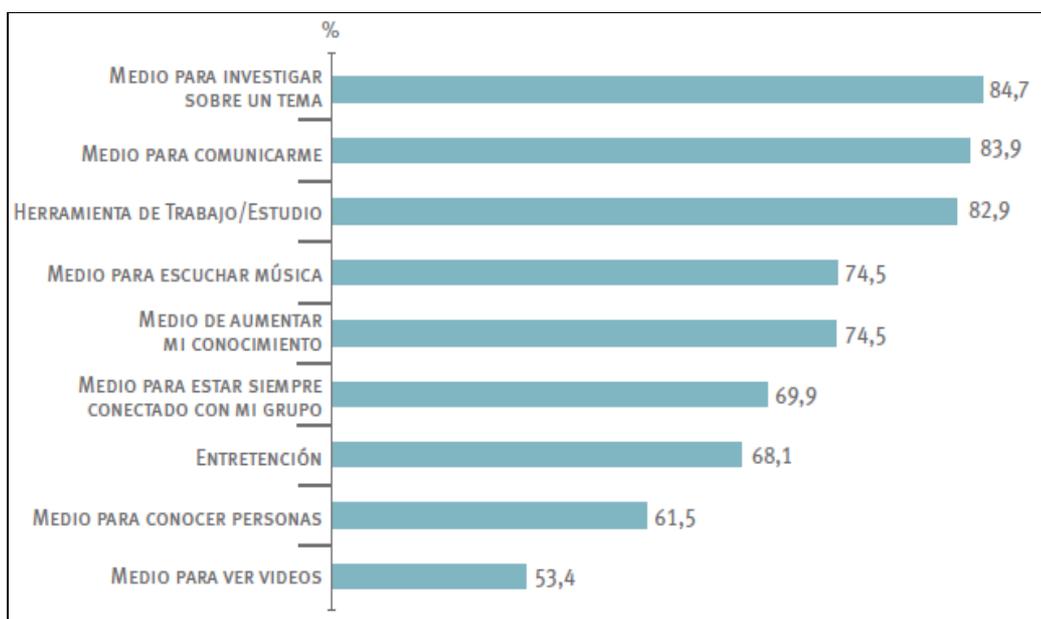


**Fuente: Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2009**

[http://www.subtel.cl/prontus\\_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe\\_final\\_subtel2.pdf](http://www.subtel.cl/prontus_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe_final_subtel2.pdf)

En cuanto a los propósitos con los cuales los jóvenes en edad escolar usan Internet, VTR, Adimark y Fundación Chile (2008), indican que son principalmente los siguientes: medio para educarse (investigando sobre algún tema) (84,7%), comunicarse (83,9%) y acceder a una herramienta de trabajo y/o estudio (82,1%) (ver figura 18).

**Figura 18: Propósito del uso de Internet por parte de los jóvenes.**

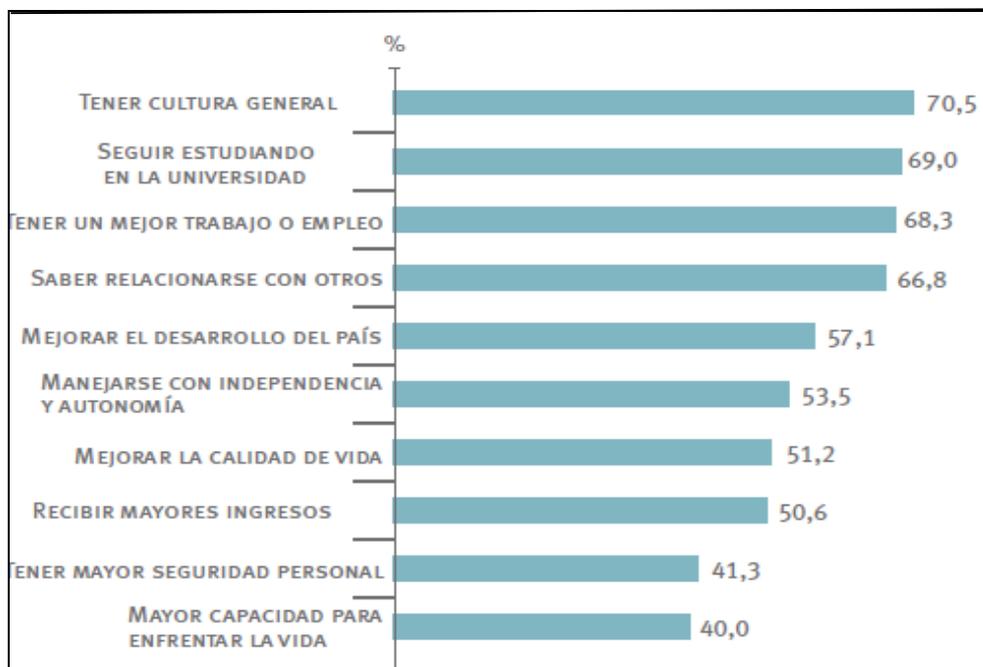


**Fuente: VTR, Adimark y Fundación Chile, 2008**

<http://www.observatoriotic.gob.cl/sites/default/files/documents/IGD2008.pdf>

Por otro lado, respecto a la utilidad que tiene Internet en su vida, los mismos jóvenes la reconocen como una herramienta útil para su vida actual, pero también para la futura. Un porcentaje superior al 70% reconoce que un mayor conocimiento de Internet permite tener más cultura general; mientras que el 69% cree que Internet le permitirá seguir estudiando en la universidad y un 68,3% que le dará la posibilidad de obtener un mejor trabajo (ver figura 19).

**Figura 19: Utilidad de Internet según los jóvenes.**



Fuente: VTR, Adimark y Fundación Chile, 2008

<http://www.observatoriotic.gob.cl/sites/default/files/documents/IGD2008.pdf>

Por otra parte, respecto a la cantidad de usuarios de Internet, el EVERIS, el IESE de la Universidad de Navarra y CELA (2010) muestran que la cantidad de estos, por cada 1000 habitantes, ha ido en aumento desde el año 2000, y se proyecta que continuará creciendo hacia el año 2011 (ver figura 20).

**Figura 20: Usuarios de Internet por cada 1000 habitantes**

2008	2009	2010	Proyección 2011
309	327	349	379

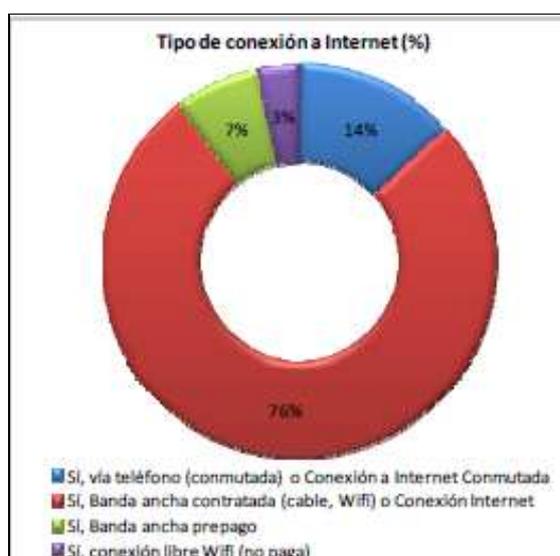
Fuente: EVERIS, IESE de la Universidad de Navarra y CELA, 2010.

<http://www.everis.cl/prensa%2Dy%2Dpublicaciones/publicaciones/estudios/Indicador-Sociedad-Informacion-ISI-2010-abril.asp>

Ese crecimiento continuo ha sido simultáneo al mejoramiento de la calidad de acceso Internet, el cual se encuentra en un 28,3% durante el año 2010, con proyección a aumentar a un 29,5% en el 2011, y a la propagación de servidores por cada 1000 habitantes. Entre el año 2008 y 2010, el aumento fue de 5,4 a 6,3. (EVERIS, el IESE de la Universidad de Navarra y CELA, 2010).

Los resultados de la encuesta Casen 2009 indican que del 68% de los hogares con computador que posee conexión a Internet, un 76% de las conexiones es de Banda ancha contratada (ver figura 21).

**Figura 21: Tipo de conexión a Internet (en porcentaje)**



**Fuente: Zamora, Hernaldo, 2010**

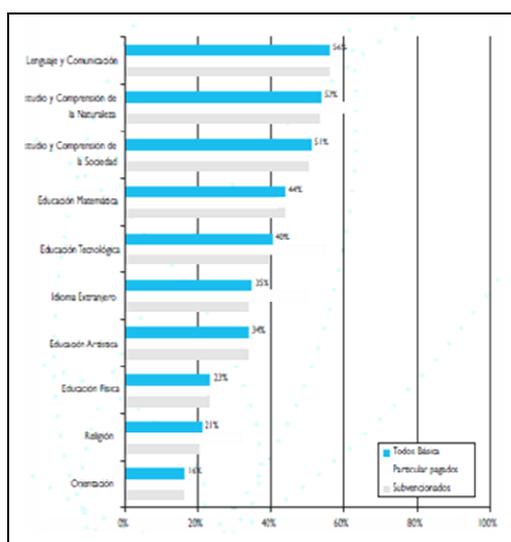
[http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI\\_en\\_Chile.pdf](http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI_en_Chile.pdf)

La existencia de un cada vez mayor número de computadores y el aumento del acceso a Internet, ha propiciado de parte del Estado la creación de planes estatales de fomento educativo entre los cuales se encuentra el “Plan Tecnologías para una Educación de Calidad” que consiste en insertar las TIC’S dentro de las salas de clases con el objetivo de apoyar y promover nuevas estrategias de aprendizaje, entre las que Enlaces (s.f.), incluye las siguientes:

- LEM y ECBI Digital, tiene como objetivo que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) se pongan al servicio de propuestas pedagógicas que apunten a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje desde 1° a 8° básico, incluyendo la lectura.
- MIE (Modelos de informática educativa), corresponden a un conjunto de estrategias metodológicas que incorporan recursos basados en tecnologías de la información y comunicación (TIC's) para lograr un mejoramiento visible en los procesos de aprendizaje. Su impacto tiene directa relación con el grado de apropiación de la estrategia por parte de los actores educativos y deben tener las siguientes características: ser estandarizables, replicables, masificables, flexibles y contextualizables.

Al respecto, los resultados de la encuesta “Educación en la Sociedad de la Información” realizada por Enlaces (2005), indican que, según los propios alumnos y alumnas, la asignatura que más integra el uso de las TIC's en la sala de clases es Lenguaje y Comunicación, con un 56% de elección (ver figura 22).

**Figura 22: Asignaturas de Educación Básica en las que se integran TIC's según los propios alumnos y alumnas.**



**Fuente: Enlaces, 2005**

<http://www.observatoriotic.gob.cl/documentos/results/taxonomy%3A65>

La implementación de estos proyectos exige una mayor y constante capacitación docente en el uso de las TIC'S, para lo cual se ha diseñado un Plan de Formación Docente adecuado a los distintos tipos de requerimientos, con el objetivo de que los recursos e infraestructura instalados en los establecimientos educacionales en el marco del Plan tengan el uso pedagógico que corresponde. Este plan se ha subdividido en básico, común y diferenciado (ver figura 23).

**Figura 23: Plan de Formación Docente**

<b>PLAN BÁSICO</b>	Competencias básicas tic módulo de autoaprendizaje
<b>PLAN COMÚN</b>	Competencias transversales en la era digital
<b>PLAN DIFERENCIADO</b>	Administración y soporte tic Liderazgo del uso tic en la escuela Liderazgo tec del sostenedor Competencias tic en educador@s de párvulos Innovando con tic en el aula de primer ciclo Integrando las tic en segundo ciclo básico Integración curricular de tic en la educación media Fortaleciendo la gestión utp con uso de tic

**Fuente: Ministerio de Educación, Enlaces, (s.f.a)**  
<http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1225&tm=2>

Además, con la celebración el bicentenario, el Ministerio de Educación, Enlaces (s.f.a), con el “Plan Tecnologías para una Educación de Calidad” (TEC) espera lograr que los establecimientos educacionales alcancen, para el año 2010, la siguiente dotación:

Básica urbana:

- Un laboratorio de computación por cada 16 cursos (dos alumnos por computador, un computador para el profesor, un proyector fijo, dos impresoras, un escáner).
- Biblioteca CRA con: dos computadores, una impresora, un escáner.
- Sala de profesores con: un computador cada cuatro cursos, una impresora, un escáner.
- Para otras dependencias educativas: un computador adicional cada ocho cursos, un portátil y un proyector cada cuatro cursos.

Básica rural:

- dos computadores por cada curso, una impresora, un proyector y un portátil para uso en aula y un escáner.

En virtud de todo lo anterior, se puede concluir que, si bien el Estado y otras instituciones como la UNESCO han realizado importantes aportes para mejorar el desempeño de los estudiantes, los resultados de las pruebas aplicadas indican que aún hay muchas necesidades insatisfechas en el uso de tecnologías que apoyen la docencia de aula. Particularmente en comprensión lectora, área de interés de este trabajo, conviene reforzar los aprendizajes, en el entendido de que la comprensión de los textos es una actividad transversal a cualquier área del conocimiento y un buen desempeño en ella propicia un mejoramiento global en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. En ese contexto, la preocupación por aumentar la dotación de computadores y el acceso a Internet, permite generar instancias que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

## **2. Formulación del problema**

El problema surge a partir del interés personal de la autora de esta propuesta respecto de los bajos estándares de comprensión lectora en nuestro país y su consecuencia negativa en el desempeño, no solo a nivel escolar, sino también a nivel de estudios superiores, profesionales y laborales.

En un principio, este interés propició el análisis de los hábitos de lectura y de los niveles de comprensión manifiestos en estudiantes universitarios, lo cual permitió a la autora participar en la investigación “Valoración del libro. Mecanismos de acercamiento a la lectura para el desarrollo de una propuesta comunicacional que motive el uso de los libros”.<sup>7</sup> Esa investigación se generó a partir del reconocimiento de las carencias que presentaban los estudiantes universitarios respecto de la lectura –como proceso y como hábito- dentro la sala de clases y en relación al uso de los materiales de la biblioteca. Las

---

<sup>7</sup> Proyecto de investigación realizado entre los años 2005 y 2007. Fue auspiciado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Fomento del Libro y la Lectura, área investigación) y su ejecución estuvo a cargo de las especialistas Claudia Gilardoni y Nadiesda Budnevich.

primeras preguntas que se presentaron fueron “por qué los jóvenes no leen”, “por qué no buscan material en la biblioteca”, y por sobre todo, “por qué no comprenden lo leído”. Luego, surgieron nuevas interrogantes: ¿los jóvenes valoran los libros?, ¿tienen hábitos de lectura?, ¿cuáles son las temáticas más atractivas para ellos? Esto motivó a que se indagara respecto de las políticas tanto públicas como privadas de fomento lector para este grupo específico.

Al finalizar la investigación, se determinó que no existían mecanismos de fomento directo a los estudiantes universitarios y que, al no darse las condiciones necesarias para realizarlo en su malla curricular, no era posible elaborar una metodología de fomento lector apropiada. Principalmente, el problema se presentaba porque las mallas eran muy ajustadas como para insertar un nuevo curso y, porque de no ser obligatorio, los estudiantes no asistirían a él. Se intentó planificar un trabajo conjunto con la biblioteca, sin embargo, nuevamente el factor tiempo y dedicación de los estudiantes jugaba en contra. Posteriormente se realizó una nueva investigación<sup>8</sup> en la cual se trabajó con los alumnos que están a punto de ingresar al sistema de educación superior, y de entre ellos, se optó por los del último año escolar (4º medio) por encontrarse más cercanos al primer grupo en cuestionamiento.

A partir de los resultados obtenidos en las investigaciones a las que se ha hecho alusión<sup>9</sup>, se diseñó un sitio web de fomento a la lectura que incorporó valiosa información obtenida de encuestas y entrevistas a los mismos estudiantes universitarios.<sup>10</sup> No obstante, esa primera instancia solo apuntaba a la motivación de la lectura, y no a los problemas que se generaban dado el escaso desarrollo de habilidades de lectura, por lo que se inició una nueva investigación<sup>11</sup> en la que se analizó, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación e intervenciones didácticas, el comportamiento de alumnos de 4º medio de 6

---

<sup>8</sup> Proyecto de investigación realizado entre los años 2009 y 2010. Fue auspiciado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Fomento del Libro y la Lectura, área investigación) y su ejecución estuvo a cargo de las especialistas Claudia Gilardoni y Nadiesda Budnevich.

<sup>9</sup> Realizadas por Gilardoni, C. y Budnevich, N., 2005 a 2007.

<sup>10</sup> [www.leoluegoexisto.cl](http://www.leoluegoexisto.cl) Budnevich N. y Gilardoni C. Visitado abril 2010 (actualmente no disponible)

<sup>11</sup> “Hábito lector y comprensión lectora en la educación secundaria”. Proyecto de investigación realizado entre los años 2009 y 2010. Fue auspiciado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Fomento del Libro y la Lectura, área investigación) y su ejecución estuvo a cargo de las especialistas Claudia Gilardoni y Nadiesda Budnevich.

establecimientos educacionales de la R.M., los cuales se constituyen en tres grupos de acuerdo a los puntajes obtenidos en la PSU. Los resultados dejaron de manifiesto grandes problemas para comprender distintos tipos de textos, con sus distintas dificultades.

En el contexto de las conclusiones obtenidas a partir de las investigaciones antes nombradas, la autora de esta propuesta concluyó que resultaba necesario comenzar a trabajar la comprensión lectora en niveles inferiores, con el objetivo de desarrollar y afianzar las habilidades pertinentes antes de que los alumnos y las alumnas hubieran adquirido prácticas incorrectas. La elección de 8° básico se debe a las razones que se exponen a continuación y que se grafican en la figura 24 (página 28).

Los alumnos y alumnas del último nivel de la Educación Básica tal como ya ha quedado explicitado, presentan índices de desempeño más bajos que los de los otros niveles evaluados por distintos instrumentos (4° y 6° básico). Este desempeño se explica por múltiples razones que escapan a este estudio; sin embargo, es concomitante con las causales explicativas la casi total ausencia de sitios web que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en este grupo en particular. Tal como se indica posteriormente en este trabajo, el material web que es posible encontrar en Internet apunta principalmente a niños de menor edad, y en cuanto al uso de colores y del tipo de ilustraciones, carece de una estética dirigida a los jóvenes de entre 12 y 14 años.

Por otro lado, el interés por la lectura en este grupo etario parece ser escaso. Los resultados de la Primera encuesta sobre Consumo Cultural y uso del Tiempo Libre realizada por Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes y el Instituto Nacional de Estadísticas (2004) indican que solo un 39% había leído algún material que no fueran textos o manuales de estudio y un 26% de sus hogares tiene entre 1 y 10 libros. Si bien la muestra corresponde a personas de 15 años o más, permite tener una idea de cómo es la tendencia en torno al tema, la cual muestra que la lectura no resulta ser lo más atractivo para los individuos. Lo anterior coincide con los resultados publicados por Fundación la Fuente (2006): un 46% no lee libros en absoluto y un 34% es lector ocasional.<sup>12</sup> De aquél 46%, un

---

<sup>12</sup> Lector ocasional se define en el estudio como aquél que dedica tiempo a la lectura una vez al mes o al año.

47,6% lo adjudica a la falta de interés. En tanto, un 72% de los hogares chilenos encuestados no compran libros.

En ese contexto, para los profesores resulta difícil promover la lectura, y menos aún, las habilidades de comprensión necesarias para entender un texto, pues el entorno de los jóvenes colabora negativamente en la imagen y el fomento de ésta: “La principal dificultad radica en el hecho de que existe un desinterés por los libros y la lectura, de una parte importante de la población chilena” (Fundación la Fuente, 2006, p. 34)

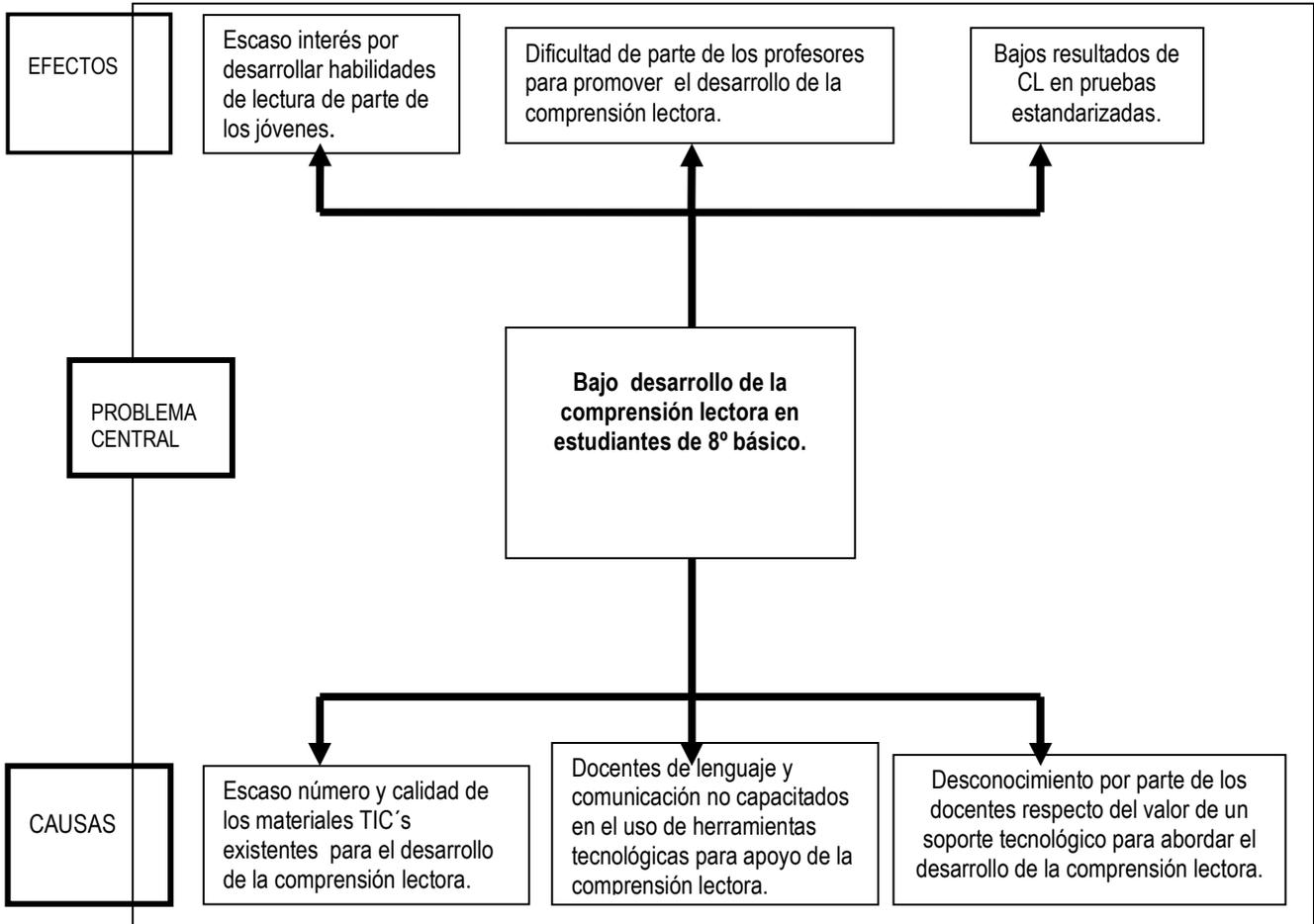
Lo anterior explica que el problema observado (bajo desarrollo de la comprensión lectora en alumnos y alumnas de 8° básico), genere un escaso interés por la lectura, dado que si no se comprende lo que se lee es poco probable que se produzca un interés por continuar con la actividad. Por esa razón, se deben crear planes de fomento de la lectura como hábito “cuya base sea el entrenamiento en la escuela” (Cociña, s.f.).

Ahora bien, el estudio realizado respecto a la lectura, concluye que la brecha de resultados en la prueba PISA 2006 se debe a la ineficiencia en la utilización de los recursos, entre los cuales se encuentran las TIC’s para la educación, y a una posible baja en el número de docentes especializados para 7° y 8<sup>13</sup>, por lo que una reforzar la capacitación en tecnologías podría ayudar a disminuir el problema en cuestión.

---

<sup>13</sup> Investigación realizada por Cristián Bellei y Juan Pablo Valenzuela, cuyo objetivo fue el de analizar el rendimiento de Chile en la prueba Pisa 2006. En <http://pedablogia.wordpress.com/2009/08/14/chile-mejoraria-la-lectura-escolar-si-fuera-eficiente-en-el-uso-de-recursos/>

**Figura 24: Determinación del problema, sus causas y efectos.**



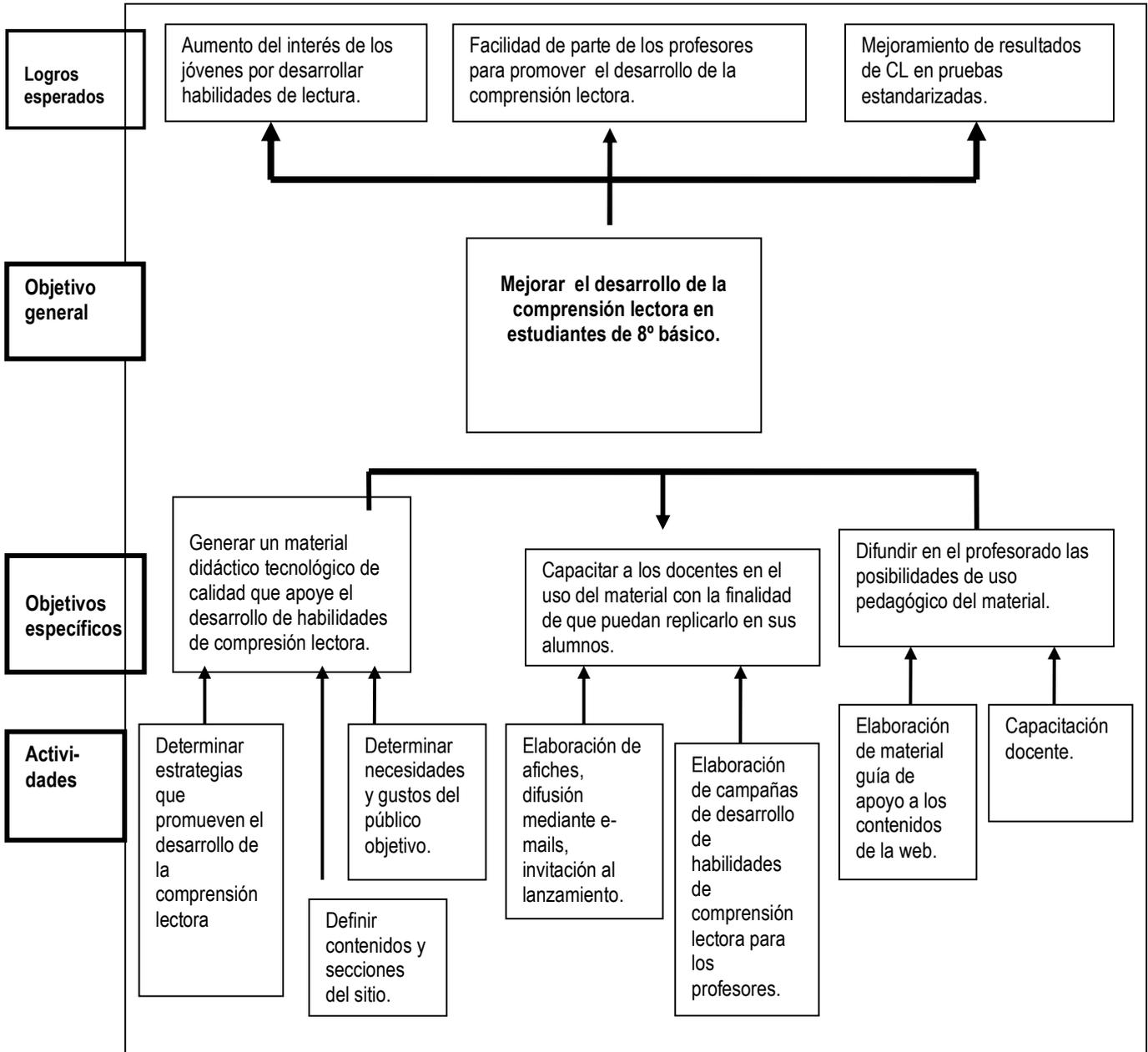
### 3. Objetivos

El objetivo que se espera lograr a partir del problema propuesto, es el de colaborar a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de 8° básico, con el consecuente aumento del interés de parte de ellos por desarrollar las habilidades involucradas en dicho proceso y un aumento positivo en los índices de las pruebas estandarizadas. Asimismo, se espera que los profesores puedan promover el desarrollo de la comprensión lectora entre sus alumnos y alumnas.

Para llevar a cabo dichos resultados es necesario que existan en el mercado educativo materiales didácticos de calidad cuyo objetivo sea el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Estos materiales deben estar creados a partir de una metodología adecuada, constituida por estrategias que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora. Tanto para la elaboración de la metodología como para la estructuración de los contenidos y su organización en distintas secciones se debe considerar siempre el público objetivo, en cuanto a sus gustos y necesidades.

Por otro lado, para obtener mejores resultados, será pertinente capacitar a los docentes en el uso pedagógico del sitio web con la finalidad de que puedan difundirlo entre los estudiantes. Además, se les debiera entregar guías de apoyo a los contenidos. La difusión se reforzará mediante el envío de afiches, e mails informativos e invitación al lanzamiento del sitio y la elaboración de campañas educativas cuyo foco sea resaltar entre los profesores la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora (ver figura 25).

**Figura 25: Determinación de los objetivos**



## **II. MARCO REFERENCIAL**

### **1. Comprensión lectora**

#### 1.1 Definiciones

Desde principios del siglo XX, los estudiosos, principalmente especialistas en el área de la educación y la psicología, se han detenido a reflexionar sobre la comprensión lectora. Huey, en Goodman (1982), estudió la lectura desde el punto de vista constructivista, esencialmente como una búsqueda de significado, sin embargo, su trabajo dejó de ser considerado en la medida en que la atención se desvió hacia el desarrollo de una tecnología de la lectura centrada en el lector. Por su parte, Banton (2002), en su tesis doctoral *American Reading Instruction*, publicada inicialmente en el año 1934, mostraba detalladamente y desde una perspectiva histórica la educación en el área de la comprensión (Reading) en Estados Unidos desde la época de la colonia.

En los años 60, los estudios de la comprensión se enfocaron directamente hacia la decodificación de lo leído, en un nivel básico de enfrentamiento con el texto, para lo cual el lector debía reconocer en el texto las unidades menores (fonemas, grafías, significados, etc) las que, combinadas, dan paso a hipótesis gramaticales y semánticas de un nivel superior. Fries en Cooper (2009) postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación y, por lo tanto, si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática.

En ese mismo tiempo, se pensó que el problema de la comprensión radicaba en el tipo de pregunta que se les hacía a los alumnos, y se comenzó a trabajar fuertemente en los criterios de evaluación. Se observó que, en su mayoría, los instrumentos estaban constituidos de preguntas literales, excluyendo las de inferencia y análisis crítico. Sin embargo, al poco tiempo, los mismos especialistas observaron que el mejoramiento de las preguntas implicaba un gran avance en evaluación, pero no en el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Cooper (1999) aclara que “en la década de los 70 y los 80 (...) comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector (...)” (p. 17). De esas investigaciones surgió la concepción actual de la comprensión, entendida como un proceso

en el cual el lector interactúa con el texto y elabora un significado de él. Solé (2009) asegura que la relación que se establece entre el lector y el texto se encuentra mediada por las experiencias y el conocimiento del primero, y por la satisfacción de los objetivos que guían su lectura. En consecuencia, el significado del texto no se da únicamente por lo que el autor plasma en él, sino por *El* significado que nace de la combinación de lo que el texto expone y de lo que el lector aporta desde su propia mente.

Para esta investigadora la lectura es un proceso interactivo, que implica, por una lado una etapa llamada de decodificación, y por otro, una llamada descendente, en la que el lector hace uso de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Es por ello que resulta imprescindible que el lector posea un conocimiento previo amplio del tema y haya aprendido distintas estrategias de lectura. Al respecto, Cooper (1999) plantea que los lectores tienen conceptos genéricos equivalentes a categorías de conocimiento almacenados en su memoria individual, a los cuales llama esquemas. Dichos esquemas se configuran en la mente del lector a través de su experiencia; si son insuficientes respecto de un tema en particular, puede formarlos si el texto le entrega la información requerida para ello. De esta forma, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la nueva información con la ya almacenada en su mente, sus esquemas se amplían constantemente y el proceso de lectura se da de forma más fluida.

## 1.2 Habilidades de comprensión lectora.

El proceso interactivo entre el lector y el texto se puede mejorar en la medida en que aquél desarrolle las habilidades pertinentes. Dichas habilidades se definen como las aptitudes para llevar a cabo una tarea con efectividad, lo cual permite pensar que existen ciertos aspectos del proceso de la comprensión lectora que se pueden enseñar (Cooper, 1999). Dice este autor, basándose en Rosenshine, que no se puede establecer un listado de habilidades de comprensión lectora, sino considerar que la comprensión es un proceso, en el cual las claves propias del texto relacionadas con sus conocimientos previos permiten al lector elaborar el significado. En ese sentido, lo importante es enseñar al lector a reconocer la información relevante dentro del texto, para luego relacionarla con la información previa

de la cual dispone, y no solo detenerse en la enseñanza de las habilidades en sí mismas sin ser aplicadas. A Cooper le parece imprescindible que, al momento de enseñar dichas habilidades, se considere siempre el tipo de texto que enfrentará el lector, dado que difieren en estructuras y propósitos. Por esta razón, la forma de enfrentar un texto y lograr la concreción de la comprensión de éste, exige la utilización de habilidades diversas.

Por consiguiente, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora depende de la enseñanza adecuada, en virtud de los tipos de textos que se enfrenten. Al respecto, Solé (2009) plantea que se deben enseñar estrategias de comprensión para que los lectores sean autónomos y capaces de enfrentarse de manera inteligente a distintos tipos de textos entendiendo que las estrategias permiten regular y organizar las actividades de los individuos. Asimismo, la utilización de estrategias posibilita el resolver diversas dificultades de lectura, dependiendo del tipo de textos y de sus propias dificultades, dado que otorgan al lector la capacidad de analizar los problemas y de ser flexibles para dar con soluciones: “De ahí también que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que pueda ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (p 61).

No obstante lo anterior, y dado que la propuesta se basa, entre otras cosas, en los niveles de logro, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2007, p. 25) considera que las habilidades de comprensión lectora que debieran poseer los alumnos y alumnas de 8° básico son las siguientes:

- Extraer información explícita literal o parafraseada;
- Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita;
- Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

Las descripciones de dichas habilidades corresponden a algunos de los procesos que se pueden dar para llevar a cabo la comprensión del o los textos. El documento elaborado por

el SIMCE, de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2010b, p. 11), las describe, entre otras, como las siguientes:

- Extraer información a partir de la relación entre dos o más datos que no se visualizan fácilmente en el texto.
- Construir significados relevantes a partir de la interpretación de textos en los que predomina el lenguaje figurado.
- Establecer la función de elementos formales del texto (por ejemplo: puntuación, diagramación, tipografía, etc.), considerando el propósito comunicativo de este.
- Establecer la función de información específica del texto, considerando el propósito comunicativo de este.
- Aplicar la información del texto en situaciones de la realidad.
- Evaluar la eficacia de un texto, considerando su propósito comunicativo.
- Opinar fundamentadamente, comparando información y/o puntos de vista presentes en el texto con elementos de su contexto personal.

### 1.2.1 Comprensión lectora en el currículum de 8° básico

La importancia que se le da a la lectura en el sistema de educación chileno se observa desde los primeros años de enseñanza, y a lo largo de toda la educación media. Si bien en 1° básico se centra principalmente en la enseñanza y aprendizaje desde los aspectos de la constitución de la lengua -letras del alfabeto y diversos tipos de sílabas-, se observa una progresión hacia los cursos superiores, en los cuales se va desarrollando paulatinamente un número de habilidades de lectura cada vez mayor y más complejo.

En la primera parte del programa de estudio de 8° básico (“secciones del programa”), se definen los aprendizajes que se espera que alcancen los alumnos y alumnas, los objetivos fundamentales asociados a ellos y los contenidos, en los cuales se incorporan conocimientos, habilidades, valores y actitudes intencionadas. En tanto, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2004b, p. 17) precisa que los

objetivos fundamentales relacionados con la lectura se incluyen dentro de las competencias de lenguaje y comunicación necesarias para enfrentar la Educación Media y la vida laboral adulta. Entre ellos, los vinculados a la lectura son los siguientes:

- Leer comprensivamente 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.
- Utilizar la lectura de textos informativos o periodísticos de carácter histórico, científico, artístico o tecnológico como fuente de consulta y enriquecimiento personal y social.
- Disfrutar de obras literarias significativas y representativas de diversos géneros (narración, poesía, drama), a través de lecturas personales voluntarias y frecuentes, análisis crítico, comentarios y transformación.

En el mismo documento se manifiesta que los contenidos mínimos necesarios para alcanzar dichos objetivos debe considerar la lectura de textos diversos, tanto literarios como no literarios, y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora “que favorezcan la comprensión, retención, recuperación, organización y transmisión de la información” (p. 19)

#### 1.2.1.1 Dimensiones de la progresión en lectura

La progresión del mapa de lectura se describe en el currículum considerando tres dimensiones, las cuales se van haciendo más complejas a medida que se avanza en los niveles. Estas deben siempre tomarse en consideración, sobre todo al momento de elaborar material para el desarrollo de las habilidades, dado que, tal como explica la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2007), la determinación del nivel en que se encuentra cada alumno o alumna dependerá de los resultados obtenidos a partir del cruce de tres variables: los tipos de textos, la construcción del significado y la reflexión y evaluación de los textos. Dichos niveles se describen, tanto en el mapa de progreso como en la clasificación de los niveles de logro, respecto del estado de avance de cada uno de los tres elementos que los componen.

La elección de los tipos de textos (literarios y no literarios), con sus respectivos propósitos comunicativos, extensión, estructura interna y dificultades variadas, tiene estrecha relación con la determinación del nivel del alumno o la alumna. En tanto, la construcción de significado se vincula con la capacidad de comprender un texto a través del uso de diversas estrategias, para lo cual se exige el dominio de las habilidades, entre las cuales se reconocen las incluidas en el apartado 2.2.

Finalmente, la tercera dimensión se asocia a la posibilidad de reflexionar de los alumnos y alumnas respecto de los aspectos formales, de contenido y contextuales que presentan los textos, para lo cual ponen en práctica sus propias ideas, experiencias, conocimientos previos y la referencia a fuentes externas.

#### 1.2.1.2 Tipología textual

Un texto escrito se define como “una unidad semántica (...) cuya característica esencial es ser un todo coherente, internamente y con el contexto extralingüístico en el que aparece”. (Parodi, 2010, p 53). La coherencia es aquello que los hace comprensibles internamente, lo cual se da principalmente en textos de mediana a extensa extensión; mientras que en textos breves (compuestos incluso por una sola palabra), la importancia de contexto es radical.

Los textos se pueden clasificar a partir del punto de vista de su composición visual, esto es, si contienen solo información lingüística o si presentan también información no lingüística como dibujos, fotografías, gráfico, líneas, figuras, diagramas etc. Pero también, una particular tipografía o cierta utilización de colores componen lo que Parodi (2010) llama el texto multimodal. La disposición de esos elementos y por lo tanto, la importancia que se les da y las relaciones que establecen con otros elementos del texto aportan también a la comprensión global: “para saber leer y en profundidad, junto con leer cada información en una u otra modalidad por separado también es fundamental leerla integradamente” (p. 125). En este sentido es importante que las metodologías creadas para desarrollar habilidades de lectura de textos lingüísticos consideren desarrollar también habilidades de lectura de imágenes. La aparición de la pantalla como soporte de lectura exige dominar

nuevos códigos comunicativos, que incluyen, desde la ruptura sintáctica de la lengua (mensajes de texto, chat), a la utilización semiótica de algunos elementos de diseño en una interfaz multimedial. Asimismo, para Solé resulta fundamental que dichas metodologías apunten a que los alumnos y alumnas sepan diferenciar los tipos de textos a partir de su estructura, ya que ella “ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contienen y que facilitan enormemente su interpretación” (2009, p 74).

Según otros autores, como Van Dijk (1984), los textos se pueden clasificar de acuerdo a los elementos que conforman globalmente su estructura, lo que corresponde, en cierto modo, a un esquema básico al que se adapta un texto. O, desde una perspectiva cognitiva, Werlich (1975) de acuerdo a su equivalencia con normas ideales de estructuración, ya que corresponden a matrices preexistentes que funcionan como base de los textos que se adecuan a aspectos específicos de la experiencia. De esta forma, en todo texto se despliegan secuencias sucesivas, llamadas bases temáticas o tipos discursivos que se refieren a determinados recortes del modelo de realidad. En su tipología, propone cinco tipos: narrativos, descriptivos, instruccionales, expositivos y argumentativos. A la clasificación anterior, Van Dijk agrega los textos dialogados y Grosse, en Ciapuscio (1994), los exhortativos.

La Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2006, p. 29), en tanto, indica que los textos escritos se distinguen en:

- Continuos: compuestos por oraciones organizadas en párrafos y que pueden formar parte de estructuras mayores, como, por ejemplo, secciones, capítulos y libros, y
- Discontinuos: organizados de manera distinta a los textos continuos. Entre ellos se encuentran los folletos, los gráficos y los mapas.

Finalmente, según Jakobson, en De Aguiar e Silva (1972), los textos se pueden clasificar en literarios y no literarios, de acuerdo a la función que prima en ellos. En los primeros, es la poética; en los segundos, aunque puede encontrarse ésta, sobresalen la apelativa, la metalingüística, la referencial o la fática. Dentro de los literarios se encuentran los líricos, los cuales se caracterizan por poseer un lenguaje que “es (...) la manifestación

de una emoción en que lo objetivo y lo subjetivo se han compenetrado” (Kayser, 1965, p. 445).

En el programa curricular de 8° básico, (Ministerio de Educación, 2004b) se especifica que las habilidades de lectura se deben trabajar en distintos tipos de textos, entre los cuales se nombran: cuentos, poemas, reportajes, crónicas, obras dramáticas, novelas, biografías, autobiografías, leyes, reglamentos, artículos de opinión, noticias, textos históricos, científicos, diccionarios, enciclopedias, archivos, atlas, textos especializados, bancos de datos o informaciones, entregadas por internet. Corresponde entonces que las metodologías cuyo objetivo sea desarrollar las habilidades de comprensión lectora consideren trabajar con todos ellos y con todos los que vayan surgiendo a medida que se crean nuevos códigos, principalmente nacidos de los avances tecnológicos, dado que el objetivo es que los alumnos y alumnas logren comprender el mundo que los rodea a partir de cualquier texto, y asimismo, que puedan comunicarse y participar en cualquier proceso social. Esto siempre, adecuando los temas y la dificultad al nivel. En la siguiente figura (26), se propone una tipología textual, incorporando los puntos anteriores.

**Figura 26: Tipología textual**

<b>Bases temáticas o Tipos discursivos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Se encuentran en los siguientes tipos de textos</b>
Narrativos	Narran o relata un suceso o hecho histórico, un acontecimiento o una cadena de eventos.	Novelas cuentos, noticias, poemas épicos, biografías, obituarios,
Descriptivos	Mencionan de manera detallada las características de personas, objetos, fenómenos, hechos o acciones.	Guías de viaje, novelas, cuentos, cartas, diarios de vida, historias, avisos clasificados, reseñas e introducciones de libros, guías de teatro.
Instruccionales	Tienen como propósito controlar o dirigir la conducta del lector, para que se comporte de cierta manera o concrete un proceso de producción de un producto.	Manuales de instrucciones o procedimientos, reglamentos, leyes, recetas de cocina.
Expositivos	Presentan un tema en forma clara y ordenada. Representan en su mayoría textos académicos.	Libros de texto, artículos de divulgación, enciclopedias, diccionarios.
Argumentativos	Presentan la postura de un emisor que plantea un problema, tema o situación para luego emitir su opinión o la posición de otros en relación a ello.	Editoriales de periódicos o revistas, comentarios de artículos, prefacios de libros, artículos de revistas, textos académicos (análisis de opiniones de terceros o planteamiento de un problema.
Dialogados	Presentan un diálogo, interacción o intercambio de ideas entre personas.	Cartas, correos electrónicos, mensajes de celular, historietas, entrevistas informales.
Exhortativos	Tienen como propósito exhortar, impulsar o motivar al lector a realizar una acción, tomar una determinación o producir un tipo de respuesta específica.	Anuncios publicitarios, comentario, solicitudes, afiches, carteles, folletos, catálogos.
Líricos	Expresan sentimientos y/o manifiestan valores estéticos.	Poemas, prosa lírica, refranes, juegos de palabras.

### 1.2.1.3 Mapas de progreso

La progresión a la que se ha hecho referencia se ha puesto de manifiesto en el mapa de progreso respectivo (figura 27, página 46) que busca mostrar cómo avanza el aprendizaje de la lectura a través de los 12 años de escolaridad, en 7 niveles, desde 1° Básico a 4°

Medio. Cada nivel describe la expectativa de aprendizaje para dos años de escolaridad; así, 8° básico se ubicaría entre el nivel 4. El mapa complementa el marco curricular y el programa y establece una relación entre currículum y evaluación, definiendo los criterios comunes de los aspectos que deben ser evaluados. El Ministerio de Educación (2007, p. 5) estipula que “Su objetivo se centra en profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar”. La orientación de este mapa se basa en que lo más importante de las competencias asociadas a la lectura corresponde a la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee. Por esta razón, lo que se valora en el mapa y establece diferenciaciones claras entre cada nivel es la comprensión profunda y activa de los textos, con la consecuente “formación de lectores autónomos y críticos, que utilizan la lectura como un medio fundamental de desarrollo, aprendizaje, conocimiento del mundo y apreciación estética” (Ministerio de Educación, 2007, p. 25).

De lo anterior se concluye que a partir de los planteamientos curriculares la lectura debe ser comprendida en las siguientes finalidades:

a) Goce estético

En primer lugar, para definir como uno de los fines de la lectura el goce estético, es necesario dejar en claro que dicho término solo tiene relación con los textos definidos como literarios, es decir, como manifestaciones artísticas en las cuales predomina la belleza como característica esencial<sup>14</sup>. En ese sentido, se establece que aquel escrito que pertenece a lo comúnmente llamado *literatura*, debe generar en el individuo lector un placer o goce estético producido por la belleza que la constituye. En opinión de Kant (1977) la experiencia estética no surge del deseo o de la expectativa de obtener agrado, sino por el contrario, se reconoce en ella un desinterés al respecto, y una sola predisposición contemplativa del placer estético.

Ahora bien, el placer desde el punto de vista estético de Kant, es para Barthes (2003) un placer casi lúdico. Se pregunta si escribir desde y en el placer asegura una lectura del

---

<sup>14</sup> No es esta la única característica, y puede ser cuestionable; sin embargo, se ha definido así con el objetivo de simplificar el contenido de la exposición.

placer. Su respuesta es negativa y eso lo hace llevar el discurso hacia una nueva premisa: se hace necesario entonces que el escritor *busque* a su lector, sin saber desde un principio dónde se encuentra este. Ahí, dice, se crea el espacio de goce: “No es la 'persona' del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una *imprevisión* del goce: que las cartas no estén echadas, sino que haya juego todavía”. El texto que pretende seducir al lector debe esconder secretos y dejar lugar para la sorpresa. De esta forma, la felicidad de las palabras se basa en lo novedoso, en las originales relaciones textuales, “en los saltos en el vacío y la práctica de la libertad más absoluta”.

Por otra parte, para el escritor Salinas (1983), la relación entre el lector y la lectura permite que el primero se concentre en sí mismo y logre darse un tiempo íntimo, configurándose así en un hombre libre. La finalidad del ocio, entendido como aquel momento en el que el individuo tiene reposo y paz, reside en sí mismo: no puede haber otra razón para realizar una actividad de ocio que el mero hecho de realizarla, sin ningún fin utilitario, y es esa sensación la que pretende la lectura por placer.

#### b) Desarrollo de la persona

El desarrollo de la persona, acuñado como concepto, tiene relación con el proceso en el cual el individuo logra su conocimiento total o integral, es decir, cuando conoce y aprovecha al máximo todas las potencialidades que como ser humano posee. Entonces también se vislumbra como un ser abierto a la relación con los otros y al encuentro consigo mismo, con los demás y su entorno. Para lograr este desarrollo personal, los individuos deben estar preparados y saber comprender e interpretar lo que los rodea, deben lograr descubrir los valores esenciales para su crecimiento y vivenciar experiencias que se lo permitan. De no ser capaz de aquello, los individuos se encuentran en una posición precaria ante la vida: “Esta especie de ceguera espiritual, constituye una forma de 'analfabetismo de segundo grado' (...) No saber unir las letras y adivinar lo que dice un escrito es un modo primario de analfabetismo, y debe ser erradicado porque nos deja desvalidos ante la vida” (López, 2003, p. 2). Es en esta analogía que propone el autor, que es posible determinar la

importancia del *saber leer* para que un individuo se desenvuelva adecuadamente con sus pares y el entorno en general.

La lectura, principalmente de textos que abarcan problemáticas humanas, debe vincularse con la aprehensión de valores, en el sentido de que debe entregar al individuo herramientas que le permitan desenvolverse y *aprender a ser*. Es decir, debe potenciar sus aspectos tanto intelectuales, como emocionales, con el objetivo de que se construya a sí mismo como un individuo poseedor de un espacio vital que le permite llevar a cabo un proyecto de vida. En opinión de algunos autores, “todos estamos llamados a participar y a comprometernos en la construcción de una sociedad más justa, fraterna, humana y solidaria, que convierta la dignidad de la [persona] en la razón suprema de su existencia” (Carratalá, 2008, p. 14).

Sin embargo, para lograr dicho objetivo es necesario que el individuo se someta en primera instancia al encuentro directo y solitario con el texto. Solo cuando haya comprendido, interpretado, analizado y reflexionado respecto a lo leído, podrá influenciar de algún modo a su entorno. Algunos teóricos literarios opinan que “no hay una sola manera de leer bien, aunque hay una razón primordial para que leamos. A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontraremos la sabiduría?” (Bloom, 2007, p 13). Es en este proceso que resulta imprescindible –en el caso de los niños y jóvenes- una conveniente educación y la asertividad de un profesor altamente calificado. Al respecto se establece una relación lógica entre nivel educativo de una nación y sus estándares de desarrollo. En el entendido de que una comunidad en particular debe lograr crecer aprovechando tanto sus recursos naturales como los humanos, la lectura se vislumbra como un medio que posibilita el incremento de las capacidades humanas en distintos aspectos de su vida. Al respecto, agrega: “El aumento de la capacidad lectora mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo” (Nieto, 2003, p. 2)

### c) Leer para aprender

Al establecer que la lectura es un medio para aprender, es importante definir primero qué se entiende por aprendizaje. El aprendizaje corresponde a un estado que se produce mediante un cambio permanente en el comportamiento de un individuo. Papalia (1990) atribuye este cambio a la adquisición de ciertos conocimientos o habilidades como consecuencia de la experiencia, la cual puede manifestarse en el estudio, la exploración o la práctica constante de una actitud.

En los últimos treinta años, debido a la influencia del paradigma cognitivo en el ámbito de la educación, se ha venido desarrollando un creciente interés por la lectura principalmente porque se reconoce como un eficaz instrumento para lograr nuevos aprendizajes. Esta es una actividad cognitiva compleja que puede servir a diferentes finalidades. Entre ellas, una de las más importantes es la de leer para aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo. A medida que el individuo se enfrenta a la lectura, “se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes” (Solé, 2009, p. 83).

Ahora bien, en lo que se ha llamado la sociedad de la información<sup>15</sup> pareciera que la lectura ha ido sido desplazada por las nuevas tecnologías. Sin embargo, estas resultan ser soportes en los cuales la lectura sigue constituyéndose como el medio de acceder al conocimiento. Para algunos especialistas, “la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información” (Millán, 2000, De la información al Conocimiento, I) Parece estar claro el hecho de que los nuevos soportes se conforman a partir de estructuras tecnológicas pero también de discurso lingüístico. En ese sentido, el comprenderlas y utilizarlas exige el dominio de nuevos tipos de lenguaje, pero también de los ya existentes. Para este autor, la práctica de la lectura entonces, permite la construcción del conocimiento tanto en el propio individuo como en la sociedad que lo rodea:

---

<sup>15</sup> En la Cumbre Mundial sobre la información (Ginebra 2003-Túnez 2005), se llamó así a la sociedad actual, en la que las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han creado una plataforma global para el libre flujo de información, ideas y conocimientos.

Hacia el interior: en la forma en que se organizan nuestros mundos conceptuales y sensibles, en el modo en que integramos en conjuntos coherentes las miríadas de retazos del universo que nos rodea. Hacia el exterior: en la forma en que aprendemos a jerarquizar, sopesar y modular lo que hemos atesorado dentro, para transmitírselo a otros. (De la información al Conocimiento, I)

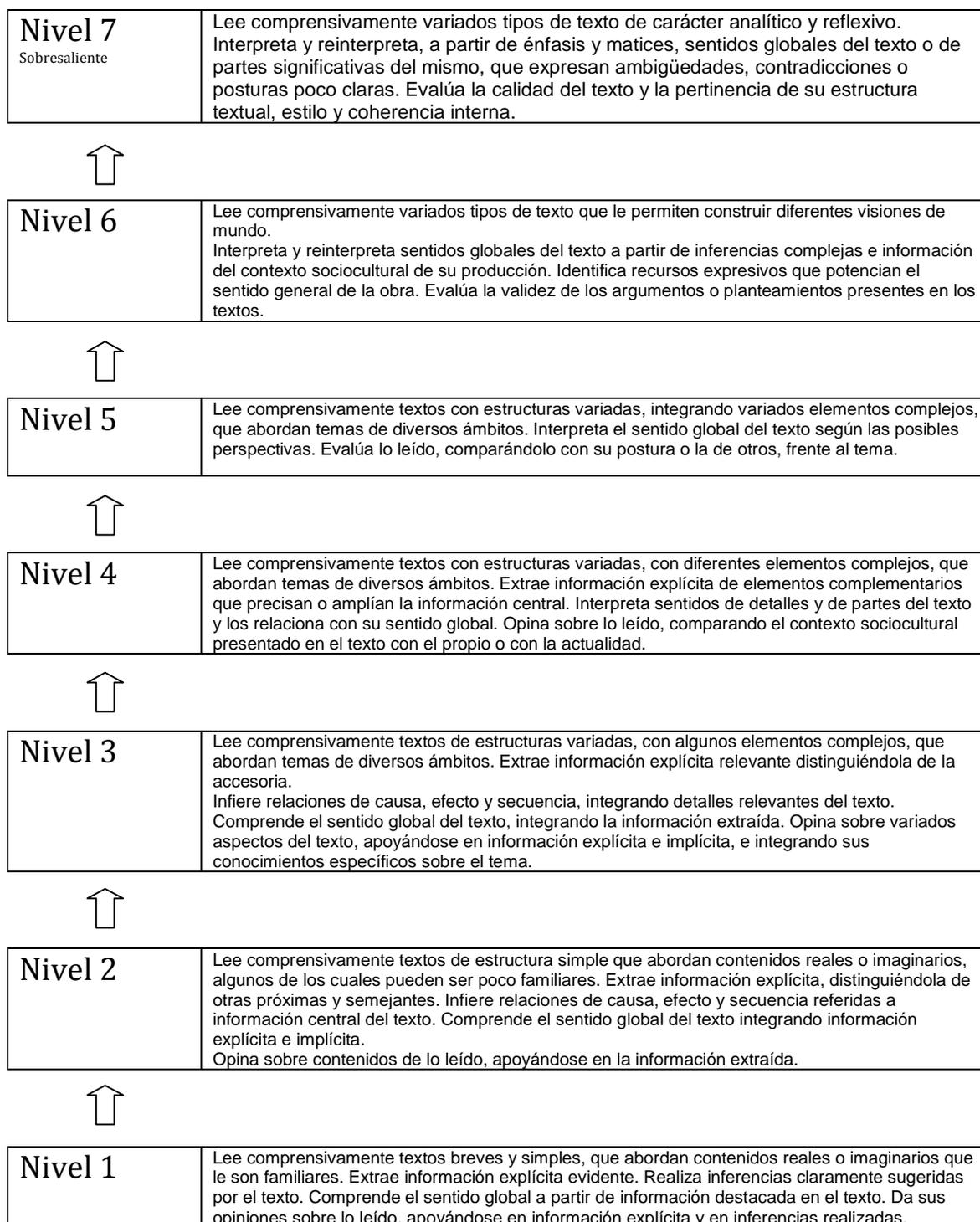
De lo anterior se puede deducir que la lectura permite que los lectores sean capaces de aprender, por lo que parte del proceso exige que se interroguen sobre lo leído, establezcan relaciones entre lo que el texto entrega y su acervo personal y sean capaces de cuestionar lo que conocen y saben y puedan modificarlo. Además, deben realizar generalizaciones que se extrapolen a contextos distintos del entregado por el texto, para lo cual se requieren ciertas estrategias. En síntesis, y en palabras de Solé (2009, p. 62), “Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender”.

Para lograr que los alumnos y alumnas “aprendan a aprender”, tomando en cuenta el logro que se espera para cada uno de los siete niveles incorporados en el Mapa de Progreso de Lectura, se debe considerar que la realidad muestra que en un curso coexisten estudiantes con distintos niveles. Por lo tanto, es importante determinar en qué punto del aprendizaje se encuentran y hacia dónde deben avanzar, de modo de orientar la elaboración de materiales y de metodologías adecuadas para cada uno de los requerimientos. En consecuencia, la elaboración de material didáctico para desarrollar las habilidades de comprensión lectora, debiera siempre considerar que esta se realiza enmarcada en un proceso en el cual tanto las habilidades como los textos elegidos y sus tipos, deben presentar distintas dificultades, para posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

En conclusión, y según plantea el Ministerio de Educación (s.f.b), en el caso de lectura, lo más importante es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee.

Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda y activa de los textos, y la formación de lectores expertos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo, aprendizaje, conocimiento del mundo y apreciación estética.

**Figura 27: Mapa de progreso de lectura**



**Fuente: Ministerio de educación, s.f.b**

<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200706211618270.Lenguaje.pdf>

#### 1.2.1.4 Niveles de logro

El SIMCE, Sistema de Medición de Calidad de la Educación, define, siempre de acuerdo al Marco Curricular y a los programas ministeriales, los estándares de aprendizaje a partir de niveles de logro, los cuales “describen habilidades y conocimientos que deberían desarrollar los estudiantes dentro de un área de aprendizaje, según la secuencia en la que estos característicamente evolucionan” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 3). En consecuencia, sirven para realizar un diagnóstico del desempeño de los estudiantes y definir estrategias metodológicas orientadas a mejorar sus resultados y se organizan en tres grupos: inicial, intermedio y avanzado.

En el nivel inicial los alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes del nivel siguiente, ya que demuestran logros en algunos de ellos, solo ocasionalmente y no de manera recurrente.

En el nivel intermedio se encuentran los alumnos y alumnas que son capaces de construir el significado de los textos, tomando en cuenta su información explícita e implícita y sus relaciones internas, por lo que logran establecer relaciones entre la información del texto, realizar interpretaciones puntuales y reflexionar acerca del contenido del texto. El Ministerio de Educación (2010b, p. 11), caracteriza a los estudiantes que alcanzan este nivel de acuerdo a su capacidad de, entre otras cosas:

- Extraer información a partir de la relación entre dos o más datos que se visualizan fácilmente en el texto.
- Establecer relaciones de finalidad y concesión entre información del texto.
- Realizar inferencias integrando información que se encuentra en distintas partes del texto.
- Interpretar acontecimientos y acciones de personajes considerando el sentido global del texto.
- Opinar fundamentadamente, comparando información y/o puntos de vista presentes en el texto.

Por último, los alumnos y alumnas que alcanzan el nivel avanzado construyen el significado de los textos tomando en consideración la información explícita e implícita y el contexto comunicativo que presenta el texto. Así, logran establecer relaciones entre el texto y el contexto, lo que les permite enriquecer su interpretación y reflexión acerca de este. Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces, entre otras cosas, de:

- Extraer información a partir de la relación entre dos o más datos que no se visualizan fácilmente en el texto.
- Construir significados relevantes a partir de la interpretación de textos en los que predomina el lenguaje figurado.
- Establecer la función de elementos formales del texto (por ejemplo: puntuación, diagramación, tipografía, etc.), considerando el propósito comunicativo de este.
- Establecer la función de información específica del texto, considerando el propósito comunicativo de este.
- Aplicar la información del texto en situaciones de la realidad.
- Evaluar la eficacia de un texto, considerando su propósito comunicativo.
- Opinar fundamentadamente, comparando información y/o puntos de vista presentes en el texto con elementos de su contexto personal.

La elaboración de actividades adecuadas para desarrollar las habilidades de comprensión y la elección de los textos deben siempre estar relacionadas con los niveles de logro y con el currículum.

### 1.3 Estrategias que promueven el desarrollo de la comprensión lectora

Las estrategias de lectura exigen seleccionar una serie de pasos, determinados por el contexto y las exigencias de la tarea de lectura, que se constituyen en un proceso conducente a una representación de un texto en particular, el cual exige una reelaboración continua, una reestructuración de los pasos seguidos y de la personal representación hecha por el lector. Asimismo, apuntan a procedimientos cognitivos y lingüísticos variados que cada lector, de manera personal, pone en práctica al enfrentar el texto. Es por ello que

deben enseñarse con el objetivo de facilitar el encuentro entre el lector y el texto, y no como meros listados de técnicas a aplicar al momento de enfrentar la lectura, sobre todo, considerando que existen numerosas propuestas al respecto. Es decir, las estrategias deben permitir al alumno y a la alumna planificar el enfrentamiento al texto, definir a priori el propósito de la lectura, facilitar el seguimiento de la información y la comprobación de esta, para finalmente, entregar la posibilidad de reflexionar en torno a él y elaborar síntesis y conclusiones. Además, debe permitir que el lector se sitúe a sí mismo desde el punto de vista de la motivación y disposición hacia la lectura, y debe facilitar “la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (Solé, 2009, p. 62). En ese contexto, resulta más adecuado pensar en lo que deben posibilitar las estrategias.

Para Palincsar y Brown en Solé (2009), las actividades cognitivas que deben ser activadas mediante las estrategias son las que se incluyen en la figura 28. En ella se han asociado algunas posibles preguntas claves -no todas- cuyo objetivo es colaborar en el desarrollo de la habilidad, dado que permiten ser utilizadas de manera creativa en la elaboración de actividades pertinentes al cumplimiento del objetivo.

**Figura 28: Actividades cognitivas<sup>16</sup> y momentos de lectura<sup>17</sup>**

Actividad cognitiva	Qué preguntas la determinan	Momentos de la lectura
Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.	¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?	Pre-lectura
Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos respecto del texto.	¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?	Pre-lectura
Dirigir la atención a lo que resulta fundamental.	¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?, ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?	Lectura
Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común».	¿Tiene sentido este texto?, ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar?, ¿Qué dificultades plantea?	Lectura
Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.	¿Qué se pretendía explicar en este párrafo -apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?	Lectura
Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones, y conclusiones.	¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser -tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? , etc.	Post-lectura

<sup>16</sup> Tomadas de Solé (2009).

<sup>17</sup> Tomado de Avendaño y Perrone (2009).

En la figura anterior, se ha incluido la clasificación respecto de los momentos involucrados en el proceso de la comprensión lectora (Avendaño y Perrone, 2009), dado que resultan interesantes de considerar al momento de elaborar propuestas didácticas para desarrollar habilidades de lectura.

El primer momento, la pre-lectura, permite determinar el propósito de la lectura, reconocer y determinar la importancia de los indicadores pragmáticos e informarse de otros datos necesarios para la comprensión, a partir de la propia investigación y de la retroalimentación con otras personas. Además, posibilita el activar lo conocimientos previos de la lectura, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.

El momento de la lectura, por su parte, implica el reconocimiento de los elementos de lengua constitutivos del texto (el léxico, la organización de la información, el sentido del texto) y de la intertextualidad de este. Finalmente, la post-lectura debe generar una apropiación del sentido del texto, a tal punto que permita realizar una propia interpretación, una *reescritura* del mismo, para su propio entendimiento y para ser transmitida a otros. Tal como plantea Cassany (2007), existen dos estrategias principales presentes en cada uno de los momentos de la lectura: la predicción y la inferencia. La primera, asociada al momento de la pre-lectura, permite que se estime cómo será el texto, cómo continuará o cómo terminará, utilizando para ello las pistas (gramaticales, lógicas y culturales) que el mismo texto entrega. La inferencia en tanto, asociada a los momentos de lectura y post-lectura, permite comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar vacíos que por distintas causas dificultan el proceso de construcción de la comprensión. Esto puede ocurrir por diversas razones, tales como que el lector desconozca el significado de una palabra, o que el autor no lo presente explícitamente porque el escrito tiene errores tipográficos, etc. En cualquier caso, tanto los elementos lingüísticos como los no lingüísticos -si existieran- deben ser considerados al momento de elaborar una comprensión cabal del texto.

## 2. La web en la educación

Para entender la relación entre la web y la educación es necesario tener en claro que la forma con la cual se accede a la información ha sufrido grandes transformaciones. La presencia del libro como elemento primario de lectura ha sufrido cambios debido al nacimiento de internet, la cual ofrece una cantidad enorme –y en constante crecimiento- de contenidos para leer, constituyéndose en una biblioteca universal, en la cual se encuentra rápidamente información precisa sobre cualquier tema. Para Petruccien en Cavallo y Chartier (2004) el paso del libro impreso a la pantalla electrónica es una auténtica revolución en el campo de la lectura (...), que lleva a que se afirmen o se impongan nuevas maneras de leer que todavía no es posible caracterizar por completo. Como se puede deducir de estas palabras, el texto electrónico exige un cambio no solo en el modo de producir, sino también, en el de reproducir. Por lo tanto, la forma en la que se presentan los textos tendrán características propias que los diferencian de los libros en su formato clásico.

Se agrega a esto la posibilidad de acceder desde cualquier lugar, teniendo los requisitos técnicos necesarios para ello. Por otro lado, gracias a los motores de búsqueda –o buscadores- se tiene acceso a una gran base de datos que promueve en el lector una forma característica de enfrentar la exploración de información, que se distingue por ser rápida y precisa, permitiéndole recorrer el sitio de acuerdo a sus intereses y en el orden que le parezca adecuado. Uno de los aspectos destacables es que usualmente en ese transitar desordenadamente, el lector puede, por azar, realizar algunos descubrimientos positivos para su búsqueda: “En efecto, interrogando una base de datos con el objetivo de encontrar una información precisa, seremos casi inevitablemente llevados a descubrir informaciones encadenadas que nos trasladarán constantemente a caminos paralelos” (Vandendorpe, 2003, p. 6).

La estructura a la cual se ha hecho alusión determina, desde el punto de vista discursivo, que el soporte digital innove en el orden, presentando una forma hiper e intertextual, a diferencia de su predecedora, la escritura clásica, en la que se reconocía la linealidad del discurso. Esto es, la manera en la cual se elabora el texto no presupone la

estructura de introducción, desarrollo y conclusión, sino más bien, se organiza en una multiplicidad de fragmentos autónomos conectados entre ellos, llamadas hipertexto. Esas conexiones o enlaces (links en inglés), permiten al lector ir de un punto a otro, con la posibilidad de volver al punto anterior cuantas veces quiera. Por lo tanto, la división lineal, en capítulos, se deja atrás y se reemplaza por una presentación del texto que excluye lo secuencial y prevé una nueva relación entre él, las imágenes, los sonidos y los otros textos a los que el hipervínculo puede remitir, creando un efecto de texto dinámico, muy distante de lo que se ha llamado texto estático o clásico. Debido a lo anterior, el autor o creador de sitios de internet debe preocuparse de reflexionar respecto de las necesidades de su hipotético lector, tomando en consideración las características del grupo al cual este pertenece, con el objetivo de que los accesos a los contenidos sean directos y eficaces respecto a lo que se requiere. En ese sentido, se debe además tomar en cuenta que, “no existe ningún prototipo de lector, sino una infinidad de individualidades con grados diferentes de conocimiento previo, que se acercan al hipertexto con intereses y propósitos diversos” (Cassany, 2000, p. 6) y, por lo tanto, se deberán generar varios y distintos posibles recorridos de lectura para satisfacer los diversos requerimientos.

De acuerdo a Chartier y Hébrard (2002), la revolución del soporte consiste en que la pantalla restringe el espacio y obliga a leer verticalmente, en un aparato fijo. Lo anterior permite que este sistema de búsqueda de información sea interactivo y define el hecho de que en la creación de contenidos para internet se priorice por lo que son más bien breves, ya que, de ser demasiado extensos, el lector los evitará. No obstante, no se puede considerar que el hipertexto vaya en contraposición a la lectura y la escritura, y por ende, al libro. Muy por el contrario, amplía los modos de leer y producir textos. Al respecto, Chartier (2001) plantea que lo que se anuncia hacia el futuro es una coexistencia pacífica de las diversas formas de lecturas. Asimismo, para Lamarca (s.f.) el hipertexto favorece nuevas formas de edición y publicación, y, cualquier persona con unas herramientas mucho más sencillas, fácilmente accesibles y menos costosas que en épocas anteriores, se puede convertir en editor, "impresor" y distribuidor de sus propias obras convirtiendo al autor en un lector, y así simultáneamente. De esta forma, para ambos, el texto se constituye en un tipo de

montaje continuo de elementos difícilmente categorizables dentro de algunas de las tipologías existentes que derivan de la escritura clásica.

Ahora bien, desde el punto de vista del lector, el hipertexto se convierte en un desafío en cuanto exige el desarrollo de competencias específicas para su comprensión y para el logro de su efectiva funcionalidad. Es decir, tan amplia base de información exige que el lector sea capaz de decidir la pertinencia o ineficiencia de la información contenida en el sitio visitado y lo obliga a tener claros sus propósitos para ingresar a tal o cual sitio, lo que lo compromete a evaluar constantemente su nivel de discernimiento. Finalmente, la aparición de nuevos géneros dentro del lenguaje digital, tales como e-mail, chat y blogs, entre otros, y los límites reducidos de la pantalla, que favorecen el uso de estructuras lingüísticas breves y sintetizadas, requiere de parte del lector el desarrollo de dichas habilidades. Es por ello que resultan más cercanas a los jóvenes, acostumbrados a ese tipo de lenguaje proveniente de la sintaxis fragmentaria del cine y la televisión, donde la discontinuidad, las rupturas espacio-temporales y la simultaneidad de acciones son la norma. Para Barbero (1992) los jóvenes están dotados de una tremenda elasticidad cultural, y de una “plasticidad neuronal” que les permite una rápida adaptación a los más diversos contextos y les otorga una enorme facilidad para los “idiomas” de la tecnología

## 2.1 ¿Por qué la web puede influir positivamente en los procesos educativos?

Al definir la educación como un proceso de perfeccionamiento intencionado, apoyado sistemáticamente por el educador dentro de un contexto socio-cultural determinado Castillejo (1987) deja en claro que es posible establecer un vínculo esencial entre ella y el desarrollo tecnológico. En una sociedad globalizada como la actual, en la que se destaca principalmente el uso y expansión de Internet, la tecnología debe estar presente de manera activa en los procesos de cambio generados en el propio sistema educativo, ya que, para alumnos y alumnas, las tareas son más estimulantes, gratificantes y rápidas cuando se utilizan los nuevos recursos. En el currículum chileno, la importancia dada a la tecnología en la educación se observa con la incorporación del curso “Educación Tecnológica” en el

que, para el nivel estudiado, se indica que el programa “acerca a los estudiantes a un conocimiento de las tecnologías presentes en la vida cotidiana a través de la experimentación e innovación” (Ministerio de Educación, 2004a, p. 17). Por lo tanto, la educación debe intentar desarrollar en alumnos y alumnas la habilidad de trabajar con la información y el conocimiento tal como lo hacen con otros temas en su vida diaria, ayudándolos a comprender mecanismos de representación del conocimiento de origen distinto al del propio.

En el contexto de la educación tecnológica, Martín, Beltrán y Pérez (2003) proponen que el diseño de formatos interactivos se fundamente en la posibilidad de que generen sentidos y significados con los alumnos y que proporcionen una práctica guiada. Posición con la cual coinciden Hassan, Martín e Iazza (2004) cuando consideran que se debe dar la posibilidad a los usuarios de manejar el conocimiento y sentirse cómodos con los conceptos, sus propiedades y las formas en las que puede ser representado, así como en su relación con otros conceptos. De esta manera, es posible asegurar procesos en los que los alumnos y las alumnas desarrollen estrategias conscientes y efectivas de selección y búsqueda de información. Asimismo, que puedan transformar, reelaborar, y reconstruir los conocimientos, siempre con el apoyo que les permita reconocer un problema o dificultad de aprendizaje y frente a ello, planificar una serie de acciones específicas para solucionarlo, con el objetivo de estructurar contextos estratégicos que se basen en una noción fundamental cuando se refiere a respeto a la autonomía de aprendizaje. En opinión de algunos autores, “la facultad de tomar decisiones que permita regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo y Sánchez, 2001, p. 12). Lo anterior muestra que solo diseñando contextos estratégicos de usos de las TIC's, en donde verdaderamente se desarrollen habilidades estratégicas y condicionales para el aprendizaje y la enseñanza, se hace posible aprovechar al máximo las potencialidades de dichas tecnologías.

Al respecto, Marquès (1999) reconoce en los sitios web de ámbito educativo funciones básicas que otorgan múltiples nuevas posibilidades de desarrollo, entre las cuales se destacan las siguientes:

- Proporcionar información de tipo textual, gráfica, auditiva y audiovisual, y sobre cualquier temática.
- Posibilitar la comunicación con otras personas, por medio del correo electrónico, las listas, las noticias, el chat y la videoconferencias, entre otros.
- Generar espacios de conocimiento mutuo para la elaboración de proyectos conjuntos, el intercambio de ideas y materiales y la difusión de las creaciones personales.
- Facilitar la realización de aprendizajes on-line.
- Entretener y motivar, ya que, además de la satisfacción que proporciona el hallazgo de información sobre temas de interés de los usuarios y la motivación que ello despierta, Internet permite acceder a numerosos y variados programas y entornos lúdicos.

Específicamente en torno a la construcción de un sitio web, Monereo y Sánchez (2001) plantean que se daría en los alumnos y las alumnas la posibilidad de manipular mentalmente los objetos de información (tópicos), los links (relaciones) y el punto de vista del usuario. De esta manera, es posible crear un medio que les permita “mapear” su comprensión del concepto seleccionado y mejorarla durante el proceso de construcción; es decir, evaluar su propio proceso para, gradualmente, corregir errores y reforzar su aprendizaje. Al respecto, Monereo y Sánchez (2004) plantean que el diseño de un sitio es relevante y debe incluir formatos interactivos adecuados, apoyados en un enfoque pedagógico cuyo objetivo sea promover aprendizajes más significativos y estratégicos. Agregan que el aprendizaje y comprensión de un contenido específico mejora cuando se diseña un material hipermedial con ayudas literales (repasos) y metacognitivas e inferenciales que promueven estrategias de elaboración y organización. Finalmente, concluyen que los métodos tradicionales de repetición y recuerdo de la información no son adecuados para trabajar con el desarrollo de hipermedios.

La relación entre las tecnologías y las propuestas de aprendizaje y enseñanza estratégicas, se potencian, según plantean Coll y Martí (2001) por las siguientes características de las TIC`s:

- el formalismo: exigen explicitación y planificación de las acciones, toma de conciencia y autorregulación;
- los tipos y niveles de interactividad: lo que obliga a los alumnos y alumnas a establecer una relación más activa con las informaciones propuestas, de acuerdo a sus ritmos, protagonismos, motivación y autoestima;
- el dinamismo: abre la posibilidad de interactuar con realidades virtuales, explorar y experimentar;
- el carácter multimedia: posibilita el pasar de un sistema a otro, integrando y complementando distintos formatos de representación; y finalmente,
- el carácter hipertexto: permite una nueva organización espacial y temporal de la información, así como una relativa facilidad para relacionarla con otras informaciones.

A lo anterior, Marquès (1999) agrega las siguientes ventajas, juzgando necesario tenerlas presentes para realizar un buen aprovechamiento educativo de la red:

- Universalización de la comunicación: posibilidad de comunicación (sincrónica o asincrónica) con todo tipo de personas de todo el mundo (compañeros, profesores, expertos, entre otros).
- Facilidad para superar problemas de distancia y sincronización de tiempos en los procesos comunicativos.
- Relación más cercana entre profesores, entre estudiantes y entre ambos, propiciando conocimientos, intercambios, ayuda, reflexión conjunta, debates y todo tipo de comunicación.
- Generación de un entorno propicio para un aprendizaje cooperativo, para la construcción compartida del conocimiento, la resolución de problemas y la realización de proyectos (entre estudiantes, entre profesores, y entre estudiantes y profesores).
- Globalización de la información: acceso fácil y económico a una infinidad de información multimedia actualizada.

- Desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal, conocimiento de otras lenguas y culturas.
- Fortalecimiento del desarrollo de estrategias de autoaprendizaje y de habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información.
- Implementación de instancias para difundir universalmente las creaciones personales.
- Creación de espacios aptos para un acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.
- Posibilidad de contactar con las personas que hayan elaborado la información que se está consultando para pedir nuevos datos o compartir opiniones.
- Facilidad para generar una doble interactividad: con los materiales del medio y con las personas.
- Capacidad para despertar y mantener intereses y motivaciones de parte de los usuarios, dada su fuente inagotable de recursos informativos y comunicativos y el atractivo de la mayoría de sus entornos de presentación.

Cada una de las cinco características de Coll y Martí, y las ventajas enunciadas por Marquès, son susceptibles de aplicarse en la construcción de sitios web cuyo objetivo sea el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Para ello, es importante atender también aspectos esenciales del diseño de un sitio, centrados principalmente en el usuario, sobre todo, si está dirigido a adolescentes actuales, los cuales poseen una infoalfabetización importante en el manejo de sistemas tecnológicos. Desde la perspectiva de un proceso de enseñanza-aprendizaje interesa principalmente la calidad del diseño de la aplicación, puesto que influirá en la interacción entre el usuario y la aplicación, y por tanto posibilitará o no la consecución de los objetivos perseguidos por el primero. Tanto el diseño de aplicación, como la estructuración de la arquitectura de la información deben considerar la usabilidad y la accesibilidad del sitio (Hassan et al., 2004, Usabilidad y accesibilidad 2).

- Usabilidad: grado de eficacia, eficiencia y satisfacción con la que los usuarios pueden lograr sus objetivos en contextos específicos. Esta debe entenderse siempre en relación a la forma y a las condiciones de uso por parte de sus usuarios, así como con las características y necesidades propias de estos usuarios.

- **Accesibilidad:** Un concepto íntimamente ligado al de usabilidad es el de accesibilidad, que se refiere a la posibilidad de acceso. El diseño, para ser usable, debe posibilitar el acceso a todos sus potenciales usuarios, sin excluir a aquellos con limitaciones individuales o limitaciones derivadas del contexto de acceso.

Finalmente, es necesario considerar que un sitio educativo debe tener una finalidad didáctica y supone la utilización del computador con ese fin. Al ser aplicado a una realidad educativa, tanto dentro del aula como fuera de ella, debe permitir la realización de las funciones básicas propias de los medios didácticos en general y además, puede proporcionar funcionalidades específicas, como por ejemplo, la instructiva o la metalingüística.

## 2.2. Análisis de casos: web educativa y comprensión lectora

El análisis de sitios web educativos permite determinar cuántos de ellos tienen como objetivo el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, de qué manera han resuelto los problemas de eficiencia en torno al tema y cuáles son sus debilidades y fortalezas. Mediante esta actividad de comparación se reconocen las buenas prácticas que es posible adaptar a las necesidades del sitio, para asegurar “métodos de funcionamiento y despliegue de contenidos que sean coherentes con los objetivos que se han planteado inicialmente” (Gobierno de Chile, s.f., capítulo 2).

Luego de buscar por Internet otros sitios web cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes en edad escolar, es posible observar que se enfocan principalmente a los primeros años de la educación escolar o a los profesores. A continuación se presenta un listado de los sitios de libre acceso más significativos en el contexto de esta propuesta, con su descripción, considerando fortalezas y debilidades (Ver figura 29).

**Figura 29: Análisis de sitios web**

Nombre/ Lema	Dirección URL	Descripción	Fortalezas	Debilidades
En pocas palabras	<a href="http://recursostic.educacion.es/primaria/enpocaspalabras/web/animaciones/index.swf">http://recursostic.educacion.es/primaria/enpocaspalabras/web/animaciones/index.swf</a>	Sitio auspiciado por el Ministerio de Educación y ciencia de España y realizado por el Gobierno de Navarra, dirigido a alumnos y alumnas de educación primaria.	Al principio se presenta una compañera de viaje; se hace con muy buen audio y diseño. El sitio incluye la justificación de cada unidad para los profesores. Durante el recorrido por las actividades, se explican estas y sus resultados. Las actividades incluidas consideran aspectos de la comprensión lectora, como la descripción, y cuestiones de lengua, como el uso de adjetivos. Resulta ser un sitio atractivo.	El sitio no tiene un público exclusivo, pues incluye actividades para profesores, alumnado y público. El audio es repetitivo y no hay un botón para silenciar. Solo se presenta una compañera, no hay compañero. En ocasiones, resulta difícil y lento abrir nuevas páginas. Si se quiere retroceder en alguna actividad, se debe ver toda la instrucción de nuevo, lo que aburre como usuario. No obstante, no es posible escuchar de nuevo una instrucción sin salir de la página y realizar todo el recorrido. Las instrucciones resultan ser confusas.
Leer es estar adelante	<a href="http://www.leer.pe/">http://www.leer.pe/</a> visitado el 8 de septiembre	Sitio peruano, auspiciado por el Banco Continental, dirigido a alumnos y alumnas de educación primaria.	Posee una excelente gráfica y buenas animaciones. Permite elegir compañero de viaje y el lugar que se quiere recorrer. El sitio consiste en la presentación de una narración, leída en voz alta y se avanza haciendo click para dar vuelta la página, como en un libro de papel. Al final de la lectura se le hace una pregunta al niño, de tres opciones.	No se ingresa directamente al sitio, y cada vez que se logra, hay que ver toda la introducción. La carga de las actividades es muy lenta. Falta interactividad.
Lengua	<a href="http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/eltanque/lengua/lengua.html">http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/eltanque/lengua/lengua.html</a>	Sitio del Gobierno de Canarias, dirigido a alumnos y alumnas de educación primaria.	Ofrece material imprimible para los profesores guías de trabajo y evaluaciones.	Su diseño no es muy atractivo y resulta ser poco interactiva, ya que los documentos se encuentran comprimidos en win zip, por lo cual se debe guardar cada archivo en el computador para luego abrirlo. Lo anterior exige dominio de esos aspectos de parte del usuario. Esos archivos contienen textos para leer y actividades de lectura con preguntas de respuesta abierta, de no muy buena elaboración. El sitio no incluye evaluaciones.
Revista de aplicaciones	<a href="http://www.aplicaciones.info/">http://www.aplicaciones.info/</a>	Sitio español, a cargo del profesor Arturo Ramo García, dirigido a profesores de alumnos y alumnas pertenecientes a distintos niveles del sistema escolar.	El resultado de los ejercicios de comprensión lectora se entrega inmediatamente después de responder, incluso si es errónea. Al final de cada actividad permite ingresar como usuario registrado y conocer sus puntuaciones acumuladas.	En la sección "lecturas" se encuentran textos tanto para niños menores como para mayores. Por su parte, cada uno presenta una comprensión de lectura on line. Al intentar ingresar a un texto, se envía al usuario a una página externa, lo que lo hace perderse, porque solo uno avezado es capaz de retomar el camino correcto. Al lograrlo, se despliega una lista de títulos. Al pinchar sobre cada uno se abre una nueva página con el texto y "prueba de comprensión interactiva" correspondiente. El diseño es plano y poco atractivo.

La revisión del material de libre acceso en la red, gratuito y sin la exigencia de registrarse como usuario, permite observar que la oferta de sitios cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para alumnos de 8° básico es escasa, por no decir, inexistente, puesto que la totalidad de ella se centra en alumnos de educación primaria y presenta actividades que no apuntan específicamente a desarrollar las habilidades antes nombradas. Al parecer, ni los contenidos ni la metodología parecen estar muy definidos, o es probable que no se hayan delimitado los elementos que tienen relación con la comprensión lectora, directa e indirectamente.

Ahora bien, en Chile, el Ministerio de Educación (2011), en el contexto del Plan de Tecnologías para una Educación de Calidad (TEC), ofrece a las escuelas y liceos del país acceso a software y dispositivos educativos que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para acceder a ellos es necesario que el establecimiento haya sido seleccionado por el Ministerio, quien otorga las claves de ingreso; por lo tanto para quienes no cuentan con ella solo es posible leer la descripción que entrega cada uno de los creadores de los materiales.

Del listado de Recursos, para 8° año y en el área de la comprensión lectora se destacan los que se presentan a continuación (ver figura 30). A pesar de que cuentan con una descripción, por no ser de libre acceso, no es posible recorrerlos ni interactuar con ellos. No obstante, sus descripciones permiten concluir que ninguno de ellos apunta simultáneamente a:

- desarrollar habilidades de comprensión lectora en cualquier tipo de texto.
- desarrollar habilidades de niveles superiores (interpretación e inferencia).

**Figura 30: Recursos Educativos del Ministerio de Educación<sup>18</sup>**

Nombre/ Lema	Descripción
Un hecho, muchas noticias	Recurso que tiene como principal objetivo lograr que niños y niñas aprendan a leer en forma independiente y crítica las noticias, para su desarrollo personal e información.
Leer mejor	Recurso educativo digital con ejercicios para trabajar diferentes destrezas que mejoren la rapidez y comprensión lectora.
Se levanta el telón	Recurso que apoya el aprendizaje esperado: Valoran los textos dramáticos leídos, escuchados o presenciados y los analizan críticamente.
¿Y cómo sigue la historia?	Recurso que apoya el aprendizaje esperado: Realizan inferencias y predicciones, formulan preguntas sobre lo leído, descubren las relaciones entre oraciones e identifican la información importante para acercarse a la comprensión de las obras literarias que leen.
Textos implícitos y explícitos	Recurso que tiene como principal objetivo lograr que niños y niñas aprendan a extraer el significado explícito e implícito y a reconocer el lenguaje y estilo utilizados en los textos.
Literatura y cultura	Recurso que tiene como principal objetivo lograr que niños y niñas aprendan a leer variados textos y a relacionarlos con la realidad contemporánea, otras épocas, culturas y tradiciones.

No obstante el público objetivo de los sitios de libre acceso sea el de alumnos y alumnas pertenecientes a los primeros años de la Educación Básica, se pueden rescatar los siguientes aspectos (fortalezas) para ser considerados en la elaboración de sitios web educativos:

- Animación, diseño y audio de excelente calidad.
- Presencia de un compañero de viaje que sirve para apoyar al usuario en su trayecto, lo cual le da seguridad y confianza.
- Posibilidad de elegir el lugar que se quiere recorrer.

<sup>18</sup> Las descripciones pertenecen al Catálogo en Red de Recursos Educativos del Ministerio de Educación: [www.catalogored.cl](http://www.catalogored.cl).

- Entrega de resultados y puntajes obtenidos al realizar las actividades.
- Posibilidad de revisar puntajes acumulados.
- Discurso del compañero de viaje que guía, dirige y da cuenta de los errores y aciertos.
- Entrega clara de las instrucciones de las actividades.

### **III. PROPUESTA**

De acuerdo a lo expuesto en la presentación y en el marco referencial de esta propuesta, la lectura, más allá del goce estético, exige el dominio de habilidades que permiten comprender adecuadamente lo leído. Al respecto, distintas investigaciones y evaluaciones han demostrado la necesidad de desarrollar en los alumnos y alumnas esas habilidades. En este caso en particular, y de acuerdo a la justificación entregada, se ha propuesto trabajar con alumnos y alumnas de 8° año de Educación Básica, mediante la implementación de un sitio web llamado **Viaje a la lectura**.

Con el objetivo de organizar la información, la propuesta se ha dividido en los siguientes puntos:

1. Descripción
2. Etapas del proceso
3. Objetivos
4. Público objetivo
5. Contenidos
6. Estructura
7. Mapa de navegación
8. Actividades
9. Diseño
10. Evaluación
11. Ejecución
12. Implementación

## 1. Descripción

La propuesta que se presenta a continuación corresponde a la elaboración de un sitio web cuyo objetivo es desarrollar y fortalecer habilidades de comprensión lectora en estudiantes de 8° año básico. Para llevar a cabo lo anterior, se realizarán actividades que motiven el placer de la lectura, el desarrollo personal y el aprendizaje significativo. Dichas actividades se generarán a partir de la lectura de textos de distinto tipo y dificultad, considerando habilidades de menor y mayor complejidad, estipuladas en los niveles de logro y mapas de progreso del currículum vigente para la enseñanza básica (NB 6). En todo este proceso, el profesor deberá mediar el trabajo, indicando a cada alumno en qué secciones encontrará los tipos de textos y/o habilidades que requiera reforzar.

## 2. Etapas del proceso

La creación del sitio **Viaje a la lectura** y su implementación se realizará en las siguientes etapas:

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>
1 Propuesta del sitio	Se ideará el sitio de acuerdo a sus objetivos y público específico. Se definirá la estructura, el mapa de navegación y el diseño, y se desarrollarán los contenidos.
2 Acceso a fondos	Se postulará el proyecto de creación del sitio a distintos fondos.
3 Creación del sitio	Se creará el sitio de acuerdo a la propuesta inicial (etapa 1).
4 Desarrollo	Se desarrollará el sitio en sus aspectos técnicos: uso de herramientas, programación, dominio y web hosting.
5 Ejecución	Se implementará el uso experimental del sitio en algunos colegios. Esta etapa incluye un periodo previo de capacitación a los profesores y profesoras y la entrega de un manual de uso, con el objetivo de que conozcan el sitio y las formas de utilizarlo con los usuarios.
6 Evaluación	Se evaluará el sitio a partir de las debilidades y fortalezas que se observen durante la etapa 5.
7 Adecuación	Se realizarán correcciones y ajustes a los contenidos, a la estructura y al diseño, de acuerdo a los resultados de la evaluación.
8 Posicionamiento	Se posicionará el sitio en el mercado escolar (colegios) con el objetivo generar ganancias que permitan mantenerlo en el tiempo.

### 3. Objetivos

Objetivo general:

Desarrollar y fortalecer habilidades de comprensión lectora en estudiantes de 8° año básico, a través de la implementación del sitio web **Viaje a la lectura**.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar habilidades de comprensión lectora mediante actividades que permitan un aprendizaje significativo en alumnos y alumnas de 8° básico, dentro del sitio web **Viaje a la lectura**.
- Promover la lectura con diferentes fines (estéticos, de desarrollo de la persona y de aprendizaje) en alumnos y alumnas de 8° básico, por medio de actividades de comprensión lectora significativas para su experiencia de vida.

### 4. Público objetivo

El público al cual está dirigido el sitio web es el de los alumnos de 8° básico (NB6), cuyas edades fluctúan entre los 12 y 14 años. Forman parte del grupo que el Centro de Encuestas de La Tercera y de la Revista Mujer (s.f.) ha definido como pragmáticos, ambiciosos, aspiracionales, dispuestos a sacrificarse para obtener sus metas, con ideas claras y un gran sentido social. Un 23% manifestó que "quedó claro que nos interesa el mundo en que vivimos", mientras que un 21% agregó que sentía que los jóvenes podían cambiar el mundo". Para ellos, los estudios resultan ser de gran importancia así como el ser exitosos (25%) y tener proyectos que desean realizar, con un 19%.

Según los resultados de la encuesta, los adolescentes chilenos valoran el esfuerzo y la confianza en sí mismo como factores para alcanzar el éxito y surgir en la vida. Además, creen en sus propias capacidades y en que su futuro depende del esfuerzo personal. La mayoría de las respuestas apuntan a "ser esforzado", "tener confianza en sí mismo", "ser inteligente" y "lograr estudios superiores". Reconocen usar su tiempo libre en actividades

preponderantemente individuales, entre las cuales tienen gran importancia chatear, navegar por Internet y jugar videojuegos. La lectura de libros se encuentra en el último lugar de entre diez opciones.

Al respecto, VTR, Adimark y Fundación Chile (2008), indican que un 66% de los jóvenes en edad escolar se autodefine como cariñoso(a) y sensible, un 65%, como auténtico(a) y capaz de expresar lo que piensa, y un 63% se considera solidario(a). Agregan que, respecto de sus intereses, un 83% declara que le importa mucho la familia, a un 54%, les gusta estudiar y aprender y a un 43%, le interesa el país. En cuanto a sus preocupaciones, un 94% dice estar atento a lo que le sucede a su familia; un 86% está preocupado por sus estudios, en tanto que un 84%, de la calidad de la educación que recibe en su escuela.

Es importante destacar que, del universo encuestado, un 62% piensa que su futuro laboral tendrá directa relación con la computación, y que un destacado 76,1% asegura conectarse a Internet independientemente de su estado de ánimo.

## **5. Contenidos**

La definición de los contenidos se realiza a partir de la caracterización del público objetivo y de sus necesidades, las cuales se pretende satisfacer a través del sitio. Deben ser lo suficientemente atractivos para que los usuarios vuelvan a él y se fidelicen. También es importante que sea relevante y útil, así como original y que sus contenidos se actualicen cada cierto tiempo.

En ese sentido, y a modo general, se consideran contenidos los relacionados con los siguientes aspectos:<sup>19</sup>

- Acerca del sitio: presentación del sitio y definición de objetivos, el nombre del autor o de los autores, sus títulos y certificados profesionales, fechas de creación

---

<sup>19</sup> Adaptación de Gobierno de Chile. (s.f.).

y actualización de contenidos, contacto con los creadores (correo electrónico) y mapa del sitio.

- Contenidos y actividades: destaca las actividades que el usuario puede realizar a través del sitio y los contenidos a los que puede acceder: ejercicios de comprensión lectora, juegos, foros, formulario de registro de usuarios, área de acceso privado para usuarios registrados, buscador interno del sitio, listas de distribución y weblog (bitácoras).
- Novedades y comunicaciones: últimas actividades, noticias, sistema de envío de boletines de noticias y novedades del sitio a usuarios registrados, correo electrónico.
- Servicios: formato de impresión de los contenidos, sistema de envío de una noticia por mail a un amigo.

## **6. Estructura**

El conjunto de métodos y herramientas que permiten organizar los contenidos de un sitio web con el objetivo de ser encontrados fácilmente y utilizados por los usuarios de manera simple y directa se llama arquitectura de la información. Esta se podrá considerar adecuada cuando se confirme que un usuario, al ingresar al sitio por primera vez, pueda reconocer a quién pertenece este, lo entienda rápidamente y encuentre fácilmente la información requerida. Adicionalmente una adecuada arquitectura de la información facilita el trabajo de los creadores y administradores del sitio, en tanto se puede acceder de manera simple y directa a los contenidos y generar nuevos a partir de una base estable.

La estructura de un sitio tiene relación directa con los objetivos que se quieren lograr y con el contenido, las funcionalidades, la interfaz y el tipo de navegación que realizarán los alumnos y alumnas -en adelante, usuarios-. Dichos objetivos se encuentran alineados con el marco curricular y el mapa de progreso de comprensión lectora, por tanto, será labor de los profesores y de las profesoras mediar el trabajo de los usuarios. Para ello deberán participar de una capacitación previa en la cual se les informará sobre las características del sitio, sus objetivos y estructura. Asimismo, se les mostrará su relación con el marco y sus

posibilidades de uso mediante su experimentación directa con el material. Posteriormente, podrán aclarar dudas y reforzar el trabajo por medio de un manual del sitio, el cual incluirá sugerencias para guiar a sus alumnos y alumnas, y planificaciones de clase en las que se les indicará qué actividades de sitio pueden utilizar para trabajar los contenidos del programa curricular, de acuerdo también a las necesidades particulares de cada usuario.

Por eso, en **Viaje a la lectura**, en la elaboración de las actividades y la correspondiente elección de los textos resulta importante remitirse constantemente al mapa de progreso. La propuesta del sitio, entre otras cosas, debe considerar que la adquisición de habilidades de lectura se realiza enmarcada en un proceso que va in crescendo, en el cual, tanto las habilidades como los textos y sus tipos van aumentando en dificultad. Lo anterior permite que los usuarios, guiados por el profesor o la profesora, dirijan su aprendizaje. Esto, dado que el sitio contempla actividades enmarcadas en cada uno de los niveles, de modo de que si se requiere reforzar una habilidad deficiente, se pueda hacer. De esta manera, se proporcionan oportunidades para que tanto los usuarios como sus profesores y profesoras puedan conocer las debilidades y fortalezas de los primeros, identificar si se encuentran dentro de la media o en desmedro o adelantados en relación al grupo curso y a lo que se espera que logre un alumno de 8° básico. En cada uno de esos casos, el profesor o la profesora deberá indicarle al usuario, según sus necesidades, a qué secciones del sitio ingresar.

La elaboración de las actividades del sitio y la elección de los textos estarán también siempre relacionados con los niveles de logro, dado que se contempla una oferta amplia dentro de la cual los usuarios guiados por los profesoras y profesores puedan elegir, obteniendo, al finalizar su trabajo, información sobre el nivel en el que se encuentran y sobre lo que se debe reforzar. Esto permite que se les pueda evaluar constantemente y controlar su proceso de aprendizaje, instándolos a rehacer, veces lo requieran, los ejercicios o a avanzar a aquellos con mayor dificultad. De esta manera, se asegura que los alumnos o alumnas que se encuentran en los niveles iniciales e intermedios puedan mejorar. Para aquellos que sobresalen de la media, podrán seguir participando de las actividades de la clase y reforzar sus capacidades, habilidades y autoestima al subir más aún de nivel.

Por lo tanto, **Viaje a la lectura** contempla una estructura sobre la base de los siete niveles del mapa de progreso (en adelante, niveles generales), organizados según dificultad. Cada uno de ellos se subdivide en los tres niveles de desempeño -inicial, intermedio y avanzado- (en adelante, niveles internos), e incluyen la realización de actividades derivadas de la lectura de textos de diversos tipos y niveles de dificultad, los cuales podrán utilizarse para desarrollar habilidades de cualquiera de los niveles internos. Asimismo, las habilidades de lectura irán dificultándose a medida de que se aumente tanto en el nivel interno como en el general.

La interfaz está dividida en tres áreas: un juego, un listado de habilidades y un listado de bases temáticas o tipos discursivos. A cada una de ellas se puede acceder desde la página de inicio (home), lugar donde también se encuentra el área de administración que contiene la descripción del sitio, el “quiénes somos”, acceso al contacto y registro como usuario mediante un formulario. Además incluye la fecha de actualización de los contenidos y el buscador interno del sitio, con su correspondiente ícono para acceder al servicio. Finalmente, se presenta una sección de consulta donde los usuarios registrados podrán conocer su *bitácora de viaje*, es decir un detalle de las actividades realizadas y de los puntajes obtenidos, así como de los premios ganados.

Al entrar en el botón de juego, el usuario se encuentra con un mapa de Chile, a través del cual debe realizar un recorrido. Está dividido en cada una de las trece regiones y los territorios insulares. Al cliquear en cada una de ellas, se abre una nueva página que contiene a su vez distintos íconos que clasifican elementos de la flora, la fauna y las manifestaciones culturales (artes, arquitectura, lengua, gastronomía), características de cada una de esas regiones. Cada uno de esos íconos, cuyo número está por definirse y dependerá de la organización final de los contenidos del sitio, permite acceder a distintos tipos de textos cuyos temas deben vincularse con la región en cuestión. La habilidad asociada a la actividad y el tipo de texto se explicarán cada vez que el usuario acceda a ellos, mediante un globo o mini ventana emergente.

Al finalizar cada una de las actividades, el usuario obtiene un puntaje y una evaluación, indicándosele cuáles son los aspectos que debe mejorar y en qué lugares del sitio podría encontrar las actividades adecuadas para hacerlo.

La incorporación de un mapa de Chile, responde, por un lado, al interés de que los usuarios de cualquier zona del territorio se sientan reflejados en el sitio y se puedan vincular mejor con él, generando un clima de aprendizaje adecuado. Por otro, permite que conozcan aspectos de las zonas que no le son propias. En cualquiera de los dos casos, se desarrolla transversalmente el sentido de pertenencia y de identidad.

El listado de habilidades y el de bases temáticas o tipos discursivos se encuentran en viñetas del menú, situado a la izquierda de la pantalla. En el caso de las habilidades, al clicar se despliegan sub menús, cuyos contenidos son correspondientes a las tres principales habilidades de comprensión lectora definidas como las siguientes (Ministerio de Educación, 2007, p. 25):

- Extraer información explícita;
- inferir;
- interpretar.

En cada uno de ellos, el usuario encontrará distintas actividades a realizar. A finalizarlas, al igual que en el juego, obtendrá un puntaje y una evaluación. De esta forma se entrega a los usuarios la posibilidad de acceder al sitio para satisfacer necesidades o problemas puntuales, lo cual además puede significar un apoyo concreto a la labor docente, en el sentido de que los profesores pedirán a los alumnos y alumnas ingresar a un área específica dentro del sitio, y porque además puede constituirse en un medio de información del desempeño si lo utilizan en sus clases como instrumento de evaluación.

En cuanto a los ocho sub menús de “bases temáticas o tipos discursivos”, que contienen textos y actividades correspondientes a los narrativos, descriptivos, instruccionales, expositivos, argumentativos, dialogados, exhortativos y líricos, la forma de

acceso es la misma que la de las habilidades. En ambos casos, cada viñeta tendrá nombres de fantasía atractivos para los usuarios, quiénes sabrán a qué apunta cada uno ya que al pincharlos se abrirá un cuadro explicativo.

Finalmente, y también situado en el menú a la izquierda de la pantalla, se ubica el área de administración con sub menús de descripción, quiénes somos, dirección y contacto. Estos encuentran también justo debajo del nombre de sitio, de manera de que los usuarios puedan ver y acceder de otra forma a los menús, sin tener que desplegar e ingresar cada vez a una página completa.

Además de las cuatro áreas descritas, en la página de inicio se localiza el logotipo, el nombre del sitio, una descripción de esta, un texto de bienvenida y una entrada para elegir al compañero de viaje.

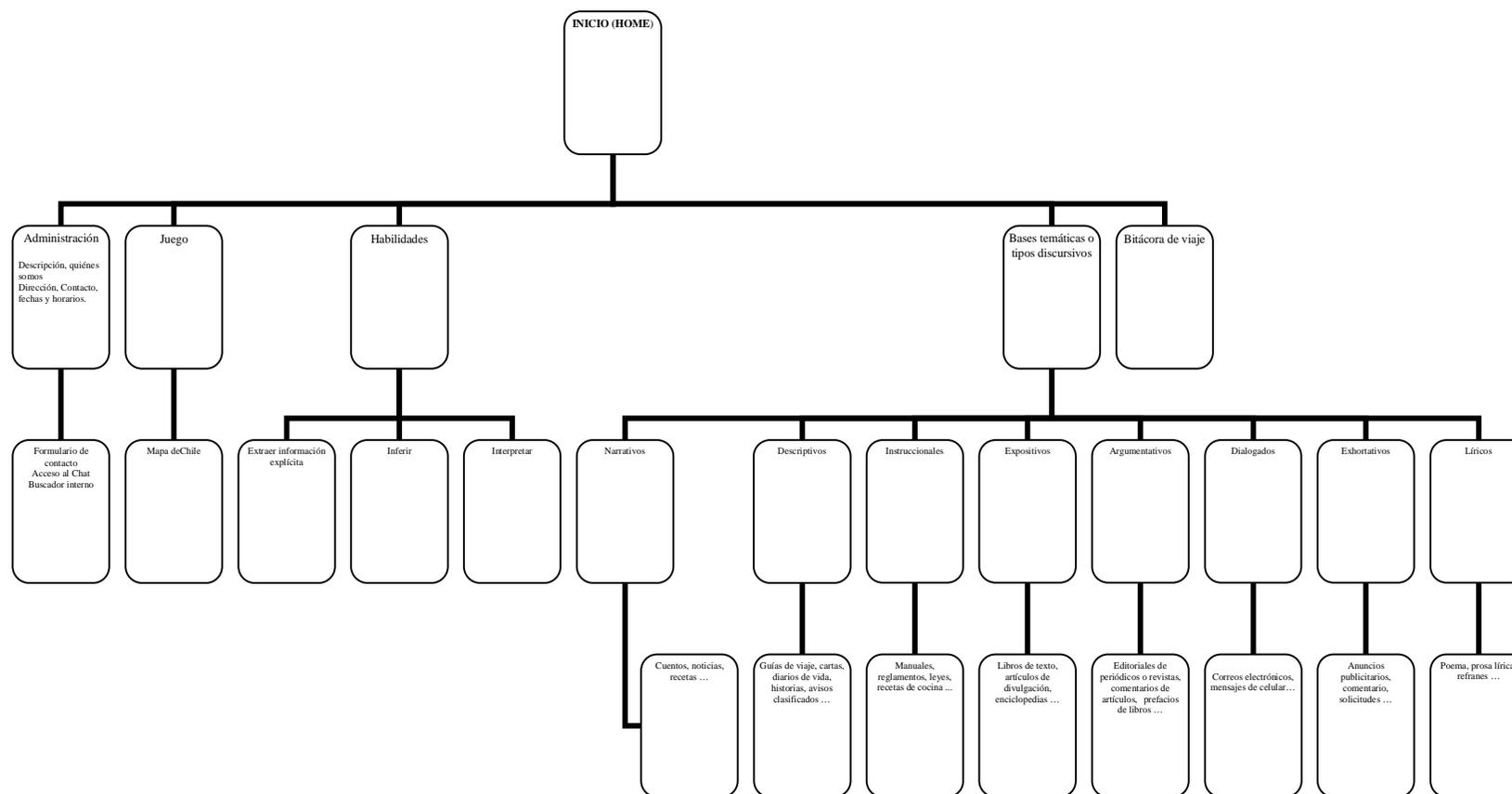
## **7. Mapa de navegación**

El mapa de navegación no considera ni incluye elementos gráficos (logotipos, viñetas, etc.) ni de diseño pero sí un gráfico de flujo en el que se muestra de manera práctica cuántas secciones tendrá el sitio en desarrollo, cuántos niveles habrá dentro de cada uno y cuáles serán las zonas principales, las secundarias y los contenidos finales que se irán incorporando. Para el sitio **Viaje a la lectura**, al ingresar desde las cinco principales áreas, se presenta una estructura de red en la que, aparentemente, no hay ningún orden establecido ya que las páginas pueden recorrerse como el usuario lo decida. Este tipo de organización es la más libre, pero también es la que conlleva mayor riesgo en lo que se refiere al uso de las alternativas ofrecidas por el sitio web, ya que si no se informa al lector del lugar en el que se encuentra, puede perderse o puede no encontrar lo que anda buscando o no llegar a ver lo que le queremos mostrar y salir rápidamente del lugar. Por eso, la Organización de las Naciones Unidas (s.f) recomienda asociar la estructura de un sitio con alguna estructura conocida, como por ejemplo, la de una ciudad.

Por tal razón, se ha incorporado un mapa de Chile que contiene un juego, el cual invita a recorrerlo libremente, ingresando a cualquiera de sus regiones, y luego, activando cualquiera de sus icónicos, además del menú de habilidades y de bases temáticas o tipos discursivos, con sus equivalentes sub menús y la sección de bitácora de viaje. Esta última entrega los puntajes y da la posibilidad de que el usuario ingrese desde ella hacia otras páginas del sitio. En todo momento, el profesor o la profesora definirá si el recorrido por el mapa será libre o dirigido por ellos. En cualquiera de los casos, esa decisión deberá estar alineada al marco y a las habilidades que se quieran desarrollar.

El usuario podrá optar a registrarse, a elegir un compañero de viaje y a acceder a cada una de las áreas a través de herramientas tales como botones, mapas sensibles, menús y/o despliegue icónico. Los recorridos que podrá realizar se observan en la siguiente figura (31).

**Figura 31: Mapa de navegación de “Viaje a la lectura”**



## 8. Actividades

Las actividades del sitio tienen como objetivo desarrollar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de 8° básico. Se accede a ellas a través de cualquiera de las tres de las áreas: juego, bases temáticas o tipos discursivos y habilidades. Consisten principalmente en responder preguntas de comprensión lectora a partir de un texto estímulo; preguntas que desde el punto de vista formal presentan un enunciado y cuatro opciones entre las cuales se encuentra la clave. *La Bitácora de viaje* también permite ingresar a las actividades, siempre y cuando el usuario ya haya realizado algunas y tenga un puntaje acumulado, de manera de que el sistema le sugiera ir a lugares específicos dentro del sitio para ejercitarse y mejorar su desempeño.

Al ingresar al juego, tal como se ha planteado más arriba, se entra a un mapa de Chile, dividido en cada una de las quince regiones del país. Al encontrarse con los íconos característicos de la región, el usuario tendrá la posibilidad de *pinchar* sobre ellos, desplegándose una nueva página en la cual podrá acceder a distintos tipos de temas, vinculados con la región a la cual se ingresó. Si se toma como ejemplo la I°, al entrar a ella a través del mapa, podrían presentarse textos como los siguientes, por medio de los cuales se deben evaluar el máximo de habilidades de lectura, con diferentes niveles de dificultad (ver figura 32):

**Figura 32: Ejemplo de planificación de actividades**

Bases temáticas o tipos discursivos	Tipo de texto	Ícono asociado	Elemento	Tema desarrollado
Expositivo	Artículo de divulgación	Arquitectura	Iglesia San Lorenzo de Tarapacá	Características de su construcción
Narrativo	Noticia	Fauna	Flamencos	Disminución de la población
Instruccional	Receta	Gastronomía	Chairo	Forma de cocinarlo.
Lírico	Poema	Lengua	Pueblo Aymara	Costumbres amorosas

Si el usuario elige ingresar por el menú de bases temáticas o tipos discursivos, y optar por narrativos, por ejemplo, se desplegará una página donde encontrará sub menús con los tipos de textos correspondientes. Al entrar a cada uno, se encontrará con actividades de lectura asociadas a determinadas habilidades.

Siguiendo con el ejemplo anterior, para la I Región, se podría realizar una planificación basada en lo que se muestra a continuación (ver figura 33):

**Figura 33: Ejemplo de habilidades vinculadas a cada actividad**

<b>Bases temáticas o tipos discursivos</b>	<b>Tipo de texto utilizado</b>	<b>Habilidad</b>
Expositivo	Artículo de divulgación	Extraer información explícita
		Inferir
		Interpretar
Narrativo	Noticia	Extraer información explícita
		Inferir
		Interpretar
Instruccional	Receta	Extraer información explícita
		Inferir
		Interpretar
Lírico	Poema	Extraer información explícita
		Inferir
		Interpretar

Metodológicamente además de esas preguntas se realizan otras que responden a los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Solo una respuesta correcta permite al usuario visualizar el resto del texto y continuar la lectura. Podrá realizar todos los intentos necesarios para acertar, los cuales se registran en el sistema, para al final, indicarle en qué aspectos su desempeño es inicial, intermedio o avanzado, y dónde debe ir para reforzar o mejorarlo.

Existen además otros tipos de actividades en torno a un texto en particular que, al realizarse correctamente, entregan herramientas al usuario para lograr los objetivos de las primeras nombradas. Estas no constituyen requisitos para continuar la lectura, sin embargo, entregan puntajes acumulables a los de las otras actividades. Por ejemplo, si para comprender un texto resulta importante conocer la función de algunos conectores<sup>20</sup>, en el transcurso de la actividad se le pedirá al usuario que complete alguna oración, o reflexione a partir de un estímulo, de manera de que aprenda dicho contenido y le sea más fácil acceder al texto y comprenderlo. Otras actividades de esta categoría pueden ser juegos de trivia cuya respuesta se encuentra en alguna de las lecturas en el sitio y se inducirán mediante la entrega de pistas, adivinanzas o crucigramas que se responden mediante información obtenida de las lecturas. En todo caso, no deben ser muy extensas para no distraer al lector, pero sí simples y entretenidas para hacer que el proceso sea más placentero para los usuarios.

El sitio también contiene una sección de novedades de lectura, actualizable semanalmente, en la que se incluirán consejos, anécdotas y/o curiosidades en torno a la lectura, en sus aspectos lúdicos y de aprendizaje. Cada una de estas secciones considera unas tres o cuatro preguntas de comprensión lectora, que el usuario elegirá si desea contestar o no, cuyo objetivo es el de reforzar la lectura en todas las actividades del sitio. Su respuesta acertada también entrega puntaje.

En su aspecto comunicativo, el sitio presentará la posibilidad de realizar preguntas a un especialista por medio de un correo electrónico.

---

<sup>20</sup> Elemento que pone en conexión diferentes partes de un texto o diferentes textos. (Fuente: [www.rae.es](http://www.rae.es))

## 9. Diseño

Considerando el público objetivo al cual está dirigido este sitio web, es importante tomar en cuenta, para efectos del diseño, el esquema de color, las tipografías utilizadas, el diseño de los botones y la estética de las ilustraciones.

### 9.1 Esquema de color

Los colores de un sitio web agregan valor a los aspectos comunicacionales de un sitio, ya que al ser un medio de expresión, transmiten y provocan, según Barbero (2006), “sensaciones, emociones, sentimientos y deseos”. El mismo autor plantea que existen esquemas de color que los jóvenes asocian a amor o la amistad y otros que permite aumentar la *navegabilidad* de los medios de comunicación digitales.

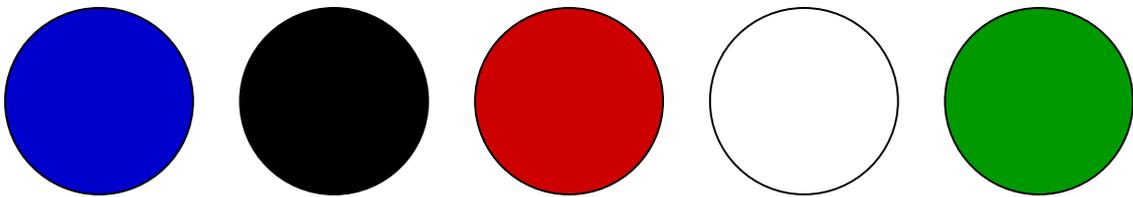
Para efectos de la elección del color que se utilizará en este sitio web, se tomarán en consideración los resultados de la investigación realizada por el mismo Barbero, los cuales indican que, en un corpus de 130 jóvenes, sin importar el sexo, los colores que más les agradan son el rojo, el azul, el negro y el blanco, en ese orden de prioridades. Por otro lado, las relaciones cromáticas asociadas a conceptos que interesan para el logro de los objetivos de este sitio son las siguientes, en orden de prioridad:

- Competitividad: rojo, amarillo, negro
- Control: azul, negro, verde
- Creatividad: amarillo, naranja, verde
- Dinamismo: amarillo, rojo, naranja
- Modernidad: azul, gris, rojo
- Sentimiento: rojo, azul, verde
- Triunfo: rojo, amarillo, blanco
- Voluntad: azul, verde, blanco

Finalmente, los códigos de color que los consumidores jóvenes asocian a distintas actividades o recursos del medio que interesan para el logro de los objetivos de este sitio son las siguientes, en orden de prioridad:

- Agenda: amarillo, naranja, blanco
- Cultura: azul, verde, marrón
- Educación: verde, azul, amarillo
- Internet: azul, gris, verde
- Libros: marrón, verde, azul

Considerando los resultados anteriores, se opta por utilizar los siguientes colores: azul, negro, rojo, blanco, con la posibilidad de incluir el verde en detalles del diseño. No obstante lo anterior, la elección definitiva se hará mediando un focus group con individuos de las mismas características del público objetivo del sitio.



## 9. 2 Tipografías

La elección de las tipografías en este sitio depende, principalmente, de dos variables: la modernidad y la facilidad de lectura. La primera tiene relación con el público objetivo, ya que es imprescindible que resulte atractiva para él. Por lo tanto, debe asociarse a algo juvenil y liviano. La segunda, la facilidad, es exigible sobre todo porque el sitio se sustenta en la acción de leer, por lo que la tipografía no debe cansar al usuario. Por tales razones, se opta por Berlin Sans FB, tamaño 12, en caso de utilizarse tecnología flash. De lo contrario,

se usará Palatino, también tamaño12. A modo de ejemplo, el principio del texto de invitación, ubicado en la página de inicio, se visualiza así:



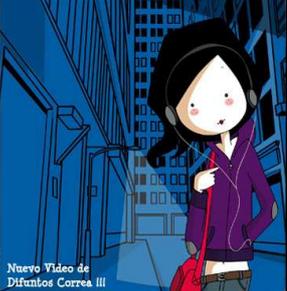
**Hola, te invitamos a viajar por el mundo de la lectura**

Tal como en el caso de los colores, la elección definitiva se hará mediando un focus group.

### 9.3 Estética de las ilustraciones

Las ilustraciones que se incluirán en el sitio responden a una estética novedosa y juvenil. Entre ellas se consideran el logotipo, el compañero de viaje que se puede crear en la página de inicio, el diseño de los botones y del mapa, y de los íconos de los sub menús dentro de cada categoría. Así como se ha propuesto para la elección definitiva de los colores y de la tipografía, la estética de las ilustraciones dependerá de los resultados del focus group. Por ahora, se incluyen algunas ilustraciones solo para graficar la estética futura del sitio, y no para copiarlas (ver figura 34):

**Figura 34: Ejemplo de ilustraciones**

Ejemplo	Fuente	Ejemplo	Fuente
	<a href="http://www.mimousha.com/wp-content/uploads/2008/05/ilustraciones-fantasia-color-mimousha.gif">http://www.mimousha.com/wp-content/uploads/2008/05/ilustraciones-fantasia-color-mimousha.gif</a>		<a href="http://www.lisandrodemarchi.com.ar/blog/media/imagenes/g-nuso1.jpg">http://www.lisandrodemarchi.com.ar/blog/media/imagenes/g-nuso1.jpg</a>
	<a href="http://www.mimousha.com/wp-content/uploads/2008/04/ilustraciones-divertidas-lluvia-letras.gif">http://www.mimousha.com/wp-content/uploads/2008/04/ilustraciones-divertidas-lluvia-letras.gif</a>		<a href="http://www.harrymedia.com/img/data/media/104/023.jpg">http://www.harrymedia.com/img/data/media/104/023.jpg</a>
	<a href="http://www.julieta.cl/imagenesnuevas/portada1.jpg">http://www.julieta.cl/imagenesnuevas/portada1.jpg</a>		<a href="http://jacvisual.blogspot.com/2008/09/ilustracin-de-la-clasica.html">http://jacvisual.blogspot.com/2008/09/ilustracin-de-la-clasica.html</a>

## 10. Ejecución

Se implementará el uso experimental del sitio en algunos colegios. Para ello se deberá contar con a lo menos un computador cada dos usuarios. Previamente los profesores y las profesoras serán capacitados en las posibilidades de uso del sitio y se les entregará un manual de apoyo.

Esta etapa incluye un periodo previo de capacitación a los profesores y profesoras y la entrega del manual de uso, que incluye sugerencias para guiar a los usuarios en su trabajo y planificaciones de clase.

A mediano plazo, en la etapa de posicionamiento, debiera exigirse un computador por usuario.

## **11. Evaluación**

El sitio se evaluará, primero, mensualmente, por el conteo de las visitas mensuales, el cual se puede realizar, por ejemplo, a través de Google Analytics<sup>21</sup>, un servicio gratuito de monitoreo de estadísticas que ofrece Google. En segundo lugar, se pueden realizar seguimientos a partir de los registros de los accesos de los usuarios a las páginas de confirmación que se realizan mediante el llenado de un formulario. Al realizar el seguimiento, que se hará semestralmente, se puede ver cómo están funcionando las distintas secciones y actividades del sitio web, lo cual permite ir mejorándolas. Además, es posible determinar otros aspectos, como por ejemplo, la forma cómo han encontrado los usuarios el sitio web (anuncios, palabras clave, motores de búsqueda y/o mensajes de correo electrónico) y cómo interactúan con él. De este modo, se puede comparar el comportamiento del usuario y los diferentes usos que le da al sitio web. Este sistema de monitoreo exige la implementación de una plataforma específica controlada por un equipo de especialistas tanto en tecnologías informáticas como en comprensión lectora.

Por otro lado, el material se podrá evaluar encuestando directamente a los usuarios que hayan utilizado el sitio web (alumnos, alumnas y profesores), al menos una vez cada año. Finalmente, en ese mismo lapso, se contempla la realización de focus group, a partir de los cuales se observarán, como ya se ha planteado, el uso del color y de las tipografías, además de los siguientes puntos:

---

<sup>21</sup> [http://www.google.com/intl/es\\_ALL/analytics/](http://www.google.com/intl/es_ALL/analytics/) Visitada el 17 de septiembre

- La eficacia del sitio para conseguir los objetivos propuestos inicialmente en la planificación didáctica del sitio.
- La pertinencia y eficiencia de los recursos utilizados.
- La habilidad de los alumnos y las alumnas en el manejo de los computadores y de la navegación a través del sitio.
- La adecuación de los temas, actividades y diseño al público objetivo.
- La opinión general de los alumnos y las alumnas, su evaluación del proceso, los materiales, el diseño y los resultados.

El tipo de pregunta que se utilizará en la encuesta corresponde a uno de los más usados para la evaluación de sitios educativos, que son, según Cataldi (2000) los cuestionarios de valoración, en los cuales las respuestas se valoran entre rangos (por ejemplo, entre 0 y 5), dando como resultado el grado de conformidad del usuario con las afirmaciones propuestas (figura 35).

**Figura 35: Ejemplo tomado de un cuestionario de valoración (adaptación)<sup>22</sup>**

¿Cómo considera	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
el diseño de la interfaz?	<input type="checkbox"/>				
el diseño de menús?	<input type="checkbox"/>				
el diseño de ventanas emergentes?	<input type="checkbox"/>				
el diseño de botones?	<input type="checkbox"/>				
el uso del esquema de color?	<input type="checkbox"/>				
el uso de tipografías?	<input type="checkbox"/>				

A partir de los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones se realizarán mejoras al diseño en general (uso de colores, tipografías, diseño de página) y se ajustarán los contenidos y actividades.

<sup>22</sup> Adaptado de Cataldi (2000).

## 12 Implementación

### 12.1 Recursos Humanos

Para la elaboración del sitio **Viaje a la lectura** intervienen los siguientes profesionales: director del proyecto, un equipo asesor pedagógico de no más de tres personas, un encargado del diseño del sitio, un encargado de la programación, un encargado de obtención de fondos y gestión y un encargado de difusión y comunicaciones. Sus funciones dentro del proyecto son específicas pero no se realizarán todas durante la realización total de éste (1 año). Es decir, solo la Directora y el Asistente deberán dedicar tiempo al proyecto todas las semanas del año; los demás especialistas solo trabajarán en momentos puntuales. Las funciones y horas asignadas dentro del proyecto, considerando un período ejecución de un año, son las siguientes (ver figura 36):

**Figura 36: Recursos humanos**

<b>Cargo en el proyecto</b>	<b>Especialización profesional</b>	<b>Funciones</b>	<b>Horas asignadas (en un año)</b>
Directora	Especialista en comprensión lectora	A cargo de definir y controlar los lineamientos y contenidos del proyecto.	780 horas
Asesores pedagógicos	Profesores, especialistas en comprensión lectora, lingüistas.	A cargo de velar porque se respeten los aspectos pedagógicos, curriculares y lingüísticos, y de crear contenidos y actualizaciones de estos.	120 horas
Encargado del diseño del sitio	Diseñador gráfico	A cargo el diseño del sitio así como de todos los productos que deriven de él (papelería, banners <sup>23</sup> , entre otros).	120 horas
Encargado de la programación	Programador	A cargo de los aspectos técnicos implicados en la elaboración y funcionamiento del sitio (navegación, programación interna).	120 horas
Encargado de obtención de fondos y gestión	Gestor cultural	A cargo de obtener auspicios, patrocinios y canjes y de postular a fondos concursables; de la organización de actividades pedagógicas y capacitaciones.	280 horas
Encargado de difusión y comunicaciones	Periodista	A cargo de la difusión tanto a alumnos como en colegios, mediante afiches, mail list y otros; organización de actividades de difusión (charlas y presentaciones), de organizar base de datos de usuarios y de responder correos.	220 horas
Asistente	Estudiante de pedagogía.	A cargo de apoyar las gestiones.	400 horas

<sup>23</sup> En español, “banderola”. Formato publicitario utilizado en sitios web.

## 12.2 Estrategias de comunicación y marketing

Las estrategias deben persuadir a los usuarios, tanto a ingresar al sitio como a mantenerse en él, es decir, a fidelizarlos. Para ello es imprescindible tener siempre presente cuál es el público objetivo y cuáles son sus gustos y necesidades. En el caso de este sitio que está dirigido a estudiantes del último año de Educación Básica, será importante generar estrategias con lenguajes y productos acordes a sus características. Por eso se ha proyectado lo siguiente:

- Incluir semanalmente noticias o novedades que traten temas de su interés, los mantengan informados y actualizados y que propicien la conversación y discusión con sus pares.
- Incorporar concursos entretenidos y desafiantes, cuyos premios sean atractivos (entradas al cine, cupones de descuento en tiendas de música y cafeterías, etc).
- Premiar a los usuarios que acumulen mayor puntaje en las actividades realizadas dentro del sitio.
- Propiciar la comunicación y el encuentro, para lo cual se mantendrá activo el correo electrónico y se generarán actividades culturales para los usuarios registrados.
- Generar instancias dentro del sitio, y fuera de él, para acumular mayor puntaje. Por ejemplo, en el contexto de una Feria del Libro, se podría lanzar un concurso de trivia o adivinanzas para que los usuarios del sitio acumulen puntos.
- Organizar instancias en las cuales los usuarios destacados del sitio puedan difundir su experiencia entre sus compañeros de curso y otros alumnos y alumnas, mediante charlas organizadas formalmente entre el equipo del sitio y los colegios o instituciones.
- Propiciar actividades y actualizaciones del sitio que permitan, a largo plazo, crear una comunidad particular y distintiva, cuyos usuarios registrados pasen a ser *socios*.
- Realizar alianzas con distintas organizaciones o instituciones que tengan el mismo público objetivo de este sitio, para realizar actividades en conjunto con premios y regalos de calidad.

- Relacionar la marca con organizaciones o instituciones serias, pero con una imagen cercana a los jóvenes, con lo cual se espera reforzar la imagen corporativa del sitio. Su patrocinio ayudará a que el sitio se vea como un lugar para aprender, entretenido y juvenil.

### 12.3 Estrategias de difusión

La difusión es requisito para dar a conocer el sitio, sus actividades, sus objetivos y proyecciones, de modo de que más usuarios lo identifiquen y lo utilicen. Entre las estrategias que se utilizarán, se encuentran las siguientes:

- Uso de *metatags*, que, a pesar de no ser visibles por los usuarios y de no influir en el diseño del sitio, pueden ser utilizadas por los robots de búsqueda para incluirla en las bases de datos de sus buscadores. De esta manera, se podrá atraer más visitantes y mejorar la posición de nuestro sitio web en los motores de búsqueda.
- Creación de un logotipo y un nombre, característicos y diferenciadores del resto de los productos parecidos en el mercado. Todo material o producto creado bajo el alero del sitio deberá incluirlos siempre.
- Promoción mediante afiches que se repartirán a lo largo de Chile.
- Participación en distintas actividades culturales y educativas (ferias de libro, fiestas culturales, etc), siempre presentes con folletos informativos, marcadores de páginas y paneles publicitarios.
- Inclusión del link del sitio en otros sitios, tanto culturales y educativos, como de promoción de actividades juveniles o de novedades de productos para ese público objetivo.
- Difusión de las noticias y novedades del sitio mediante envío de correos electrónicos (*mail list*).
- Organización de charlas y presentaciones, tanto para los usuarios directos, como para los profesores.
- Repartición de volantes informativos dentro de los colegios, mediando actividades en conjunto con la biblioteca.

## 12.4 Viabilidad

La realización de esta propuesta se sustenta económicamente en la obtención de fondos concursables de instituciones u organismos que tienen como objetivo ayudar a mejorar la educación. Algunas de ellas son las siguientes: Consejo de la Cultura y las Artes (Fondo del libro), Minera La Escondida, Conicyt, BID, Fundación Futuro, Cámara Chilena de la Construcción. Además, se puede conseguir auspicio en los departamentos de intercambio cultural o extensión de las embajadas de otros países en Chile, o directamente, en algunas municipalidades o Ministerios que poseen fondos especiales, de postulación no masiva, para proyectos de educación (Educación, Cultura, Economía, Fomento y Turismo y Relaciones Exteriores).

Tanto la Directora como el Encargado de obtención de fondos y gestión poseen amplia experiencia en creación de vínculos con empresas privadas para lograr auspicios y canjes publicitarios, y han obtenido recursos para otros proyectos por medio de la postulación a fondos concursables estatales.

Por otro lado, se contempla, por medio de la Ley Valdés (Ley de Donaciones Culturales), acceder a fondos de empresas privadas y conseguir recursos o servicios por medio de canjes publicitarios, a cambio de agregar links en la página de inicio del sitio y promocionar a la empresa donante en cualquier actividad que se realice (charlas, capacitaciones, entrega de premios de concursos). Estos canjes permiten obtener donaciones que, en ocasiones, pueden ayudar a fortalecer la imagen corporativa del sitio. Así ocurre, por ejemplo, si se realiza una actividad de apoyo a la lectura en un colegio municipalizado; en la ocasión, podrían cautivarse de mejor modo a los posibles usuarios del sitio si, al término de la actividad se sortean entradas para una película de su gusto. Finalmente, se deben considerar las donaciones en materiales (tintas, hojas) o en horas de trabajo de parte de empresas o personas naturales.

Luego de las etapas de creación y desarrollo del sitio, se proyecta realizar un plan de negocios con el objetivo de posicionar el sitio en el mercado escolar particular, de modo de generar ganancias que permitan mantenerlo en el tiempo sin depender exclusivamente de

los fondos a los que se ha aludido antes. Por otro lado, se espera acceder a los colegios municipalizados a través de los fondos otorgados por Ley SEP que permiten la adquisición de material didáctico para el mejoramiento de la educación.

#### **IV PROYECCIONES**

Las proyecciones para este sitio, por un lado, tienen que ver con el sitio mismo, y por otro, con los productos que deriven de él. Se pueden nombrar las siguientes, no obstante puedan surgir otras sugeridas por los mismos usuarios y/o instituciones interesadas en la propuesta.

A corto plazo (entre un año y dos), las proyecciones son las siguientes:

- Actualización de los contenidos, de acuerdo a los posibles ajustes en los lineamientos del Ministerio de Educación y a las necesidades de los usuarios. Se espera realizar esta etapa luego de seis meses de funcionamiento.
- Creación de nuevas secciones, de acuerdo a las necesidades del público objetivo, las cuales se determinarán por medio de las encuestas y focus group realizados.
- Organización de charlas para difundir la importancia de una correcta comprensión lectora, tanto en la vida académica, como en la laboral.
- Propuesta de crear cursos o talleres especializados para estudiantes de pedagogía, de cualquier sub sector de aprendizaje.

A largo plazo (más de dos años), las proyecciones son las siguientes:

- Creación de una sección enfocada a profesores de otras áreas disciplinarias de aprendizaje, en la cual encontrar sugerencias para guiar a sus alumnos y alumnas, y planificaciones de clase en las que se les indicará qué actividades de sitio pueden utilizar para trabajar los contenidos de su programa curricular. El objetivo es que se comprenda que la comprensión lectora es transversal a todas las materias y su mejoramiento depende de que se trabaje en todas las clases.

- Creación de un organismo capacitador asociado a la marca, con énfasis en el trabajo de lectura en otras áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias, etc). Tendrá como objetivo capacitar a docentes, alumnos y apoderados en los temas relacionados con la comprensión lectora en otras áreas disciplinarias.
- Apertura del sitio para incluir como público objetivo a alumnos y alumnas de 7° básico a IV° medio, de modo de lograr una progresión real en el aprendizaje. Esto implica aumentar la dotación del equipo de trabajo y los contenidos y actividades del sitio.
- Generación de vínculos con otras entidades ligadas al tema con el objetivo de realizar difusión y capacitación en universidades que dicten carreras pedagógicas.
- Implementación de talleres para padres y apoderados. Trabajo que se deberá proponer a las Municipalidades, con el objetivo de trabajar en conjunto.
- Creación de un modelo replicado para Inglés, considerando la relevancia que actualmente le está dando el Estado a esta segunda lengua, lo cual se observa por la implementación de un sistema de evaluación SIMCE y la revisión de los programas educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño F. y Perrone A. (2009). *La didáctica del texto Estrategias para comprender y producir textos*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Banton, N. (2002). *American Reading Instruction*. (Special Ed). E.E.U.U., Newark, Del: International Reading Association.
- Barbero, M. J. (1992). Nuevos modos de leer. *El espectador*, 474, 19-22.
- Barthes R. (2003). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria de Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. (2a ed). Argentina, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bloom, H. (2007). Prefacio. En *Cómo leer y por qué*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carratalá, F. (2008). *El valor de la lectura en el desarrollo integral de la persona*. Ponencia impartida por Fernando Carratalá Teruel en las IV Jornadas Educativas IEA, organizadas por el Instituto de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Camilo José Cela Villanueva del Pardillo, Mayo, Madrid.
- Cassany, D. Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. y Esquivel, S. (1994). *Enseñar Lengua*. España, Barcelona. Editorial Graó.
- Castillejo, J.L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Cataldi, Z. (2000). *Metodología de diseño, desarrollo y evaluación de software educativo*. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Informática, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Cavallo G. y Chartier R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (2ª ed.). Madrid, España: Taurus.
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, 239, 72-86.
- Chartier, A-M., y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. (M. Mizraji, Trad.) España, Barcelona: Gedisa.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Argentina, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cooper, J. D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. (3ª ed.). España, Madrid: Visor.
- De Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.

- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y el desarrollo. En Ferreiro, Emilia y Gómez, M. *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.
- Kant, I. (1977). *Crítica del juicio*. Trad. Manuel García Morente. España, Madrid: Espasa-Calpe.
- Kayser, W. (1965). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. (4ª ed.). Madrid: Gredos
- Martín, J., Beltrán, J. y Pérez, L. (2003). *Cómo aprender con internet*. España, Madrid: Fundación Encuentro, D.L.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M.V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Miquél Bertrán E., Monte, M. y Sebastiani, S. M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. España, Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y Sánchez, S. (2004). Diseño instruccional de software educativo: impacto de las ayudas de carácter metacognitivo en el aprendizaje. *Revista de investigaciones en Educación*, 4, 97-113.
- Nieto, A. D. (2003). *Lectura y desarrollo*. Ponencia presentada en el marco del I Encuentro de Promotores de Lectura. Feria internacional del Libro de Guadalajara, Diciembre, Guadalajara.
- Papalia, D. (1990). *Psicología del desarrollo*. Colombia, Bogotá: McGraw-Hill.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Argentina, Buenos Aires: Aguilar
- Salinas, P. (2002). Defensa de la lectura. En *El defensor*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. (2ª ed.). España, Barcelona: GRAÓ.
- Van Dijk, T. (1984). *Estructuras y funciones del discurso*. (2ª ed). México, México D. F.: Siglo XXI.
- Werlich, E. (1975). *Text analysis and text production*. Alemania, Dortmund: Lensing.

## **RECURSOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS**

- Barbero, J. (2006) *Color para comunicarse con los más jóvenes*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de [www.unav.es/fcom/cicom/2006/docscicom/3\\_OLMO\\_BARBERO.pdf](http://www.unav.es/fcom/cicom/2006/docscicom/3_OLMO_BARBERO.pdf)
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 2, 2-11. Recuperado de <http://www.lecturayvida.org.ar>

- Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. (2009). *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina*. Recuperado el 16 de junio de 2009, de [http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/inicio\\_bienvenida.html](http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/inicio_bienvenida.html)
- Centro de Encuestas de La Tercera y de la Revista Mujer (s.f.). *Perfil de los nuevos teens*. Recuperado el 20 de julio de 2010, de <http://www.ricardoroman.cl/content/view/71336/Chile-los-adolescentes-se-empoderaron.html>
- Cociña, V. (s.f.). Boletín de la Asociación de Editores de Chile. En *Plan Nacional de Fomento de la Lectura*. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de [http://www.pnfl.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90:m-lectura-en-chile&catid=46:noticias&Itemid=103](http://www.pnfl.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=90:m-lectura-en-chile&catid=46:noticias&Itemid=103)
- Coll, C. y Martí, E. (2001) La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. (2a ed.). (pp. 623-651). Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes e Instituto Nacional de Estadísticas (2004). *Primera encuesta sobre consumo cultural y uso del tiempo libre*. Recuperado el 2 de octubre de 2010 de [http://www.ine.cl/canales/sala\\_prensa/noticias/2004/nov/not251104.php](http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/noticias/2004/nov/not251104.php)
- Enlaces (Centro de Educación y Tecnología) (s.f.). *Tasa de Alumnos por PC*. Recuperado el 10 de abril de 2010, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=800&tm=2>
- Enlaces (Centro de Educación y Tecnología) (2005). *Encuesta Educación en la Sociedad de la Información*. Recuperado el 23 de enero de 2011, de <http://www.observatoriotic.gob.cl/documentos/results/taxonomy%3A65>
- Equipo Llece. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/PrimerReporteSERCE.pdf>
- EVERIS, IESE de la Universidad de Navarra y CELA. (2010). *Indicador de la Sociedad de la Información. Situación de las Tecnologías de la Información en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado el 26 de octubre de 2010 de <http://www.everis.cl/prensa%2Dy%2Dpublicaciones/publicaciones/estudios/Indicador-Sociedad-Informacion-ISI-2010-abril.asp>

- Fundación la Fuente (2006). *Chile y los libros Índice de lectura y compra de libros 2006*. Recuperado el 1 de octubre de 2010, de [http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin\\_redplanes/documentos/Noticia1/Chile\\_Estudio\\_2006.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/documentos/Noticia1/Chile_Estudio_2006.pdf)
- Gobierno de Chile. (s.f.). *Contenidos de la Guía Web - Versión 1.0*. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://www.guiaweb.gob.cl/guia/index.ht>
- Hassan, Y., Martín, F. y Iazza, G. (2004). *Diseño Web Centrado en el Usuario: Usabilidad y Arquitectura de la Información* (2). Recuperado el 18 de septiembre de 2010, de [http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-2/disenio\\_web.html](http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-2/disenio_web.html)
- Lamarca, M.J. (s.f.). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado el 13 de julio de 2010, de <http://www.hipertexto.info/>.
- López A. (2003). *El desarrollo de la persona humana Base antropológica para una sólida formación ética*. Recuperado el 13 de julio de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044424>
- Marquès, P. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Revista Educar*, 25, 95-111. Recuperado el 27 de enero de 2012, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p95.pdf>
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. (J. A. Millán, Ed.) Recuperado el 23 de Enero de 2010, de <http://jamillan.com/lecsoco.htm>
- Ministerio de Educación (s.f.a). *Docentes*. Recuperado el 25 de septiembre de 2010, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1225&tm=2>
- Ministerio de Educación (s.f.b). *Mapas de progreso del aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación Mapa de Progreso de Lectura*. Recuperado el 14 de junio de 2010, de <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/mapas/mapa-lenguaje.pdf>
- Ministerio de Educación (s.f.c). *¿Qué es Plan TEC?* Recuperado el 11 de agosto de 2010, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1171&tm=2>
- Ministerio de Educación (2004a). *Competencias para la vida Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Recuperado el 15 de abril de 2009, de [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/evaluaciones\\_inter/pisa\\_2000/informe\\_CHILE\\_PISA\\_2000.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2000/informe_CHILE_PISA_2000.pdf)
- Ministerio de Educación (2004b). *Educación Tecnológica Programa de Estudio Octavo Año Básico / Nivel Básico 6*. Recuperado el 24 de julio de 2010, de [http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b04\\_ed\\_tecnologica.pdf](http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b04_ed_tecnologica.pdf)

- Ministerio de Educación (2004c). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Octavo Año Básico / Nivel Básico 6*. Recuperado el 15 de junio de 2010, de [http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b01\\_lenguaje\\_y\\_comunicacion.pdf](http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b01_lenguaje_y_comunicacion.pdf)
- Ministerio de Educación (2007). *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Recuperado el 10 de agosto de 2008, de <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/orientacion-uso-mapas-de-progreso.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Resumen de resultados PISA 2009 Chile*. Recuperado el 28 de abril de 2011, de <http://www.simce.cl/index.php?id=1>
- Ministerio de Educación (2010a). *Niveles de Logro 8º Básico para Lectura SIMCE*. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, de [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/Niveles\\_de\\_logro/NL\\_Lectura\\_8vo\\_2010.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Niveles_de_logro/NL_Lectura_8vo_2010.pdf)
- Ministerio de Educación (2010b). *Principales resultados nacionales SIMCE 2009*. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.simce.cl/index.php?id=247#g>
- Ministerio de Educación (2010b). *Recursos Educativos Digitales*. Recuperado el 28 de abril de 2011, de <http://www.catalogored.cl/recursos-educativos-digitales>
- Ministerio de planificación, (s.f.). *Resultados de la última Encuesta Casen*. Recuperado el 24 de octubre de 2010, de [http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados\\_TICs\\_Casen\\_2006.pdf](http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/Resultados_TICs_Casen_2006.pdf)
- Nieto, A. D. (2003). *Lectura y desarrollo. Ponencia presentada en el marco del I Encuentro de Promotores de Lectura. Feria internacional del Libro de Guadalajara*. Recuperado el 14 de julio de 2010, de <http://www.scribd.com/doc/2357118/LECTURA-Y-DESARROLLO-Adelaida-Nieto>
- OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) (s.f.). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Internet, el instrumento esencial de la diplomacia del siglo XXI*. Recuperado el 15 de septiembre de <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/seminario/pdf/basesdedatos.pdf>
- Romás, R. Resultados de la encuesta: “Perfil de los nuevos teens”, realizada el año 2007. En *Emprende futuro*. Recuperado el 12 de julio de 2010 de <http://www.ricardoroman.cl/content/view/71336/Chile-los-adolescentes-se-empoderaron.html>

Subsecretaría de Telecomunicaciones, la Universidad Alberto Hurtado y el Observatorio Social (2009). *Encuesta sobre Acceso, Uso y Usuarios de Internet Banda Ancha en Chile*. Recuperado el 24 de julio de 2010, de [http://www.subtel.cl/prontus\\_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe\\_final\\_subtel2.pdf](http://www.subtel.cl/prontus_subtel/site/artic/20090421/asocfile/20090421170503/informe_final_subtel2.pdf)

UNESCO (s.f.). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. Recuperado el 16 de enero de 2009, de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=7919&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Vandendorpe, Ch. (2003). *La lecture au défi du virtuel*. (N. Budnevich, Trad.). Recuperado el 13 de julio de 2010, de [www.interdisciplines.org/defispublicationweb/.../7/.../original](http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/.../7/.../original)

VTR, Adimark y Fundación Chile (2008). *Estudio Índice Generación Digital 2004 – 2008*. Recuperado el 23 de enero de 2011, de <http://www.observatoriotic.gob.cl/sites/default/files/documents/IGD2008.pdf>

Zamora, Hernaldo (2010). *Radiografía Nacional: Acceso a Computadores e Internet en Chile: Cifras*. Recuperado el 25 de octubre de 2010, de [http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI\\_en\\_Chile.pdf](http://undiacualquiera.bligoo.cl/media/users/2/107120/files/28481/TI_en_Chile.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1: Propuesta de estilo para diseño del sitio.

Se realizará un testeo al azar entre alumnos y alumnas de 8° básico, para determinar las fortalezas y debilidades del diseño, y posteriormente, realizar los ajustes que corresponda.

