



Escuela de Educación Inicial  
Pedagogía en Educación Básica

## **Resignificación didáctica de la cognición y metacognición de la Comprensión Lectora: Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto básico**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y  
AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA, MENCIÓN EN  
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

### **Autoras:**

Sasha Andrea Moya Bacho  
Constanza Myriam Pozo Yañez  
Camila Ignacia Urtubia Sepúlveda

### **Profesora guía:**

Ana Ramírez Balmaceda

Santiago, Chile  
2023

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Resumen .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Capítulo I: Planteamiento del problema.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1.1 Introducción .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1.2 Definición del problema de práctica .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>1.3 Fundamentación del problema de práctica .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>1.4 Objetivos del estudio .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>1.5 Preguntas de investigación .....</b>  | <b>20</b> |
| <b>Capítulo II: Marco teórico .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>1.Lectura y visiones teóricas .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>1.1 Definiciones de lectura .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>1.2 Comprensión lectora .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>1.3 Metacomprensión lectora .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>1.3.1 Metacognición.....</b>  | <b>25</b> |
| <b>2. Didáctica de la comprensión lectora.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.1 Formulación de preguntas de comprensión lectora a través de taxonomías.....</b>             | <b>26</b> |
| <b>2.1.1 Taxonomías de comprensión lectora .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.1.2 Formulación de preguntas cognitivas en comprensión lectora .....</b>                      | <b>29</b> |
| <b>2.1.3 Formulación de preguntas metacognitivas en comprensión lectora .....</b>                  | <b>30</b> |
| <b>3. Currículum nacional, lectura y comprensión lectora .....</b>                                 | <b>31</b> |
| <b>3.1 Bases curriculares de Lenguaje y comunicación, Eje de Lectura .....</b>                     | <b>31</b> |
| <b>3.2 Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en Educación Básica .....</b>         | <b>33</b> |
| <b>3.3 Reactivación de aprendizajes .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>3.4 Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de quinto básico, Eje de Lectura .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>3.5 Conocimientos pedagógicos de Educación Básica en Didáctica de la Lectura en Chile .....</b> | <b>36</b> |
| <b>Capítulo III: Marco metodológico .....</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.1. Tipo de investigación.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>3.1.1 Fases de la metodología .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>3.1.2 Fase de Definición y enmarcamiento de un problema de práctica.....</b>                    | <b>39</b> |
| <b>3.1.3 Fase de Diagnóstico de las causas de un problema de práctica.....</b>                     | <b>40</b> |
| <b>3.1.4 Fase de Organización del proceso de cambio .....</b>                                      | <b>41</b> |
| <b>3.1.5 Fase de Evaluación y retroalimentación .....</b>  | <b>43</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2 Contexto y participantes .....  | 44  |
| 3.3 Procedimientos, técnicas e instrumentos .....   | 44  |
| 3.3.1 Definición y enmarcamiento del problema de práctica .....   | 44  |
| 3.3.1.1 Instrumentos cualitativos .....   | 45  |
| 3.3.2 Organización del proceso de cambio.....   | 46  |
| 3.3.2.1 Instrumentos cuantitativos.....   | 47  |
| 3.3.3 Evaluación y retroalimentación .....  | 48  |
| 3.3.3.1 Instrumento cualitativo .....   | 48  |
| 3.4 Tipo de análisis .....  | 49  |
| 3.5 Resguardos éticos.....  | 49  |
| Capítulo IV Análisis de datos .....   | 50  |
| 4.1 Análisis de instrumentos “Fase definición del problema de práctica y sus causas” .....                                      | 50  |
| 4.1.1 Instrumentos cualitativos.....  | 51  |
| 4.1.1.1 Entrevista a investigadoras sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación ..... | 51  |
| 4.1.1.2 Análisis de bitácoras de profesoras en formación .....  | 54  |
| 4.1.1.3 Análisis de bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesora guía .....                               | 56  |
| 4.1.1.4 Triangulación de la información .....   | 59  |
| 4.2 Análisis de instrumentos “Fase Organización del proceso de cambio” .....  | 62  |
| 4.2.2 Instrumentos cualitativos.....  | 62  |
| 4.2.2.1 Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico .....  | 62  |
| 4.2.2.2 Análisis de planificación clase a clase del ciclo didáctico .....   | 64  |
| 4.2.3 Instrumentos cuantitativos .....  | 69  |
| 4.2.3.1 Resultados de guías y tickets de salida de cada clase del ciclo didáctico.....  | 69  |
| 4.2.3.2 Resultados de evaluación final del ciclo didáctico.....   | 83  |
| 4.2.4 Triangulación de la información.....  | 87  |
| 4.3 Análisis de instrumentos “Fase Evaluación y retroalimentación” .....  | 92  |
| 4.3.1 Instrumentos cualitativos.....  | 92  |
| 4.3.1.1 Análisis de entrevistas cruzadas de las investigadoras.....   | 92  |
| 4.3.1.2 Análisis de retroalimentación de profesora guía.....  | 94  |
| 4.3.1.3 Análisis de retroalimentación de supervisor de práctica de la universidad.....  | 95  |
| 4.3.2 Triangulación de la información.....  | 97  |
| Capítulo V Conclusión .....   | 100 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5.1 Conclusiones .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>5.2 Conclusiones a partir de los objetivos de la investigación .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>5.3 Conclusiones a partir de la reflexión de la investigación por parte de las profesoras en formación .....</b> | <b>107</b> |
| <b>5.4 Recomendaciones .....</b>  | <b>108</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>   | <b>110</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>115</b> |



## Índice de figuras

Figura N°1: Tabla encuadre problema de práctica

Figura N°2: Triangulación de resultados de instrumentos para definición del problema de práctica y sus causas

Figura N°3: Tabla de planificación global del ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación

Figura N°4: Tabla de planificación clase a clase del ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación

Figura N°5: Gráfico de respuestas a preguntas explícitas e implícitas, guía N°1

Figura N° 6: Gráfico de formulación de preguntas explícitas e implícitas por parte de los/as estudiantes, guía N°1

Figura N° 7: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°1

Figura N°8: Gráfico de respuestas a preguntas valorativas y apreciativas, guía N°2.

Figura N°9: Gráfico de formulación de preguntas valorativas y apreciativas por parte de los/as estudiantes, guía N°2

Figura N° 10: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°2

Figura N° 11: Gráfico de respuestas a preguntas creativas, guía N°3

Figura N° 12: Gráfico de formulación de preguntas creativas por parte de los/as estudiantes, guía N°3

Figura N° 13: Gráfico de respuestas a pregunta metacognitiva, clase N°3

Figura N° 14: Gráfico de respuestas a preguntas críticas, clase N°4

Figura N° 15: Gráfico de respuesta a preguntas metacognitivas, guía N°5

Figura N°16: Formulación de formulación de preguntas metacognitivas por parte de los/as estudiantes, guía N°5

Figura N° 17: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°5

Figura N° 18: Resultados de la evaluación final

Figura N° 19: Resultados formulación de la evaluación final

Figura N° 20: Resultados ticket de salida de la evaluación final

Figura N° 21: Resultados ticket de salida de la evaluación final

Figura N° 22: Tabla de triangulación de instrumentos para la organización del proceso de cambio

Figura N°23: Tabla de triangulación de instrumento para la evaluación y retroalimentación

Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.

- Gabriela Mistral.

## **Agradecimientos**

En nombre de Constanza Pozo Yañez: En primer lugar, manifestar mi gratitud a Dios quien me ha guiado durante esta etapa y me ha dado la sabiduría para alcanzar la meta. En segundo lugar, agradecer a mis compañeras de tesis, ya que con su apoyo y trabajo hicieron posible que este proyecto se cumpliera. Por último, agradezco a todas aquellas personas que han sido parte fundamental de mi crecimiento personal, papá, mamá, hermana y pareja, ustedes han sido mi fiel sustento, tanto económico como emocional para llevar a cabo este logro en mi vida, por lo cual les estaré eternamente agradecida

En nombre de Sasha Moya Bacho: Agradezco a mi familia y entorno cercano, por todo el apoyo incondicional y desinteresado, por todo el amor y cariño que me brindan a diario.

Así como también, agradecimiento total a mis padres, Verónica y Luis, por confiar en mí, por hacer de mí una mejor persona a través de sus enseñanzas, sin duda, ustedes son la fuerza y el impulso a seguir cumpliendo cada uno de mis objetivos.

En nombre de Camila Urtubia Sepúlveda: Agradezco a Dios por sostenerme a lo largo de mi carrera y por permitirme ya culminar este proceso. A mi familia, a mi padre Juan y a mis amadas Judith y Javiera, por ser mi modelo a seguir, por siempre enseñarme e impulsarme a dar lo mejor de mí. De igual forma, doy gracias a mis amigas y cercanos que me acompañaron en este proceso. Finalmente, y no por eso con menor relevancia, sino por el contrario, con mucha admiración agradezco a Constanza y Sasha, mis investigadoras favoritas, cada esfuerzo valdrá la pena.

Finalmente queremos agradecer a todos/as los/as docentes que fueron parte de nuestra formación profesional, pues su apoyo, motivación, paciencia y sabiduría, fue fundamental para alcanzar nuestros objetivos.

## Resumen

La presente investigación es el resultado de un proceso de análisis llevado a cabo por profesoras en formación de la carrera Pedagogía en Básica, mención Lenguaje y Comunicación, pertenecientes a la Universidad Católica Silva Henríquez. Este estudio tiene por objetivo dar a conocer un problema de práctica en el que las docentes en formación al realizar clases de Lenguaje y Comunicación, se les dificulta formular preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo, lo que obstaculiza la labor y desarrollo profesional de las profesoras. Dicha problemática influye en el desarrollo de la práctica profesional, específicamente en la aplicación de estrategias para abordar las competencias de la comprensión lectora, particularmente el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en estudiantes de quinto básico.

Si bien, esta es una problemática que se logra identificar en la didáctica de las docentes en formación durante la práctica profesional, igualmente existen investigaciones que reflejan debilidades por parte de los/as profesores/as a nivel nacional al momento de abordar la didáctica de la comprensión lectora en Educación Básica. Esta problemática podría ser una posible causa vivenciada por otros/as docentes y se refleja en los bajos resultados obtenidos a nivel nacional en la evaluación Simce 2022 de Lenguaje y comunicación específicamente en el nivel de 4° básico. Es por esto que el problema de práctica se considera urgente de abordar, ya que es compartido por todas las integrantes que conforman el grupo de investigación. Asimismo, es preciso considerar que a través del problema de práctica se tiene la posibilidad de resignificar conocimientos e influenciar y circular por un camino o estrategia que busque una solución a esta problemática, bajo una metodología mixta que se orienta en el enfoque de Resolución de Problemas para la Mejora Escolar (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021).

**Palabras claves:** Lectura, comprensión lectora, cognición, metacognición, propuesta didáctica, aprendizaje, habilidades comprensivas, profesoras en formación, resignificación de la didáctica en comprensión lectora.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

### 1.1 Introducción

En el nivel de primero básico, cuando los/as estudiantes comienzan su proceso lector a través de textos breves, la lectura se vuelve una tarea sencilla para algunos/as y compleja para otros/as, debido a las exigencias que existen en el sistema educativo por nivelar académicamente a los y las estudiantes. Lamentablemente, la preocupación por nivelar a todos/as pierde gravemente el sentido cuando los/as niños/as decodifican rápidamente para cumplir con lo solicitado, y no comprenden lo que leen, tema que se convierte en una situación a subsanar.

Esta problemática puede tener varias causas, tanto educacionales como socioculturales, y que no solo afecta a estudiantes, sino también a las propuestas didácticas de los/as docentes, ya que como es sabido, la interacción entre ambas partes es fundamental en la enseñanza de la lectura. En vista de esto, es preciso que los/as profesores/as tengan conocimiento y dominio de las habilidades cognitivas que la comprensión lectora requiere, ya que a través de ello podrán diseñar e implementar estrategias acordes a las necesidades y características de cada uno de los/as estudiantes (Teulé, 2015).

Ante esto es que la comprensión lectora debiese ser una práctica habitual e ineludible, pues a diario interpretamos distintos tipos de textos, sin embargo, como se menciona en un principio, en Chile es reconocida la falta de interés y motivación por la lectura, lo que genera una gran debilidad en el ámbito de la comprensión lectora, la que se entiende como un proceso complejo de construcción de significados que implica hacer inferencias, interpretar la información y establecer conexiones lógicas entre las ideas hasta llegar a la creación de la macroestructura o estado mental del texto (Ruiz y González, 2022).

En base a lo último, y a resultados obtenidos por diferentes estudios y evaluaciones realizadas en nuestro país, es que se evidencia un manejo insuficiente de autorregulación del proceso lector

por parte de los/as estudiantes, pues tal como se menciona en Gallego et al. (2019): “Exige poner en funcionamiento estrategias de alto nivel cognitivo durante la interacción lector-texto-contexto, para inferir significados, reflexionar sobre las ideas vertidas y emitir opiniones acerca de los aspectos más relevantes del texto” (p. 202).

Asimismo, el Ministerio de Educación ha manifestado su preocupación por la comprensión lectora, sus conceptos básicos y la ejercitación de la misma, poniendo especial énfasis en las diversas habilidades que esta busca desarrollar, pues la entiende como uno de los pilares fundamentales, no solo del aprendizaje en las diversas áreas curriculares, sino también de la participación como ciudadanos críticos y competentes en nuestra cultura y sociedad (Mineduc, 2020).

La preocupación y responsabilidad recae principalmente en los y las docentes, ya que son los encargados/as de manejar el contenido, realizar actividades motivantes y/o preguntas desafiantes relacionadas a la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el ámbito de la comprensión lectora, con el propósito de promover en sus alumnos/as las habilidades comprensivas permitiéndoles avanzar y trabajar dichas destrezas para desarrollar habilidades de orden superior, es decir, partir en un nivel básico para ir transitando hacia un nivel más complejo (Núñez et al., 2019).

Sin embargo, como esto no ha podido ser llevado a cabo en su totalidad por los/as docentes, es que el Mineduc ha implementado una estrategia para la reactivación de la lectura ante el contexto post pandemia, la cual tiene como principal objetivo, la recuperación y fortalecimiento de las habilidades lectoras en estudiantes de 2º, 3º y 4º básico, así como también ha proporcionado material de apoyo para los/as docentes en cuanto a la enseñanza de la didáctica de la lectura. El primer paso de la propuesta se denomina “Diagnóstico de Reactivación de la lectura” que consiste en un diagnóstico de carácter voluntario, luego en base a los resultados obtenidos se da inicio al segundo paso, en el cual la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) en conjunto con la División de Educación General (DEG) ponen a disposición de los equipos pedagógicos de todo el país, un maletín virtual que cuenta con material didáctico y orientador para los y las docentes con el fin de abordar las dificultades específicas de los y las estudiantes (Mineduc, 2023).

De manera paralela, el Mineduc ha implementado un Plan Nacional de Tutorías, el cual es orientado por instituciones de educación superior, principalmente por estudiantes de pedagogía e instituciones comunitarias, las cuales se conforman por ciudadanos que han decidido voluntariamente inscribirse en fundaciones tales como; “Letra libre” y “Contigo aprendo” entre otras. Este plan busca guiar el aprendizaje de escolares de primer ciclo básico que necesiten de mayor apoyo en el desarrollo de la lectoescritura.

Considerando lo expuesto, la siguiente investigación busca que las docentes en formación resignifiquen sus saberes didácticos en la disciplina de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el ámbito de la lectura y la comprensión, con el fin de fortalecer su repertorio de preguntas, impactando en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico y teniendo en consideración los Estándares de la Profesión Docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el eje de Lectura, que de acuerdo con CPEIP (2021) se define como “Un proceso lingüístico, cognitivo, social y cultural que permite construir representaciones coherentes de los textos leídos, (...) para promover la motivación, el aprendizaje y la metacognición” (p.8).

De igual manera, en el eje de escritura, estándar C del CPEIP se indica que el/la docente

“Comprende la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y sabe cómo motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir” (p.12).

En este sentido, cuando el/la docente reconoce la importancia que tiene la lectura, busca potenciarla a partir de diversas actividades que se encuentren bajo el enfoque comunicativo, implementando en el aula instancias de diálogos grupales en el que comenten y razonen aspectos presentes en las lecturas asignadas, así como también realizando sus propios escritos en el que den cuenta de sus reflexiones, análisis y nuevas creaciones en base a lo comprendido.

Asimismo, se acompañará el proceso lector mediante material pedagógico formulado a partir de las taxonomías para desarrollar preguntas de comprensión lectora de Raphael (1986) y Smith (1975), pues como García (2018) afirma “La lectura, como una tarea compleja, requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión” (p.159).

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación consiste en reflexionar sobre la didáctica de la comprensión lectora a partir de la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas por parte de docentes en formación de Educación Básica, con el propósito de contribuir a sus saberes didácticos en la disciplina de Lenguaje y Comunicación e impactar en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico.

En este sentido, la investigación es desarrollada siguiendo una metodología mixta, la cual integra procesos sistemáticos, críticos y basados en la experiencia de investigación, que son llevados a cabo a través de la reunión y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, para posteriormente ser discutidos en conjunto y realizar inferencias a partir de la información recolectada, con la finalidad de lograr una mayor comprensión del fenómeno en estudio (Sampieri y Mendoza, 2010). Dicha metodología se orienta en el enfoque de Resolución de problemas basada en el diseño que tiene por objetivo dar respuesta a los problemas prácticos más agudos percibidos por los y las docentes, que podrían afectar en su futura labor (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021).

## **1.2 Definición del problema de práctica**

En el siguiente apartado, se expone el proceso que llevaron a cabo las docentes para reconocer y plantear un problema relacionado con su práctica. Las profesoras en formación que realizaron este estudio inicialmente ahondan en su quehacer pedagógico y cuestionan dichos procesos, definiendo así, un problema de práctica docente.

El problema de práctica identificado corresponde a que las docentes en formación de Pedagogía en Educación Básica cuando realizan clases de Lenguaje y Comunicación, se les



dificulta formular preguntas de comprensión lectora de alto nivel cognitivo y metacognitivo para la lectura de textos literarios y multimodales, influyendo directamente en que los/as estudiantes no desarrollen habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, además del interés, motivación y gusto por la lectura.

Dicha problemática queda en evidencia en la “Bitácora de observación docente en formación N°4” (ver anexo 9) en la que se menciona:

En esta instancia la docente guía me solicitó dirigir el desarrollo de un ticket de salida, sin embargo, mientras me encontraba orientando el avance de este, la gran mayoría de los/as estudiantes presentaron dificultades para responder a una pregunta de tipo implícita, ante esto tuve dificultades para formular nuevas preguntas que orientaran al curso a llevar a cabo la actividad.

Así mismo, en la “Bitácora de observación docente en formación N°5” (ver anexo 10) se manifiesta que “Ante la ausencia de una síntesis final para el cierre de la clase, no tuve la proactividad de formular preguntas metacognitivas que pudieran contribuir a que los/as estudiantes reflexionen sobre cómo lograron alcanzar la meta de aprendizaje”.

Sobre esto último, Ríos (2020) afirma que “Las interrogantes formuladas en el aula van dirigidas a reflejar diferentes grados de conocimiento y a desarrollar una o más habilidades cognitivo-lingüísticas” (p.102). Dicho planteamiento nos permite reconocer la importancia de ahondar y resignificar el problema de práctica, con el propósito de impactar en las habilidades cognitivas que nuestros/as estudiantes requieren desarrollar.

Uno de los síntomas de este problema de práctica se basa en que, durante la trayectoria de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, mención Lenguaje y Comunicación, existen actividades curriculares que abordan la didáctica de la comprensión lectora en cuanto al componente teórico, tal como una de las investigadoras menciona en la “Entrevista a profesora en formación” (ver anexo 5):

Existen variadas asignaturas que abordan y complementan contenidos de Lenguaje y Comunicación y son aquellas que transitan en los tres ejes temáticos, tales como: Comprensión y Producción de Textos, CPC de Lenguaje y Comunicación I y II, Didáctica de la lectura, Didáctica de la oralidad, Didáctica de la escritura y Literatura Infantil I y II.

Es decir, el problema radica en que, durante el desarrollo de las asignaturas, las instancias en que se debe poner en práctica la teoría son acotadas, lo que impide que los/as futuros/as docentes sean capaces de fortalecer su repertorio en torno a las taxonomías para desarrollar preguntas de comprensión lectora.

Por otro lado, otro síntoma de esta problemática, son las limitadas oportunidades que se obtienen en los centros de práctica, pues constantemente se les presentan dificultades a las docentes en formación para la realización de clases, tal como plantea una de las investigadoras en la “Entrevistas a profesoras en formación” (ver anexo 4):

Es en la práctica profesional II donde se propician las instancias para aplicar el conocimiento teórico (...). Sobre esto, hubiese sido necesario contar con prácticas que nos brindaran espacios de aprendizaje significativo a fin de haber reconocido con anterioridad aquellas dificultades en torno a la formulación de preguntas para poder fortalecer aquello mientras nos encontrábamos cursando las actividades curriculares.

Esto influye directamente en su proceso de aplicación de estrategias y trabajo colaborativo, pues no se brindan las instancias para poner en práctica sus conocimientos.

Por otro lado, la didáctica utilizada por las profesoras guías del centro de práctica en el ámbito de la comprensión lectora no se encuentra actualizada en cuanto a las últimas investigaciones, dejando en evidencia la incoherencia entre lo expuesto por la docente del establecimiento y el académico de la universidad. Tal como se enuncia en la “Bitácora de Observación a docente guía N°6” (ver anexo 20) donde una de las investigadoras menciona que “La docente no realiza técnicas y/o estrategias para abordar el contenido, solo muestra un ppt con información que se debe reescribir”. Poniendo en práctica acciones que no son un buen modelo a

seguir para las docentes en formación, pues, estas no permiten que las profesoras amplíen su repertorio de estrategias en aula referidas a la comprensión lectora, sino más bien, las lleva a visualizar y reproducir actividades que no promueven el desarrollo de habilidades comprensivas de orden superior.

Otro síntoma de la problemática es que durante las instancias de acompañamiento de aula no siempre la retroalimentación del profesor supervisor coincide con el conocimiento didáctico postulado por el académico de la universidad, lo que influye directamente en el desarrollo de la estrategia abordada, pues la retroalimentación proporcionada sólo considera aspectos pedagógicos y no propios de la didáctica de Lenguaje y Comunicación. Así mismo, durante la práctica inicial e intermedia existe una ausencia de retroalimentación o más bien supervisión de práctica, generando que las docentes en formación no reciban observaciones o sugerencias sobre sus intervenciones dentro del aula, impidiéndoles reflexionar y/o mejorar aquellos aspectos que desde su autonomía no logran percibir o identificar.

En función de esto, es que cada una de las docentes en formación, a partir de los instrumentos cualitativos enunciados anteriormente, logró identificar la problemática sobre el dominio de estrategias didácticas referidas a la comprensión lectora, que impacta de manera directa en su quehacer docente, al no lograr formular preguntas de comprensión lectora que promuevan el pensamiento crítico y por consiguiente el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

Ante esto, se llegó a la conclusión de que si bien en el nivel de quinto básico, los/as estudiantes presentan gran dificultad al momento de comprender diversas actividades que se les proporciona, de igual modo, los/as docentes son responsables de este fenómeno al no formular correctamente las instrucciones y no modelar habilidades, generando confusión en los/as estudiantes al momento de dar respuestas a los diversos tipos de preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo.

A partir de las causas anteriores, se generó una discusión que llevó a la creación de conciencia grupal sobre el problema de práctica evidenciado y al levantamiento de información de las investigadoras sobre su propio desempeño y conocimientos adquiridos en su formación inicial,

con el fin de desarrollar soluciones efectivas, pues cada una de ellas en su conjunto se relacionan y establecen un problema de práctica que requiere ser abordado y/o mejorado por las investigadoras. Por ello, es de suma importancia que las docentes de Lenguaje y Comunicación tengan las instancias para formular y aplicar preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo para su beneficio profesional y del estudiantado a fin de que estos logren comprender de mejor manera un texto.

### **1.3 Fundamentación del problema de práctica**

Es relevante y urgente abordar el problema de práctica, pues las dificultades de los/as docentes al trabajar la didáctica de la comprensión lectora, pueden provocar consecuencias en los/as futuros/as estudiantes, afectando el desarrollo de sus habilidades comprensivas de orden superior u otros ámbitos de su proceso de enseñanza, ya que la comprensión lectora es uno de los principales motores del aprendizaje.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, se evidencia que las docentes en formación tienen dificultades para abordar la didáctica de la comprensión lectora, puesto que cuentan con un limitado repertorio de estrategias didácticas referidos a la lectura, lo que queda en evidencia en la “Bitácora de observación docente en formación N°5” (ver anexo 10) cuando una de las investigadoras menciona que:

Mientras oriento el trabajo de los/as estudiantes, logro evidenciar que muchos no lograban organizar la información extraída del texto en las viñetas del cómic, pues no habían comprendido aspectos importantes de la lectura. Ante esto, no tuve la proactividad de formular preguntas de comprensión lectora para que los/as estudiantes logaran organizar los acontecimientos del texto.

Ante esto, se observa una clara problemática en cuanto a la formulación de preguntas por parte de las investigadoras, lo que ha dificultado el quehacer docente de las mismas dentro de la práctica profesional, generando la pérdida del interés y motivación de los/as estudiantes ante las lecturas. Este fenómeno se produce principalmente por la falta de conexión con los intereses de

los/as estudiantes por parte de los/as docentes de Lenguaje y Comunicación y por la falta de compromiso al diseñar sus clases, tal como Cisternas (2016) plantea:

En cuanto a la preparación de la enseñanza, llama la atención que sea la dimensión que inquieta en menor medida a los docentes. Dentro de los profesores participantes, mayoritariamente se la asocia a una tarea mecánica, burocrática o simplemente tediosa, y en menor medida es planteada como un momento exigente en términos profesionales o sobre el cual no se sienten preparados lo suficientemente. (p.36)

Esto lamentablemente hasta el día de hoy evidencia debilidades generales en los/as docentes, tales como: selección de textos que no son lo suficientemente atractivos para los/as estudiantes, prácticas tradicionales para trabajar la didáctica de la comprensión lectora y formulación de preguntas de bajo nivel cognitivo, no respondiendo a las necesidades educativas y/o intereses de los/as estudiantes, lo cual naturalmente afecta al progreso de la comprensión lectora, y se contradice con las propuestas del Ministerio de Educación en el Programa de estudio de Lenguaje y Comunicación (Mineduc, 2012).

Es por esto que, es importante tomar en consideración y destacar los problemas que existen hoy en día en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, pues los/as docentes y por consiguiente las investigadoras, influyen en las consecuencias que se producen en torno a los bajos resultados sobre el eje de lectura. Esto último, queda demostrado en los resultados de la prueba estandarizada “PISA” del año 2018, la cual indica que el porcentaje obtenido en torno a la comprensión lectora en Chile está por debajo de la media de la OCDE. Así mismo, según los estudios de la OCDE (2019) “Quienes no logran este piso mínimo, enfrentan una condición actual y futura desfavorable. La mayoría de ellos tendrán dificultades para continuar estudiando, desarrollar carreras y ejecutar trabajos que les sean satisfactorios” (p.7). De igual manera, en los últimos resultados del Simce año 2022 se da una tendencia a la baja de cuatro puntos en el ítem de Lectura del nivel de 4° básico, obteniendo un puntaje promedio de 267 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023).

En base a lo mencionado anteriormente, es que resulta imprescindible abordar la problemática, puesto que la incapacidad de los y las docentes en formación para formular preguntas cognitivas y metacognitivas influye directamente en el logro de los objetivos, puesto que, al no contar con estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades comprensivas, lo que impacta en el estudiantado provocando que no desarrollen un amplio vocabulario que les permita decodificar palabras o frases contextualizadas dentro un texto, no logren interpretar correctamente tareas y/o actividades dadas, no demuestren interés o motivación ya sea por la lectura o actividades, entre otros; lo que se refleja en los bajos resultados de las evaluaciones estandarizadas, específicamente en el área de la comprensión lectora.

Finalmente, en este contexto, el procedimiento que llevarán a cabo las docentes en formación para mejorar la didáctica de su propia praxis, es reflexionar sobre el planteamiento de preguntas de comprensión lectora para resignificar sus saberes didácticos sobre la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas a partir de los autores Smith (1975) y Raphael (1986), con el propósito de impactar en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico.

Para llevar a cabo lo mencionado, se ejecutaron cuatro fases, denominadas: Fase de definición y enmarcamiento de un problema de práctica, Fase de diagnóstico de las causas de un problema de práctica, Fase de organización del proceso de cambio, y Fase de evaluación y retroalimentación, todas propuestas en el enfoque de resolución de problemas para la mejora escolar (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021).

## 1.4 Objetivos del estudio

### Objetivo General:

Reflexionar sobre la didáctica de la comprensión lectora en la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas por parte de docentes en formación de educación básica, con el objetivo de contribuir en sus saberes didácticos en la disciplina de lenguaje y comunicación e impactar en el aprendizaje interpretativo de los y las estudiantes de quinto básico.

### Objetivos Específicos:

- Resignificar los conocimientos sobre la didáctica de la lectura por parte de las profesoras en formación, en particular la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas a estudiantes de quinto básico.
- Diseñar un ciclo didáctico en la asignatura de lenguaje y comunicación con el objetivo de potenciar habilidades interpretativas en estudiantes de quinto básico a través de preguntas cognitivas y metacognitivas para favorecer su pensamiento complejo.
- Analizar el impacto del ciclo didáctico en las y los estudiantes de quinto básico en relación a sus habilidades interpretativas desarrolladas en los diversos niveles cognitivos y metacognitivos.
- Reflexionar a partir de las resignificaciones didácticas por parte de las profesoras en formación a través de la propuesta implementada en comprensión lectora.

## **1.5 Preguntas de investigación**

### **Pregunta general**

¿Cuál es la reflexión que realizan las docentes en formación de educación básica sobre la didáctica de la comprensión lectora en la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas, con el objetivo de contribuir en sus saberes didácticos en la disciplina de lenguaje y comunicación e impactar en el aprendizaje interpretativo de los y las estudiantes de quinto básico?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son los conocimientos resignificados en didáctica de la lectura por parte de las profesoras en formación para la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas a estudiantes de quinto básico?
- ¿Cómo diseñar un ciclo didáctico en la asignatura de lenguaje y comunicación con el objetivo de potenciar habilidades interpretativas en estudiantes de quinto básico a través de preguntas cognitivas y metacognitivas para favorecer su pensamiento complejo?
- ¿Cuál es el impacto del ciclo didáctico en las y los estudiantes de quinto básico en relación a sus habilidades interpretativas desarrolladas en los diversos niveles cognitivos y metacognitivos?
- ¿Cuáles son las reflexiones de las profesoras en formación sobre las resignificaciones didácticas implementadas en la propuesta de comprensión lectora?



## **Capítulo II: Marco teórico**

A continuación, se dará a conocer una revisión bibliográfica a partir de la literatura seleccionada, la cual se compone principalmente de diversos artículos que favorecen a la resignificación didáctica por parte de las profesoras en formación que lideran el presente estudio.

Esta revisión fue construida bajo diversos conceptos de búsqueda, tales como: lectura, comprensión lectora, metacompreensión lectora, metacognición y taxonomías. De igual manera se indaga sobre lo establecido en programas de estudio de dicho nivel.

Cabe señalar que la revisión de los artículos e investigaciones considera aquellos que están publicados dentro de los últimos 5 años, destacando que cada uno de estos fueron realizados en países de habla hispana. No obstante, se mencionan autores destacados tales como: Isabel Solé, Mabel Condemarin, Daniel Cassany, Taffy Raphael, entre otros.

### **1.Lectura y visiones teóricas**

#### **1.1 Definiciones de lectura**

La lectura es un concepto que ha sido discutido a lo largo de la historia por diversos/as autores/as que han planteado múltiples definiciones para esta. En este sentido, para la Real Academia Española (s. f., definición 3), la lectura se define como “interpretación del sentido de un texto”. No obstante, la lectura es mucho más que eso, pues es un acto comunicativo que requiere de múltiples habilidades para ser llevada a cabo como corresponde y que está constantemente presente en nuestra cotidianidad, ya que no solo leemos letras, sino también, imágenes, expresiones, tonalidades, etc.

En base a esto, entendemos la lectura como un proceso esencial para el ser humano, puesto que tal como Ramírez (citado en Reyes, 2019) menciona es un “Proceso que se desarrolla desde el primer año de vida (...) como un proceso de interpretación de necesidades” (p.12).

De igual modo para Solé (1992) “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (...) los objetivos que guían su lectura” (p.17). Es decir que, a través de la lectura, el/la estudiante busca saciar una necesidad, ya sea de información, diversión, instrucción, entre otros.

Por otro lado, Cassany no concibe la lectura con una sola definición, sino más bien, como una dinámica múltiple y variada, que puede dividirse en tres dimensiones “Lectura literal”, “Lectura inferencial” y “Lectura crítica”, como menciona Márquez & Valenzuela (como se citó en Cassany, 2012):

La lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas) (...) La lectura literal se efectúa cuando el lector es capaz de realizar con eficacia el nivel de decodificación, comprensión y retención. La lectura inferencial implica tanto el nivel de lectura de comprensión como el de análisis, mientras que para hablar de lectura crítica o tras las líneas, han de realizarse niveles más complejos como el nivel de análisis, relación y valoración. (p.11)

Esto indica que, para Márquez y Valenzuela, la lectura y sus tres dimensiones se relacionan una con la otra y constan de un conjunto de habilidades complejas, tales como: relación, selección, análisis, inferencia, comparación, entre otras; las cuales el lector debe lograr adquirir, para favorecer tanto el momento de la lectura como el goce de esta.

Por último, y desde el punto de vista social para Ortiz y Peña (2019) la lectura “Se encuentra relacionada con la experiencia vital y con la capacidad de comunicar. En este sentido, la lectura se hace una actividad compartida, una acción comunicativa interpersonal y no reducida a los procesos mentales del sujeto” (p.114). Dicho de otra manera, la lectura se encuentra inserta en un contexto social, pues está estrechamente relacionada con la acción comunicativa interpersonal y tal como se mencionó anteriormente, está inserta en una dinámica social puesta en práctica día a día.

## 1.2 Comprensión lectora

Se entiende como comprensión lectora a un proceso complejo, que surge de la interacción entre el lector y el texto. En ella, intervienen diversas habilidades que permiten desarrollarla eficazmente” (Mineduc, 2020, p. 2). Por otra parte, para Burin (como se citó en Van Dijk y Kintsch, 1983) la comprensión de textos se entiende como el “Proceso que implica la construcción de una representación mental coherente del texto en una memoria episódica” (p.32).

En base a lo anterior, si bien la comprensión lectora es un proceso cognitivo que se utiliza de manera transversal en las asignaturas, en este caso se enfoca específicamente cómo se aborda en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Por otro lado, desde la perspectiva de Cassany et al. (1994) la comprensión lectora:

Se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituirá la que tenía anteriormente en la mente. (p.204)

Es decir, una vez que el lector comienza a leer, establece relaciones interactivas con la lectura, enlazando sus conocimientos y experiencias previas con la nueva información adquirida por la lectura desarrollada, creando a partir de esta, como se menciona en la cita anterior una “nueva fotografía”.

Por tanto, es fundamental comprender que esta aptitud, está compuesta de una progresión de habilidades para potenciar la complejidad del nivel de comprensión de textos de los/as estudiantes, por lo que teniendo en cuenta a Gallego, Figueroa y Rodríguez (como se citó en Organisation for Economic Co-operation and Development 2019) la comprensión lectora requiere de “Comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los

propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (p.188).

### **1.3 Metacomprensión lectora**

Para seguir indagando y comprendiendo en mayor profundidad la lectura y sus visiones teóricas, es necesario conocer y entender el concepto de “metacomprensión lectora”, la cual según Larrañaga y Yubero (como se citó en Mokhtari y Reichard, 2002) consiste en el “Conocimiento sobre las habilidades cognitivas y los mecanismos que se precisan para llevar a cabo la comprensión de un texto” (p.19).

En base a esto, es fundamental comprender la importancia que tiene que el conjunto de habilidades cognitivas con las que el lector dispone, para ser puestas en práctica al momento de la lectura, de forma que este/a sea capaz autorregular el uso de estrategias y ser consciente de ellas al momento de la comprensión de diversos tipos de textos, para lograr un proceso de comprensión lectora exitoso.

A su vez Gaona et al. (como se citó en Navarro, 2015) se refiere a la metacomprensión lectora como el:

Proceso en que el lector utiliza diversas estrategias para realizar su comprensión lectora, igualmente tiene control sobre estas para obtener una adecuada comprensión. En este proceso abarca la autorregulación y aplicación consciente de estrategias de percepción, cognición y lingüísticas. (p.517)

Como anteriormente se mencionaba, el lector debe tener autocontrol de las estrategias que utilizará para llevar a cabo la comprensión de un texto, sin embargo, este autor va más allá y aborda algunas de las estrategias necesarias para este proceso como, por ejemplo, la percepción y la cognición, ya que contribuyen al proceso de reflexión sobre cómo el lector comprende el texto.

Asimismo, es fundamental tener en cuenta que en el proceso de la metacompreensión lectora se ven implicadas dos fases, las cuales Díaz et al. (2019) entienden como:

El conocimiento de la propia cognición (...) (la conciencia de las características particulares con que un sujeto conduce y lleva a cabo el acto de leer) y la regulación del proceso lector, verificando que en todo momento se mantenga una interacción fluida entre lector y texto en aras de la construcción del significado. (p.4)

Este autor nos propone que estas fases estén estrechamente relacionadas para que el lector forme parte activa del proceso de comprensión lectora y metacompreensión lectora, pues estas le permitirán la planificación, monitoreo y evaluación de la lectura sin afectar el “diálogo” entre lector y texto.

### **1.3.1 Metacognición**

Para comprender en mayor profundidad la metacompreensión lectora, es necesario conocer el concepto de metacognición, el cual se entiende como el “Conocimiento que se posee sobre el propio conocimiento, es decir, a la propia cognición. Es la capacidad de la mente de volverse sobre sí misma y analizar sus propios procesos de pensamiento y conocimiento” (Gandini, 2018, p. 53).

En este sentido, la metacognición juega un papel crucial en el aprendizaje de los/as estudiantes, pues a través de esta capacidad estos/as serán capaces de comprender el camino que transitan para llegar a la “meta”, que en este caso sería el conocimiento, para posteriormente utilizarlo en diferentes tipos textos, ya que cada uno de estos les exigirá poner en práctica habilidades metacognitivas para su comprensión.

Así mismo, Gutiérrez (como se citó en Flavell, 1993) se refiere a este término como “El conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad” (p.26). A partir de esto, Flavell propone dos momentos, en primer lugar, el momento de “conocer”, a través del cual percatamos y conocemos nuestra propia cognición, tomando conciencia y conocimiento de la

forma en la que se aprende; y en segundo lugar, el momento de “controlar” por el cual observamos el proceso de aprendizaje y evaluamos los resultados obtenidos (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado, hay autores que discrepan en algunos términos al momento de definir la metacognición, pues Burón a diferencia de los autores mencionados anteriormente, prefiere incluir dentro de la definición de metacognición el concepto de “conocimiento reflexivo”, ya que esta se desarrolla principalmente al interior de la mente, por medio de la auto observación y no necesariamente es influenciada por elementos del exterior, sin embargo, a medida que avanza en su investigación concluye que la definición más acertada para esta es “el conocimiento de nuestras cogniciones” (Burón, 1993).

Finalmente, y a pesar de que existan incontables definiciones para este concepto, la mayoría de los/as autores/as concuerdan en que la metacognición en la educación es el proceso por el cual los/as estudiantes son conscientes del conocimiento y las habilidades que van adquiriendo y necesitando al momento de la lectura.

## **2. Didáctica de la comprensión lectora**

### **2.1 Formulación de preguntas de comprensión lectora a través de taxonomías**

Una de las estrategias que se utilizan dentro del aula para reconocer el grado de comprensión que adquieren los/as estudiantes a partir de un texto, es precisamente el planteamiento de preguntas, sin embargo, según estudios un factor fundamental que determina la insuficiente competencia estratégica para comprender textos, no solo se debe a los contenidos que se trabajan, sino también a la metodología utilizada por los/as docentes, ya que la mayoría realiza actividades mediante preguntas textuales y/o preguntas sobre el contenido literal de un texto, lo que no promueve en los/as estudiantes la interpretación y reflexión de la lectura (Sepúlveda y Martínez, 2018).

Según el estudio realizado por Medina et al. (2015) indica que “Las preguntas y desafíos para la lectura suelen ser formulados por el docente y tienen un bajo nivel de exigencia cognitiva”

(p.196). En vista de ello, se reconoce que la formulación de preguntas es un área que los/as docentes requieren fortalecer, por ello es preciso profundizar y abordarlo en el aula, ya que si los docentes de Lenguaje y Comunicación no logran o se les dificulta formular preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo, es posible que impacte en la comprensión que los/as estudiantes obtienen sobre un determinado texto.

Asimismo, Zárate (2015) afirma “Las preguntas críticas son las menos utilizadas en las evaluaciones de lectura; en cambio, se priorizan las preguntas que conducen a reproducir información explícita en el texto” (p.299). Dicho antecedente es primordial, pues si bien las preguntas que promueven la extracción de información explícita en el texto le permiten al lector localizar en éste, elementos que pueden ser relevantes, sin embargo, estas no logran desarrollar el pensamiento crítico o creativo en los/as estudiantes, impidiendo que logren desarrollar habilidades de orden superior, las cuales son fundamentales para el desarrollo de una competencia tan esencial como la comprensión lectora.

Como se mencionó anteriormente, las interrogantes generalmente están presentes antes, durante y después de la lectura de un texto, y por ello, es preciso que se identifiquen y diseñen los tipos de preguntas que se realizan en el proceso, para formularlas y dirigir las al estudiantado con el propósito de desarrollar distintas habilidades de orden superior, como bien menciona Benoit (como se citó en Joseph, 2018):

Es importante que dediquen tiempo a planificar los cuestionamientos específicos para alentar la discusión y desafiar el pensamiento crítico. Se recomienda pensar en la adaptabilidad de las preguntas, implementando estrategias interrogativas que permitan a los estudiantes comprender mejor y ponerlos en una situación de profundización del conocimiento y de su capacidad reflexiva. (p.111)

Por ello, es relevante que los/as docentes sean capaces de formular y planificar diferentes tipos de preguntas que progresen en cuanto a su complejidad, con el fin de desarrollar habilidades comprensivas y de orden superior en los/as estudiantes. Sobre esto, es que reconocidos autores han desarrollado estrategias que tienen que ver con la formulación de preguntas, las cuales han sido

denominadas Taxonomías, estas Solé (2004) las describe como “Un conjunto de fases caracterizadas por determinadas destrezas: conocer el significado de las palabras, formular inferencias y anticipaciones, captar el propósito del autor, entre otras” (p.49).

Dichas fases, como bien menciona la autora, les permiten a los/as estudiantes desarrollar diversas habilidades que promueven el pensamiento crítico y reflexivo, ya que en cada una se trabajan diferentes destrezas, tales como: localizar información, realizar inferencias, compartir opiniones y/o expresar nuevas ideas sobre la lectura, entre otras. Cada una de estas, contribuye a que los lectores puedan ir conectando los diferentes puntos que subyacen dentro del texto con sus conocimientos previos, lo que les permite interpretar y comprender de mejor manera lo que están leyendo.

### **2.1.1 Taxonomías de comprensión lectora**

En base a lo anterior, es que a través de esta investigación consideramos importante formular preguntas de comprensión lectora a partir de taxonomías, para ello se profundiza a continuación sobre tres reconocidos autores y las estrategias que por medio de sus taxonomías proponen.

Primeramente, se expone la taxonomía de Barret (1967) la cual considera dimensiones cognitivas y afectivas. El primer nivel se denomina “comprensión literal” y se refiere a la información que de manera explícita se presenta en los textos. El segundo, se distingue como “reconstrucción” y este busca principalmente que el lector analice, sintetice, y/o organice la información explícita del texto. El tercero, es “comprensión inferencial” este pretende que el lector use las ideas explícitamente planteadas en el texto, pero también que desarrolle su intuición y experiencia personal para generar conjeturas e hipótesis. El cuarto, tiene por nombre “Lectura crítica” este precisa que el lector produzca un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas con criterios externos dados por el profesor u otra autoridad en el aula. Por último, el quinto nivel se identifica como “Apreciación” a través del cual se busca evaluar el impacto que el texto ha producido en el lector (Condemarín, 1981).



Luego se encuentra la taxonomía desarrollada por Smith (1975) quien lleva a cabo cuatro diferentes niveles de interpretación, los cuales son: comprensión literal, interpretación, lectura crítica y lectura creativa. Estos niveles, Smith los describe en primer lugar, como la comprensión literal en donde el/la estudiante debe conseguir el significado que de manera directa expone el autor en un texto. En segundo lugar, el nivel denominado interpretación, el lector debe inferir significados que le permitan completar los elementos que en el texto son expuestos por el autor. En tercer lugar, en el nivel de lectura crítica se evalúa y juzga la información que contiene el texto. Y por último, en la lectura creativa se busca ir más allá del texto del autor con el fin de potenciar la expresión de nuevas ideas, planteando nuevos puntos de vista, dando respuesta a preguntas y/o soluciones a problemas (Bendito et al, 1985).

Por último, se desarrolla la taxonomía de Raphael (1986), quien propone cuatro diferentes niveles de preguntas cognitivas. El primer nivel se denomina “preguntas de aquí” y su propósito es que los/as estudiantes respondan cuestionamientos que los guían a reconocer elementos explícitos del texto. El segundo nivel es “pensar y buscar” mediante este se busca generar respuestas a preguntas de tipo implícitas, con el fin de que los/as lectores/as logren generar inferencias sobre el texto. El tercer nivel, se conoce como “El autor y tú” y este incentiva al lector para que desarrolle una crítica o presente sus apreciaciones sobre lo leído. Y por último, el cuarto nivel se reconoce como “En sí mismo” para el cual deben utilizar sus conocimientos previos y entrelazar estos con el contenido que entrega el texto (Cáceres et al., 2012).

### **2.1.2 Formulación de preguntas cognitivas en comprensión lectora**

Como se mencionaba anteriormente, es importante que las/os docentes formulen preguntas desafiantes para incentivar la interpretación de los textos, pero de igual forma es relevante que los/as estudiantes sean capaces de formularse sus propias interrogantes sobre lo que leen reconociendo el rol que cumplen las preguntas en el proceso de enseñanza - aprendizaje y cómo es que por medio de estas se promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas. Sobre dicha estrategia, Gutiérrez y Del Olmo (2019) señalan “La formulación de preguntas demanda una serie de conocimientos y un nivel de reflexión sobre el propio proceso lector que requiere del dominio de una serie de habilidades y una elevada complejidad cognitiva” (p.94). Por esto, es preciso

favorecer y generar actividades que incentiven la producción de preguntas de alto nivel cognitivo, pues a través de estas se logra desarrollar una mejor comprensión sobre las lecturas y a su vez se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

Ante esto, cuando los/as estudiantes producen sus propios cuestionamientos en base a la lectura que llevan a cabo, realizan una serie de acciones que los guían a profundizar la comprensión de los textos leídos, tal y como afirman Gutiérrez y Del Olmo (2019):

Cuando el lector busca información en el texto para formular preguntas necesita analizar e integrar la información que lee relacionando el contenido de varias secciones del texto, de modo, que es probable que la realización de ambos procesos, la generación de preguntas, junto con la búsqueda de respuestas pertinentes a las preguntas generadas por los compañeros sea un factor que contribuya a una mayor profundización en la comprensión del texto. (p.102)

Esta estrategia indudablemente potencia el desarrollo de la comprensión lectora y desarrolla múltiples habilidades en los/as estudiantes, sin embargo, para su desarrollo es necesario reflexionar en cuanto a las preguntas que como docentes formulamos, ya que si estas se enfocan específicamente en la extracción de información explícita, difícilmente nuestros/as estudiantes producirán preguntas asociadas al ámbito crítico - reflexivo.

### **2.1.3 Formulación de preguntas metacognitivas en comprensión lectora**

Asimismo, es necesario potenciar el desarrollo de preguntas metacognitivas, ya que estas le permiten a los/as estudiantes tomar conciencia del proceso cognitivo que están llevando a cabo, pues como Heit (2011) menciona “Las experiencias metacognitivas: Son aquellas experiencias que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente, que acompañan la ejecución de una actividad cognitiva” (p.84). Ante esto, la formulación de preguntas metacognitivas se establece como un elemento clave para que los/as estudiantes comprendan el procedimiento que llevaron a cabo para la interpretación de diversos elementos que se localizan dentro de un texto, y sobre lo mismo, es

preciso que ellos/as reflexionen y se formulen preguntas que les permitan comprender y autorregular su propio proceso de aprendizaje.

De igual manera, para dar respuesta a las preguntas metacognitivas, es preciso que se incentive y refuerce en los/as estudiantes su capacidad de autonomía y autovaloración, para que a través de ello logren reconocer que son los/as protagonistas de su propio proceso de enseñanza - aprendizaje. Mediante estas preguntas, podrán reflexionar sobre cómo lograron producir una respuesta, considerándolas como una herramienta orientadora que les permita reconocer los procedimientos que efectúan para poder contestar un determinado cuestionamiento. Tal como Velez y Ruiz (2021) afirman “La interacción metacognitiva puede contribuir a orientar los procesos cognitivos en función de las tareas y evitar que deriven hacia otras direcciones que no permiten su resolución” (p.111).

De esta manera, cuando se producen e integran preguntas metacognitivas se propician instancias para que los/as estudiantes se cuestionen y reflexionen en torno a su proceso de aprendizaje, impactando positivamente en su capacidad de analizar y concientizar en torno a sus habilidades. Además, es una herramienta orientadora que los ayuda a reflexionar para no perder el objetivo y lograr concretar una determinada actividad.

### **3. Currículum nacional, lectura y comprensión lectora**

#### **3.1 Bases curriculares de Lenguaje y comunicación, Eje de Lectura**

Para llevar a cabo la educación en la población chilena, cada establecimiento educacional debe regirse por las Bases Curriculares, en este caso particular, la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que mantienen el enfoque de promover el desarrollo de los objetivos de aprendizaje y las competencias comunicativas, que involucran actitudes, conocimientos y habilidades (Mineduc, 2012). Dicha asignatura pretende desarrollar competencias mediante la participación en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que niños y niñas tienen necesidad de comprender lo realizado por otra persona o netamente expresar aquello que se aprecia como importante (Mineduc, 2012).

Es relevante mencionar que el área de Lenguaje y Comunicación está compuesta por tres ejes, que para la Real Academia Española (s. f., definición 3), se define como “Tema predominante en un escrito o discurso”, los cuales son lectura, escritura y comunicación oral, de los que se espera que en los objetivos de aprendizaje de cada eje se aborden de manera integrada para desarrollar adecuadamente las competencias comunicativas necesarias para la vida escolar y cotidiana (Mineduc, 2012).

En este caso, el eje de lectura pretende desarrollar habilidades enfocadas en la comprensión lectora, concepto que según Portillo (2017) “Se entiende que una persona tiene o no cierto grado de habilidad para realizar algo” (p.2). De ese mismo modo, Mineduc (2012) las define como “Capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad (p.22). En otras palabras, las habilidades son fundamentales para el desarrollo cognitivo, metacognitivo, social y emocional de los y las estudiantes, ya que es el proceso de comprensión que permite reconocer el significado del lenguaje escrito, como el lenguaje oral (Condemarín, 2001).

Por otro lado, Mineduc (2012) menciona que “Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente” (p.36). Siendo este último un punto crucial, puesto que durante la trayectoria escolar se espera que los y las estudiantes comprendan diversos tipos de textos y sean capaces de responder a preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo, y para ello, las bases curriculares en el eje de lectura asegura que el estudiantado esté en las mejores condiciones para comprender un texto, por lo mismo, considera dimensiones que la literatura identifica como primordiales en el desarrollo de la habilidad de interpretación, las cuales son: conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora y finalmente, importancia de los textos (Mineduc, 2012).

### 3.2 Resultados de la evaluación de la comprensión lectora en Educación Básica

En Chile durante años se han implementado diversas evaluaciones que permiten a los colegios evaluar y mejorar la enseñanza-aprendizaje, una de ellas es el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), el cual se realiza de manera voluntaria por parte de los establecimientos educacionales, y que tiene por objetivo entregar información sobre los aprendizajes y conocimientos previos en las áreas de Lectura, Matemática, Historia, Escritura y Aprendizaje socioemocional, con el propósito de que la comunidad educativa, tales como docentes y directivos puedan ajustar y/o modificar sus planificaciones y material pedagógico del año escolar cursante y así promover de mejor manera una formación integral en niños y niñas. Siendo una herramienta clave que permite visualizar de manera específica los conocimientos y habilidades adquiridos y por adquirir, los cuales requieren ser abordados y desarrollados por los y las estudiantes para comprender e interpretar adecuadamente diversos tipos de textos como es el caso de Lectura (Mineduc, 2021).

En torno a los resultados del año 2021, se puede visualizar que en el área de Lectura en los niveles de 2° a 4° básico se obtuvieron mejores resultados en comparación a otros niveles, evidenciando un 80-86 por ciento de logro esperado, en el que, además, no se vieron reflejadas diferencias importantes según género y vulnerabilidad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021). En cambio, para los niveles de 5° básico a III° medio los aprendizajes de lectura presentan una baja notable en los resultados, indicando hasta un 48% de logro esperado. Para el segundo ciclo escolar existen diferencias respecto al nivel socioeconómico, por lo que los y las estudiantes de nivel socioeconómico alto obtuvieron mejores resultados que los de nivel socioeconómico bajo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021).

Lo mencionado anteriormente, deja en evidencia que las brechas sociales influyen de manera significativa en los resultados académicos del estudiantado, así como también que los niveles de segundo ciclo se ven en deficiencia en torno al desarrollo de habilidades de la comprensión lectora, por lo que la evaluación DIA es una instancia que permite a docentes implementar estrategias y/o propuestas didácticas acorde a las necesidades de cada establecimiento y nivel (Mineduc, 2021).

Por otro lado, la evaluación Simce como Valenzuela (2015) indica “Es una prueba realizada a nivel nacional que mide tanto conocimientos como habilidades en el ámbito del lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y las tecnologías de la información y comunicación” (p.8). El área de Lenguaje y Comunicación evalúa las habilidades de comprensión lectora y escritura, en la que se ha evidenciado en los últimos resultados del Simce año 2022 una tendencia a la baja de cuatro puntos en el área de Lectura del nivel 4° básico, obteniendo un puntaje promedio de 267 y 243 en II° medio. Esto último, como resultado negativo de la pandemia, en la que se demuestra desmotivación y falta de competencias para enfrentar la comprensión lectora por parte de los y las estudiantes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023).

### **3.3 Reactivación de aprendizajes**

Como se ha visualizado en los párrafos anteriores, la pandemia por COVID-19 trajo consecuencias negativas en la educación, como la baja en los resultados de distintas evaluaciones en el área de Lectura, y como medida de mejora el Ministerio de Educación ha impulsado el Plan de Reactivación Educativa, cuyo término se entiende según la Real Academia Española (s. f., definición 1) como “Volver a activar”, y en el ámbito educativo para el Mineduc (2023) el plan de reactivación educativa implica dar “Respuesta de nuestro país para hacerse cargo de las consecuencias de la pandemia en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes de todo el sistema educativo” (p.9).

En el caso del plan reactivación de la Lectura busca apoyar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los y las estudiantes y para ello el Ministerio de Educación propone varias acciones, como por ejemplo, aplicar la evaluación DIA en estudiantes de 2° a 4° básico y es en base a los resultados obtenidos, se lleva a cabo el segundo paso en el que la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y la División de Educación General (DEG) del Mineduc ponen a disposición de los equipos pedagógicos los Recursos de Apoyo para la Reactivación de la Lectura, tal como: maletín virtual, entre otros recursos, que funcionan como orientaciones y material

didáctico con el que se puede abordar las dificultades específicas del estudiantado (Mineduc, 2023).

De manera paralela el Ministerio de Educación ha implementado un Plan Nacional de Tutorías que busca guiar el aprendizaje de escolares de primer ciclo básico que necesiten de mayor apoyo en el desarrollo de la lectoescritura, dirigido por instituciones de educación superior, principalmente por estudiantes de pedagogías e instituciones comunitarias, las cuales se conforman por ciudadanos que se han inscrito voluntariamente en fundaciones tales como; “Letra libre”, “Contigo aprendo” entre otros.

El plan también implica otras estrategias de reactivación, tal como el acompañamiento prioritario el que consiste en capacitaciones y acompañamiento para la apropiación de las prácticas de la enseñanza de la lectura. Otro es el fomento lector, que implica realizar acciones cotidianas y/o comunitarias en el que tanto estudiantes y adultos participen para fomentar el interés y motivación por la lectura y finalmente, formación en lectura enfocados a que docentes del área realicen evaluaciones formativas para mejorar y potenciar el desarrollo de estrategias de enseñanza (Mineduc, 2023).

La pronta y rigurosa aplicación del plan de reactivación genera que tanto docentes como estudiantes obtengan mejoras en su quehacer, por una parte los profesores logran aprender e implementar nuevas estrategias para trabajar la enseñanza de la comprensión lectora, y por otra parte, los y las estudiantes además de desarrollar habilidades de comprensión lectora, serán capaces de responder preguntas cognitivas y metacognitivas de manera ascendente y acorde a su nivel, así como también motivar a leer y comprender, tal y como el plan de reactivación educativa lo estipula (Mineduc, 2023).

### **3.4 Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de quinto básico, Eje de Lectura**

Según Mineduc (2012) los Programas de Estudio:

Proponen al docente una organización de los Objetivos de Aprendizaje con relación al tiempo disponible dentro del año escolar, y constituyen así una orientación acerca de cómo secuenciar los objetivos, cómo combinarlos entre ellos, y cuánto tiempo destinar a cada uno. (p.8)

En este caso, el programa de estudio de quinto básico, en el eje de Lectura dispone de doce objetivos de aprendizaje, entre ellos se encuentra leer y comprender textos literarios y no literarios, analizar narraciones y aspectos relevantes de poemas, sintetizar información, entre otros.

De esa manera, el enfoque de los objetivos pretende que los y las estudiantes desarrollen y manejen habilidades cognitivas acorde a su nivel, tales como las habilidades más básicas: comprender, reconocer e identificar, posteriormente inferir, relacionar, analizar e interpretar, y finalmente aplicar, sintetizar, concluir, crear, entre otras habilidades fundamentales que le permite al estudiantado comprender adecuadamente un texto, para ello es necesario que los y las docentes sean capaces de abordar y aplicar estrategias didácticas acorde a las características de los y las estudiantes y así generar finalmente una motivación por la lectura y su comprensión (Mineduc, 2012).

### **3.5 Conocimientos pedagógicos de Educación Básica en Didáctica de la Lectura en Chile**

En Chile se han incorporado los estándares de la profesión docente, los cuales entregan referencias claras y precisas de lo que se considera una “buena enseñanza” en las diferentes asignaturas, pues tiene como objetivo conseguir mejores aprendizajes, contribuyendo en el quehacer docente de profesores en formación en pos de desarrollar un ejercicio profesional más eficaz (CPEIP, 2021).



En el caso de los estándares disciplinares de Lenguaje y Comunicación, los/as docentes deben contar con el conocimiento y didáctica disciplinar de los diversos estándares que este instrumento aborda, tales como; Estándar A: Lectura y escritura inicial, Estándar B: Lectura, Estándar C: Escritura, Estándar D: Comunicación oral, Estándar E: Literatura y Estándar F: Conocimiento y manejo de la lengua.

Para el presente estudio se considera el estándar B, el cual está enfocado en comprender la lectura como un proceso lingüístico, cognitivo, social y cultural que permite construir representaciones coherentes de los textos, y es preciso saber cómo enseñarla para promover la motivación, el aprendizaje y la metacognición. Así mismo, el estándar C está orientado a comprender la escritura en sus funciones de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social, y de igual manera saber motivar a sus estudiantes a escribir y promover procesos de escritura recursivos y reflexivos que ofrezcan oportunidades para aprender a escribir (CPEIP, 2021).

Estos estándares buscan universalizar los saberes necesarios para un profesor/a de Educación Básica en Didáctica de la Lectura en Chile, para posteriormente adecuarlos al contexto en el que se presenta.

### **Capítulo III: Marco metodológico**

#### **3.1. Tipo de investigación**

El enfoque de esta investigación se sustenta en una metodología mixta, la cual se basa en el paradigma cualitativo y cuantitativo. Los métodos cualitativos según Piza, Amaquema & Beltrán (2019) se definen como “Los métodos cualitativos de investigación están compuestos por un grupo de técnicas que utilizan una variedad de herramientas para recopilar datos y construir una teoría fundamentada” (p.459).

Así mismo, se fundamenta en el paradigma cuantitativo que como Sánchez (2019) afirma:

Trata con fenómenos que se pueden medir (...) a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de las mismas. (p.104)

En consideración con este planteamiento, la investigación pretende realizar una descripción acabada del problema identificado, considerando los objetivos enunciados con anterioridad, buscando describir las metodologías que empleamos como docentes en formación al momento de enseñar en el aula, para establecer estrategias innovadoras en el proceso educativo y de aprendizaje para promover el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico. Esto, a través del enfoque de “Resolución de problemas para la mejora escolar”, el cual, según Mintrop y Órdenes (2021) busca:

Diagnosticar y solucionar problemas de práctica, implica tener una mirada crítica a las prácticas actuales existentes en la organización, ya sea de los docentes o de los mismos líderes. Esto implica tener un sentido de autocrítica reflexiva frente a una realidad que muchas veces puede resultar incómoda. (p.348)

En este sentido, una forma de solucionar el problema de práctica es aplicar diversas estrategias para desarrollar las habilidades de la comprensión lectora, a través de preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo en estudiantes de quinto básico, es decir, realizar una rigurosa investigación individual y colaborativa, de tal manera que amplíe la complejidad del repertorio de preguntas a realizar. Dicho de otra forma, la mejora del problema de práctica consiste en realizar un ciclo didáctico que implique la implementación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de preguntas de alto nivel cognitivo a fin de impactar en el proceso lector de los/as estudiantes.

### **3.1.1 Fases de la metodología**

La metodología de resolución de problemas basada en el diseño está confeccionada a partir de cuatro fases, las cuales dan a conocer y/o explicar el problema de práctica desde sus inicios. Esta consiste en la definición y enmarcamiento del problema, diagnóstico de las causas de un problema de práctica, organización del proceso de cambio y por último evaluación y retroalimentación de la investigación (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021).

### **3.1.2 Fase de Definición y enmarcamiento de un problema de práctica**

Durante la fase de definición y enmarcamiento de un problema de práctica es fundamental que las docentes en formación, quienes lideran el presente estudio, identifiquen y evalúen las necesidades que presentan o han presentado en aspectos específicos de su quehacer docente durante la ejecución de los procesos de aprendizaje en sus centros de práctica. Esta evaluación es llevada a cabo mediante diversos procedimientos, tales como: entrevista a investigadoras sobre su formación inicial, bitácoras de profesoras en formación y bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesora guía. Luego de la recolección de información a partir de los instrumentos mencionados, es que la intuición inicial que manifestaron las docentes en formación se convierte en un juicio informado que requiere de una solución urgente, ya que afecta la didáctica de las docentes, influyendo en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Posteriormente, las docentes desarrollan un encuadre del problema, para identificar y comprender lo que no está funcionando y lo que deben mejorar, de allí surgen las causas y sus posibles soluciones. Finalmente, si la definición del problema es precisa y se relaciona con experiencia de las docentes, estas toman conciencia y comparten la problemática (Mintrop et al., 2019).

A continuación, a través de la siguiente tabla, presentamos el problema de práctica, el cual fue definido mediante un proceso de indagación y evaluación de necesidades:

**Figura 1: Tabla encuadre problema de práctica**

| ¿Quién? (Sujeto)                   | Hace (Verbo)   | Qué (Predicado)  |
|------------------------------------|--|--|
| A las docentes en formación de PEB | se les dificulta formular preguntas de comprensión lectora de alto nivel cognitivo y metacognitivo | respecto a textos literarios y multimodales, influyendo directamente en que los/as estudiantes no desarrollen habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, interés, motivación y gusto por la lectura. |

Una vez definido el problema de práctica, las docentes proceden a exponer y analizar los síntomas de esta problemática, los cuales radican tanto en la trayectoria de la carrera de Pedagogía en Educación, como en las deficientes y limitadas oportunidades que han tenido en los centros de práctica.

### 3.1.3 Fase de Diagnóstico de las causas de un problema de práctica

Para identificar las causas del problema de práctica se realiza un segundo ejercicio de indagación, que tiene como propósito comprender las causas y proponer posibles soluciones al problema, para ello se desarrolla el diagrama de Ishikawa, el que permite definir las causas que están contribuyendo a la existencia del problema de práctica (Sepúlveda, 2021).

En esta ocasión las causas se dividen en tres ejes:

- a) Formación inicial de las investigadoras: En la carrera de pedagogía existen suficientes actividades curriculares que abordan la didáctica de la comprensión lectora y que son fundamentales para ejercer correctamente en estudiantes de quinto básico, pero son acotadas las instancias para poder implementar la teoría sobre eje formativo pedagógico y didáctico de la línea de Lenguaje y Comunicación de la carrera.

- b) **Práctica:** Las instancias para implementar la teoría en los centros de práctica son acotadas, lo que impide que los/as futuros/as docentes no sean capaces de fortalecer su repertorio en torno a la didáctica de la comprensión lectora en cuanto a taxonomías para la evaluación de la comprensión lectora. Asimismo, la didáctica utilizada por profesores/as guías en el ámbito de comprensión lectora no se encuentran actualizadas en cuanto a las últimas investigaciones.
  
- c) **Retroalimentación:** Las retroalimentaciones de los supervisores de práctica no siempre coinciden con lo postulado por los académicos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Además, no existen observaciones ni retroalimentación en la práctica inicial e intermedia. Por un lado, la práctica inicial se vio interrumpida por el estallido social. Por otra parte, la práctica intermedia se desarrolló durante la pandemia de manera online impidiendo que existan reflexiones sobre el quehacer docente de las investigadoras, ya que en ninguna de las dos instancias recibieron una oportuna retroalimentación sobre las estrategias de las cuales se hicieron uso en el aula.

### **3.1.4 Fase de Organización del proceso de cambio**

Cuando se logra precisar el diagnóstico mediante el cual se identifica la problemática, se da paso a la tercera operación que consiste en organizar el proceso de cambio, cuyo principal propósito es desarrollar un plan de mejora a partir de prácticas deseadas, las cuales Mintrop et al. (2018) definen como:

La práctica deseada será el resultado de la implementación de las actividades que los líderes diseñaron como solución. (...) hace referencia a un comportamiento o creencia que los líderes reconocen como beneficioso y que desean que los docentes de la escuela incorporen en su trabajo. (p.340)

A partir de la definición y enmarcamiento del problema de práctica, en el cual las profesoras en formación dan a conocer que se les dificulta formular preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo, se llevan a cabo investigaciones de diversos referentes teóricos para diseñar el

siguiente plan de mejora, que consiste en la creación de un ciclo didáctico compuesto por seis sesiones, en el que las investigadoras dan cuenta de las estrategias didácticas que fortalecieron. En base a esto, se establecen tres prácticas deseadas:

**Práctica deseada N°1:** Considerar tiempo de investigación para resignificar la didáctica con el fin de diseñar un ciclo didáctico.

**Actividades:**

- Conversación con la docente guía para reconocer características relevantes del curso.
- Breves dinámicas antes de dar inicio a las clases.

**Práctica deseada N°2:** Desarrollar preguntas cognitivas y metacognitivas que progresen en cuanto a su dificultad.

**Actividades:**

- Recopilar los conocimientos previos que los/as estudiantes tienen sobre los tipos de pregunta a trabajar.
- Modelamiento de cómo formular y dar respuesta a preguntas a partir de pequeños fragmentos de narraciones.
- Reformular de manera oral preguntas en las que los/as estudiantes presenten mayor dificultad para dar respuesta.

**Práctica deseada N°3:** Retroalimentar el progreso de los/as estudiantes a fin de evidenciar el logro de la estrategia.

- Se revisa y se dan comentarios sobre el avance que los/as estudiantes desarrollan en sus guías.

La organización de cambio se llevó a cabo mediante el diseño y puesta en práctica de un ciclo didáctico, en el cual se integraron estrategias de comprensión lectora a partir de la resignificación efectuada. El diseño de las seis planificaciones se basó en cuatro objetivos de aprendizaje, el primero tributaba al eje de escritura (N° 16), el segundo al eje de expresión oral (N° 26), y por último, se seleccionaron dos objetivos que tributaban al eje de lectura (N°04 y N°24), con el fin de trabajar bajo el enfoque comunicativo.

Así mismo, estas planificaciones constaban de 6 clases de 90 minutos cada una, en las cuales se trabajaron tanto el desarrollo como la formulación de preguntas sustentadas en las taxonomías de Raphael (1986) y Smith (1975), las cuales se definieron por las investigadoras como: explícita – implícita, valorativa – apreciativa, creativa, crítica y metacognitiva.

Para el desarrollo de las sesiones se trabajaron textos multimodales, obras dramáticas, capítulos de novelas y cortometrajes. A partir de estos se aplicaron evaluaciones formativas, tales como guías de trabajo y tickets de salida, para recoger evidencia sobre el progreso de las metodologías implementadas.

Finalmente, en la clase número seis, se realizó una última evaluación a través de la cual se buscaba recoger los datos y reconocer el impacto que tuvo el ciclo didáctico en los/as estudiantes.

### **3.1.5 Fase de Evaluación y retroalimentación**

En la última fase de la metodología, Mintrop, Órdenes y Madero (2019) mencionan “Cuando los líderes implementan las actividades de cambio, la pregunta más importante que deben atender es: ¿Cómo saber si las actividades de cambio están funcionando?” (p.343). En esta ocasión, al finalizar el ciclo didáctico, en primer lugar, se realiza una entrevista cruzada, la cual tiene por objetivo conocer aspectos de la puesta en práctica del ciclo didáctico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con el propósito de analizar las reflexiones que llevaron a cabo las investigadoras respecto a la implementación del saber didáctico para el mejoramiento de su quehacer docente. En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis sobre la rúbrica y retroalimentaciones del supervisor de práctica y, por último, un análisis a las observaciones de la docente guía del establecimiento.

### **3.2 Contexto y participantes**

La presente investigación es liderada por tres profesoras en formación, las cuales se encuentran cursando el último semestre de la carrera, para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Profesora en Educación Básica con mención Lenguaje y Comunicación en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Esta investigación se lleva a cabo en el contexto de la práctica profesional II, específicamente en la Escuela Básica Blas Cañas, cuyo establecimiento particular subvencionado pertenece a la fundación Casa De María, ubicado en la comuna de Santiago Centro. La escuela promueve los valores de la religión católica, determinando como principal misión trabajar desde la pedagogía de la misericordia. Este centro posee una matrícula de un promedio de seiscientos estudiantes, los cuales en su mayoría son migrantes, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio alto según la consulta Simce que se realiza a los/as apoderados/as y/o tutores/as.

Para el contexto de esta investigación, los sujetos de estudio corresponden a 80 estudiantes de los quintos básicos B y C, y la docente guía encargada del área de Lenguaje y Comunicación.

### **3.3 Procedimientos, técnicas e instrumentos**

A continuación, se procede a definir los conceptos esenciales considerados para el levantamiento de información con el fin de delimitar las técnicas e instrumentos a utilizar. Los cuales califican como cualitativos, cuantitativos y mixtos, cada uno con su respectiva justificación.

#### **3.3.1 Definición y enmarcamiento del problema de práctica**

Para las dos primeras etapas de la investigación, en las que se busca diagnosticar y reconocer un problema de práctica, se realizan dos instrumentos con el fin de definir el problema.



A través del presente apartado se presentan los instrumentos cualitativos efectuados en esta instancia por las investigadoras.

### 3.3.1.1 Instrumentos cualitativos

En la investigación cualitativa se recolectan datos para entender de manera subjetiva cómo los sujetos de estudio comprenden la vida bajo su percepción, cuyos resultados se analizan para producir conocimiento en base al área que se desea estudiar (Hernández-Sampieri, et al., 2020). Considerando que fueron entrevistadas tres docentes en formación, se priorizaron los instrumentos de preguntas abiertas, para obtener información respecto las visiones de cada investigadora en cuanto a la trayectoria en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la línea de Lenguaje y Comunicación.

- a) **Entrevista cruzada entre investigadoras sobre su formación inicial:** La entrevista es definida por Troncoso y Placencia (2017) como “Herramientas para la recolección de datos (...), permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador” (p.330). Es decir, consiste en una instancia de conversación donde se pueden recopilar ciertos datos e información sobre un tema determinado.

Para el propósito de esta fase, se llevó a cabo una entrevista cruzada entre las investigadoras, quienes de manera oral dieron respuesta a seis preguntas con el fin de reconocer sus saberes y experiencias referidas a la formación inicial que obtuvieron durante sus primeros años de estudio en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Para ello, se aplicaron preguntas abiertas, tales como: “¿Qué asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez tributa a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación?”, “¿Qué asignaturas de la carrera Pedagogía en Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la comprensión lectora?”, “¿Qué asignaturas de la mención de Lenguaje y Comunicación

abordaban principalmente la comprensión lectora?”, entre otras. Esta entrevista se aplicó a tres docentes en formación quienes se especializaron en el área de Lenguaje y Comunicación.

- b) **Bitácoras de observación:** Las bitácoras son instrumentos que se caracterizan por llevar un registro de avances y resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo, generar aprendizaje a partir de herramientas metodológicas, acompañando el proceso formativo. En este caso, se registran principalmente acontecimientos y reflexiones que sirven para evaluar las necesidades del quehacer docente y comprender las causas y posibles soluciones del problema de práctica (Danel y Rodriguez, 2018, p.907) En base a esto, se llevó a cabo un análisis de dos tipos de bitácoras; para empezar se analizaron nueve bitácoras de evidencias de ejecuciones de clase de las investigadoras, en las cuales, las profesoras en formación, relatan lo realizado durante las clases, así mismo, reflexionan en base a las acciones que debieron haber intencionado en ese momento y de qué forma lo habrían hecho.

Finalmente se lleva a cabo un análisis en base a seis bitácoras sobre las clases observadas de la docente guía, en las cuales se registra el contenido, objetivo, fecha y acciones que realiza o no la docente, pues a través de estas, las investigadoras evidencian el ejemplo que reciben en su centro de práctica y reflexionan sobre ella.

### 3.3.2 Organización del proceso de cambio

Para la tercera fase, que tiene como propósito diseñar un plan de mejora al problema de práctica anteriormente definido, se realiza un instrumento que permitirá evaluar el material de aprendizaje que se utilizó para las clases. A través del presente apartado se define el instrumento cuantitativo efectuado por las investigadoras.

### 3.3.2.1 Instrumentos cuantitativos

Estos instrumentos se constituyen con el propósito de medir una variable para brindarle un dato numérico o porcentaje. De esa manera, se aplican a un número considerable de personas, ya que facilita sintetizar e interpretar fácilmente la información obtenida (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). En la presente investigación, los sujetos de estudio corresponden a 80 estudiantes de quinto básico, a los cuales se les aplican los siguientes instrumentos:

- a) **Lista de cotejo:** Para evaluar e identificar el logro de los aprendizajes por parte de los/as estudiantes en los instrumentos que desarrollaron para cada una de las sesiones, se diseñaron listas de cotejo, las cuales Sierra et al. (2020) conciben como un “Instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (p.218). Para este estudio, la lista de cotejo fue empleada con el objetivo de verificar el logro de los aprendizajes. En este contexto, los indicadores se constituyeron de la siguiente manera: logrado, medianamente logrado y por lograr, teniendo 3, 2 y 1 punto respectivamente.

En el marco de la presente investigación, se aplicaron listas de cotejo para los siguientes instrumentos de aprendizaje: guías de cada clase y ticket de salida. Todas estas tuvieron como fin evaluar el logro de los diferentes objetivos de aprendizaje establecidos para cada una de las clases, como por ejemplo, para la primera la clase se establece comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas explícitas e implícitas, fundamentando sus respuestas con información extraída del texto. Por otro lado, para la segunda clase se determina comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas valorativas y apreciativas, expresando sus opiniones sobre la lectura, entre otros.

### 3.3.3 Evaluación y retroalimentación

Al finalizar las fases anteriores, es pertinente que se realice una evaluación y retroalimentación respecto a los resultados obtenidos a partir de la implementación del ciclo didáctico, es por ello que se aplican diversos instrumentos con el fin de evaluar los aprendizajes logrados, y posibles mejoras sobre el quehacer docente de las investigadoras.

#### 3.3.3.1 Instrumento cualitativo

a) Entrevista cruzada: Para esta instancia, nuevamente se llevó a cabo una entrevista cruzada entre las investigadoras, con el objetivo de recopilar sus experiencias, reflexiones y observaciones realizadas a partir del diseño e implementación del plan de mejora.

En esta se integraron diversas preguntas, tales como: ¿Qué investigaciones se llevaron a cabo y cuáles fueron los conocimientos que se resignificaron para diseñar el plan de mejora?, ¿Qué habilidades les dificultó modelar y/o potenciar durante el ciclo didáctico?, entre otras.

b) Rúbrica: Para identificar las mejoras del quehacer docente de las profesoras en formación, en cada acompañamiento de aula tanto por parte del docente tutor de la universidad como por parte de la profesora guía del establecimiento, las investigadoras fueron evaluadas a partir de una rúbrica, la cual Bruna et al. (2019) definen como: “Instrumento de evaluación educativa que contempla una escala progresiva de niveles de desempeño que corresponden a rangos de ejecución de una tarea, permitiendo emitir juicios de calidad respecto del trabajo de los estudiantes” (p.19). Este instrumento de evaluación les permitió a las docentes en formación reconocer a través de rangos de desempeño: logrado, medianamente logrado, por lograr y no observado, aspectos fundamentales que deben tener, tales como: conocimientos de los y las estudiantes y sus contextos sociales y de aula, conocimiento didáctico-disciplinar de mención, conocimiento pedagógico de los procesos de evaluación, entre otros. Además de contar con un apartado en el que se realizan observaciones o sugerencias que requieren ser mejoradas.

Dicha evaluación permitió que las investigadoras recibieran una retroalimentación oportuna, con el fin de reconocer e identificar el logro de los objetivos en cuanto al uso de estrategias didácticas utilizadas durante las sesiones de aprendizaje. Asimismo, a partir de la evaluación las investigadoras conocen, analizan y reflexionan sobre las observaciones entregadas tanto por la profesora guía del establecimiento como por el docente tutor de práctica, quienes observaron algunas de las clases de las profesoras en formación.

### **3.4 Tipo de análisis**

El tipo de análisis que se efectuará en la investigación se denomina análisis de triangulación, el cual Aguilar y Barroso (como se citó en Denzin, 1990) definen como “La aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297).

Este tipo de análisis permitió gestar diversas interpretaciones, con una mayor precisión y confiabilidad de los datos recolectados, ya que genera una relación de las causas de la problemática, evidenciando cómo influyeron en el quehacer docente y de qué manera se realizó un cambio para la mejora escolar en base a la propuesta de un ciclo didáctico enfocado en la formulación de preguntas relacionadas a las taxonomías de Raphael y Smith, y el impacto que se obtuvo tanto en los y las estudiantes de quinto básico, como en las docentes en formación.

### **3.5 Resguardos éticos**

La información que se recopilará por medio de las entrevistas semiestructuradas, guías de aprendizaje, tickets de salida y evaluaciones serán de carácter confidencial y se utilizarán exclusivamente para el desarrollo del proyecto, por lo que no se individualizarán los datos personales ni del establecimiento, tampoco serán facilitados a terceros ni comercializados. De

acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile (Ley 19.628) la información producida en esta investigación será utilizada con fines exclusivamente académicos. Esto es de vital importancia para el trabajo que se está desarrollando, ya que ayudará a la identificación y solución del problema de práctica.

## **Capítulo IV Análisis de datos**

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en cada una de las fases del modelo de resolución de problemas (definición y enmarcamiento de un problema de práctica, diagnóstico de las causas de un problema, organización del proceso de cambio y evaluación y retroalimentación) para la mejora escolar, descritos anteriormente (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021).

Mediante la interpretación crítica de los resultados, se busca reflexionar sobre la didáctica de la comprensión lectora en la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas por parte de docentes en formación de Educación Básica, quienes lideran el presente estudio y ejercicio reflexivo, con el objetivo de contribuir en sus saberes didácticos en la disciplina de Lenguaje y Comunicación e impactar en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico.

### **4.1 Análisis de instrumentos “Fase definición del problema de práctica y sus causas”**

A continuación, se realiza un análisis sobre los instrumentos que permiten definir el problema de práctica y sus causas, esto se llevará a cabo a través de una entrevista a investigadoras acorde a la formación inicial docente, bitácoras de las profesoras en formación y bitácoras para profesores guía de la práctica docente, para finalizar con una triangulación de la información analizada.

#### **4.1.1 Instrumentos cualitativos**

##### **4.1.1.1 Entrevista a investigadoras sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación**

En el siguiente apartado se realiza un análisis reflexivo en base a la entrevista realizada a las investigadoras, la cual tiene como propósito reconocer los aspectos de la formación inicial brindada por la Universidad Católica Silva Henríquez en torno a su malla curricular y línea didáctica del área de Lenguaje y Comunicación, desde el punto de vista de las investigadoras.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A a la docente en formación Constanza Pozo, como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia y por último, como investigadora C a la docente en formación Sasha Moya.

A partir de la primera pregunta de la entrevista semiestructurada, formulada como “¿Qué asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez tributan a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación?”, sobre esto la investigadora A (ver anexo 3) reflexiona:

Las asignaturas que tributan a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación comienzan a partir del cuarto semestre (...) sin embargo, durante este semestre a pesar de revisar este contenido, esto no se hace en profundidad, sino más bien de forma superficial, pues, cuando realmente se profundiza en la didáctica de Lenguaje y Comunicación es a partir del séptimo semestre en las asignaturas correspondiente a la mención.

Por otra parte, la investigadora B (ver anexo 4) menciona que “Desde el primer semestre se abordan actividades curriculares que consideran contenidos referidos a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, sin embargo, es en los ramos de la mención que se profundiza mayormente la didáctica de la misma”.

En este caso, las investigadoras concuerdan que las asignaturas impartidas por la carrera de Pedagogía en Educación Básica durante los primeros años efectivamente abordan la comprensión

lectora, no obstante, las actividades curriculares de la malla son escasas para la importancia que tiene la comprensión lectora dentro del programa educativo.

Esto afecta a su quehacer docente, pues las investigadoras deben contar con las estrategias didácticas referidas al fortalecimiento de la comprensión lectora para trabajarla de manera transversal en cada una de las asignaturas, ya que los/as estudiantes deben llevar a cabo las habilidades que adquieren a partir de la misma, ya sea al momento de leer una determinada información, leer una instrucción y/o responder a diversas preguntas. Tal y como afirma Nuñez et. al (como se citó en Olson 1994) “La habilidad de comprensión lectora otorga acceso a otros conocimientos, repercutiendo en la cognición y en los procesos de pensamiento” (p.3).

Por otra parte, en cuanto a la pregunta que hace referencia sobre las asignaturas de la malla curricular de la mención de Lenguaje y Comunicación, la investigadora B (ver anexo 4) menciona que “Las asignaturas de la mención que abordan la didáctica de la comprensión lectora en su totalidad son principalmente “Literatura infantil I y II” y “Didáctica de la lectura”. De las cuales obtuvieron los aprendizajes referidos a la formulación de preguntas específicamente en Literatura Infantil I y II, tal como la investigadora C (ver anexo 5) menciona:

En este caso, hay aprendizajes que recuerdo con gran propiedad, (...) Por ejemplo, en el inicio se puede inferir respecto al libro, realizar predicciones, etc, durante el desarrollo de la lectura, es importante realizar diversos tipos de preguntas, tales como explícitas, implícitas, entre otras, de tal manera que los y las estudiantes vayan progresando en sus habilidades comprensivas, y para el final de la lectura es importante guiar, preguntar para reflexionar en torno a lo leído, por lo mismo, debemos aprovechar al máximo cada texto se que vaya a utilizar, ya que cada uno entrega información a partir de sus imágenes o texto escrito.

Lo mismo indica la investigadora B (ver anexo 4) al comentar “Aprendí más sobre la importancia de realizar cuestionamientos no tan solo del texto escrito, sino también de las imágenes e ilustraciones que muchas veces algunos textos presentan.”. En base a lo que las investigadoras enuncian, se puede desprender que poseen conocimientos referidos a la importancia de formulación



de preguntas, sin embargo, estas no se siguieron modelando a través de las otras asignaturas de la mención.

Por último, en cuanto a la formulación de preguntas metacognitivas, la investigadora A (ver anexo 3) menciona que:

Si bien, dentro de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez no existe una asignatura que aborde específicamente la formulación de preguntas de metacognición, esto si se aborda de manera transversal en los ramos de didáctica, sin embargo, nuevamente creo que esto es de manera muy superficial.

Así mismo, la investigadora C (ver anexo 5) plantea que:

No existe una asignatura que se enfoca al 100% en la creación o formulación de preguntas, es más, recuerdo las asignaturas de literatura infantil, en las que abordamos la formulación a partir de libros álbum, aunque cada vez que planificamos debíamos incluir preguntas de metacognición en los cierres de cada clase.

En este sentido, se evidencia la debilidad que existe en cuanto a la teoría y práctica de formulación de preguntas metacognitivas en la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez, lo que perjudica el quehacer docente de las investigadoras, pues a través de estas preguntas, se puede evidenciar el nivel de logro obtenido por los/as estudiantes en cada actividad.

#### 4.1.1.2 Análisis de bitácoras de profesoras en formación

En esta sección se realiza un análisis reflexivo en base a las bitácoras de las docentes en formación quienes lideran el estudio, y que en este caso acompañan a las docentes guías de Lenguaje y Comunicación de la Escuela Básica Blas Cañas. En dichas bitácoras, por un lado se relatan las intervenciones de las docentes en formación, las cuales identifican las metodologías y estrategias que realizan en aula en cada momento de la clase, y por otro lado, llevan a cabo una reflexión sobre las prácticas efectuadas, con el objetivo de evidenciar una de las causas que contribuyen al problema de práctica.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A a la docente en formación Constanza Pozo, como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia y por último, como investigadora C a la docente en formación Sasha Moya.

En vista de lo observado durante la práctica profesional II, es fundamental mencionar algunas prácticas pedagógicas efectuadas por las investigadoras, específicamente en el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora.

En primer lugar, en la “Bitácora de observación docente en formación N°3” (ver anexo 8) la investigadora A quien reconoce las debilidades de su quehacer docente menciona que durante el desarrollo de las clases “Hubiese resultado fundamental intencionar preguntas a partir de un breve cómic, como por ejemplo: ¿Cuál es la idea principal del cómic?, ¿Como lo supiste?, ¿Cuál es tu personaje favorito? ¿Por qué? entre otras”. Con el objetivo de que en la actividad los/as estudiantes comprendan el propósito del texto y no tan solo la estructura de este.

De la misma manera, la investigadora C en la “Bitácora de observación docente en formación N°8” (ver anexo 13) indica que “Debió aplicar preguntas explícitas e implícitas para ayudar a comprender e identificar de mejor manera las características físicas y psicológicas de los personajes en un texto”. Puesto que, los/as estudiantes presentan dificultades para reconocer las características psicológicas de los personajes, por lo mismo, aplicar preguntas de tipo explícita e implícita ayudaría a localizarlas e interpretar dichos atributos con mayor facilidad.

En este sentido, se evidencia la clara necesidad por parte de las investigadoras de una resignificación en torno a la formulación de preguntas de comprensión lectora, pues ante la falta de este contenido es que las investigadoras no logran intencionar preguntas de alto nivel cognitivo para los/as estudiantes, ni identificar el momento exacto en el cual este tipo de preguntas eran necesarias para desarrollar las habilidades comprensivas de mayor complejidad.

Asimismo, las investigadoras reconocen las debilidades que poseen en los cierres de las clases, pues no formulan ni promueven preguntas de tipo metacognitivas a fin de motivar y producir en los/as estudiantes una reflexión sobre los pasos que ejecutan para desarrollar una actividad determinada. En el caso de la investigadora B en la “Bitácora de observación docente en formación N°5” (ver anexo 10) menciona que “No tuve la proactividad de formular preguntas metacognitivas que pudieran contribuir a que los/as estudiantes reflexionen sobre cómo lograron alcanzar la meta de aprendizaje”.

Del mismo modo, la investigadora C en la “Bitácora de observación docente en formación N°8” (ver anexo 13) indica que “En esta oportunidad, sería necesario además de realizar preguntas cognitivas y metacognitivas, proponer ya sean preguntas desafiantes o desafíos como tal”.

Ambas investigadoras concuerdan que es de suma importancia aplicar un cierre a cada clase y que al no hacerlo se está perjudicando su quehacer docente, afectando directamente en las metodologías y su repertorio de estrategias aplicadas para abordar la comprensión lectora, manteniéndose en una pedagogía tradicionalista. Esto no solo impacta en las docentes en formación, sino también en los/as estudiantes, pues el cierre de la clase es un momento fundamental para consolidar los aprendizajes, y esto se puede promover mediante procesos metacognitivos que les permita tomar conciencia de sus avances y logros.

#### **4.1.1.3 Análisis de bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesora guía**

En esta sección se realiza un análisis reflexivo en base a las bitácoras de observación a la docente guía de las profesoras en formación, quién es la encargada de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el nivel de 5° Básico de la Escuela Básica Blas Cañas. En dichas bitácoras, por un lado, se relatan los acontecimientos ocurridos en cada momento de la clase y, por otro lado, se lleva a cabo una reflexión sobre lo observado en la clase por parte de las investigadoras, esto con el objetivo de evidenciar una de las causas que contribuyen al problema de práctica.

Para llevar a cabo este análisis, también se define como investigadora A a la docente en formación Constanza Pozo, como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia y por último, como investigadora C a la docente en formación Sasha Moya.

En vista de lo observado durante la práctica profesional II, es pertinente mencionar algunas prácticas pedagógicas que pueden impactar negativamente en el aprendizaje de las investigadoras y su ejercicio docente, específicamente en el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora. En primer lugar, se evidencia que la investigadora A en su “Bitácora de observación docente guía N°1” (ver anexo 15) menciona que “Durante el inicio de la clase, no se intenciona de ninguna manera la interpretación de la lectura silenciosa, pues, una vez que terminan de leer los y las estudiantes, no se les realiza ningún tipo de pregunta de comprensión lectora en base a esta”. En segundo lugar, la investigadora C en su “Bitácora observación docente guía N°5” (ver anexo 19) menciona que durante la clase de la docente guía “No se recogen conocimientos previos de los y las estudiantes, ya sea con preguntas breves o actividades”.

Por último, la investigadora B relata en su “Bitácora de observación docente guía N°4” (ver anexo 18) la misma problemática en el desarrollo de la clase de la docente guía, mencionando:

Logré evidenciar la dificultad que los/as estudiantes tuvieron para reconocer información implícita dentro del texto. Considerando esto, hubiese sido preciso que la docente guía estableciera instancias para modelar el desarrollo de respuestas a este tipo de preguntas.

En vista de lo expuesto en las bitácoras anteriores, se concluye que la docente guía en cuanto a la formulación de preguntas de comprensión lectora no logra potenciar habilidades comprensivas en los/as estudiantes, esto debido a que la docente guía no suele planificar con anterioridad las sesiones que llevará a cabo, por lo que generalmente suele omitir cuestionamientos de alto nivel cognitivo, dando cuenta de su bajo conocimiento sobre niveles taxonómicos para formular preguntas de comprensión lectora.

Asimismo, no propone actividades para modelar el desarrollo de respuestas a ciertos tipos de preguntas, o más bien, la docente guía suele utilizar preguntas de menor nivel cognitivo, tal como preguntas explícitas. En este caso, la investigadora C en la “Bitácora de observación docente N°6” (ver anexo 20) evidencia lo anterior indicando que “La docente guía realizó preguntas explícitas en torno al texto, tal como: ¿Quién es el personaje de la historia? ¿En qué país transcurren los acontecimientos?”. En este caso, se debió aplicar diversos tipos de preguntas, además de explícitas, ya que permitiría que los y las estudiantes desarrollen habilidades superiores y de esa manera adquirir una mayor comprensión del texto.

En cuanto a los cierres de las clases de la profesora guía, la investigadora A indica en la “Bitácora observación docente guía N°2” (ver anexo 16) que en la clase “No se realizaron preguntas metacognitivas y/o alguna actividad para reflexionar sobre lo visto en clases”. Del mismo modo, la investigadora B en la “Bitácora de observación docente N°4” (ver anexo 18) menciona que “No se evidencia un cierre de la clase y no se desarrolla una mayor retroalimentación que tiquear los cuadernos de los/as estudiantes”. Por último, la investigadora C en la “Bitácora observación docente guía N°5” (ver anexo 19) indica que “No hubo cierre de la clase, ya sea con preguntas cognitivas o metacognitivas”.

Estas acciones impiden que los/as estudiantes reconozcan el logro de los objetivos propuestos en un inicio, ya que no se les proporcionan instancias para reflexionar sobre el propio aprendizaje y tampoco se les brinda una retroalimentación que les permita tomar el error como una oportunidad de aprendizaje o bien obtener una observación sobre sus avances.

Además, como se mencionó en el análisis de “Bitácoras para profesores guía de la práctica docente” las docentes en formación tienen una dificultad para formular preguntas metacognitivas

y/o desafiantes en los cierres de las clases, y el ejemplo que obtienen a partir de su docente guía de práctica no contribuye a la mejora de la problemática, sino más bien refuerza el propio ejercicio de esta. Es decir, el desempeño de la docente guía de la escuela perjudica el ejemplo a seguir en cuanto a las profesoras en formación, quienes colaboran constantemente en las clases de Lenguaje y Comunicación.

En vista de que la docente guía no realiza preguntas metacognitivas en los cierres de cada clase, es pertinente mencionar la importancia del ticket de salida, pues tal como Mineduc (s.f) menciona “Permite recoger evidencias individuales sobre cómo los estudiantes han comprendido una actividad y además, implica un ejercicio metacognitivo, ya que les ayuda a reflexionar sobre lo que han aprendido y expresar qué o cómo están pensando la nueva información” (p.1).

En este sentido, es necesario que en cada cierre de clase, se integren tickets de salida con preguntas metacognitivas, para que los/as estudiantes sean capaces de reflexionar y analizar sobre su propio proceso de aprendizaje y ser conscientes de las estrategias que utilizan para alcanzar las metas de aprendizaje.

Como se menciona en párrafos anteriores, se considera que las prácticas observadas de la docente guía desfavorecen el desempeño de las profesoras en formación, puesto que la didáctica y metodologías tradicionales, no contribuyen a un mejoramiento y aprendizaje de nuevas estrategias para la comprensión lectora, sino más bien conlleva a replicar la problemática, en vez de ser un punto el cuál permita trabajar y mejorar las debilidades de las investigadoras. Tal y como Flores et al. (2023) mencionan la importancia del rol del profesor guía “El profesor colaborador facilita experiencias de aprendizaje auténticas orientadas al desarrollo profesional del profesor en formación permitiéndole avanzar en la construcción de su identidad profesional, lo que debiera promover aprendizajes de calidad en los estudiantes (p.4). En este caso, la docente del establecimiento con su puesta en práctica no permite mejorar en torno a las debilidades que poseen las investigadoras sobre la dificultad de formular preguntas de alto nivel, dado que solamente facilita aprendizajes de bajo nivel cognitivo y metacognitivo, promoviendo mayormente preguntas explícitas e implícitas.

#### 4.1.1.4 Triangulación de la información

En esta sección se sintetizan los análisis obtenidos con los que se define el problema de práctica, con la finalidad de obtener una perspectiva más clara con respecto a los síntomas, y de ese modo, tomar decisiones sobre el proceso de cambio.

**Figura N°2: Triangulación de resultados de instrumentos para definición del problema de práctica y sus causas**

| <b>Dimensión</b>   | <b>Entrevista a investigadores acorde a la formación inicial docente</b>  | <b>Análisis de las bitácoras de las profesoras en formación</b>   | <b>Bitácoras para profesores guía de la práctica docente</b>   | <b>Razonamiento</b>  |
|--|---|---|--|--|
| <b>Dimensión formulación de preguntas para comprensión lectora</b> | Se obtuvo que las docentes en formación durante los primeros años de su trayectoria en la carrera de Pedagogía en Educación Básica no tuvieron instancias para aplicar la formulación de preguntas, sino más bien, es en la mención de Lenguaje y Comunicación donde comenzaron a profundizar sobre la formulación de diversos tipos de preguntas, permitiéndoles | Se obtuvo que las docentes en formación no tenían la iniciativa de formular preguntas para comprender un texto, sino que, además no contaban con el conocimiento sobre habilidades comprensivas que aborden los diversos tipos de preguntas a nivel cognitivo y metacognitivo en los/as estudiantes de quinto básico. | Se observa que las profesoras guías no formulan preguntas durante la lectura de un determinado texto, no siendo un buen modelo didáctico para las profesoras en formación quienes colaboran con sus clases, dando ejemplos equívocos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. | Respecto a los datos obtenidos se puede establecer que las docentes en formación poseen debilidad en cuanto a la didáctica de la comprensión lectora, específicamente en estrategias de formulación de preguntas debido a su formación inicial. Por otro lado, las profesoras guías no cuentan con metodologías y estrategias actualizadas lo que repercute en las docentes en formación, pues |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   | fortalecer en mayor manera su conocimiento teórico, a diferencia del práctico.                 |  |  | observan a través de ellas ejemplos pedagógicos de paradigmas descontextualizados para la época, en los cuales se prioriza un aprendizaje constructivista, dificultando potenciar las diversas habilidades cognitivas en el estudiantado. En cuanto a las intervenciones de las docentes en formación, se evidencia la necesidad de resignificar y trabajar nuevas estrategias didácticas. Por último, los tres componentes impactan en gran manera en el quehacer pedagógico de las profesoras en formación. |
| <b>Dimensión preguntas metacognitivas</b> | Se obtuvo que las profesoras en formación aprendieron sobre preguntas metacognitivas de manera | Se evidencia que las profesoras en formación ante la ausencia de un cierre de clase no tuvieron la proactividad de | Se observa que las profesoras guías de práctica no realizan cierres de clase, no intencionando preguntas | Respecto a los datos obtenidos se establece que por un lado existe una debilidad en la formación  |



|                                |  |   |  |   |
|--------------------------------|--|---|--|---|
|                                | transversal en distintas actividades curriculares, sin embargo, de manera muy superficial, pues no se profundiza sobre este tipo de preguntas en ninguna de las asignaturas impartidas.  | intencionar preguntas metacognitivas a fin de promover en los/as estudiantes la habilidad de reflexionar y analizar sobre el propio proceso de aprendizaje. | metacognitivas que les permitan a los/as estudiantes reconocer cómo lograron responder y/o alcanzar el objetivo de la clase. | inicial de las investigadoras en cuanto a la formulación de preguntas metacognitivas. Por otro lado, las investigadoras no tienen la proactividad de intencionar preguntas metacognitivas a fin de promover la habilidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Por último, las docentes guías de la escuela no son un ejemplo en este ámbito, ya que durante las sesiones observadas no implementan estrategias que promuevan un cierre de clase a partir de preguntas metacognitivas. |
| <b>Razonamientos generales</b> | En relación con la triangulación del diagnóstico “Análisis de instrumentos para definición del problema de práctica y sus causas”, se detecta que debido a los escasos conocimientos sobre formulación de preguntas de comprensión lectora adquiridos durante la formación inicial docente y la falta de estrategias pedagógicas observadas en la práctica de la docente guía, las profesoras en formación identifican en su propio quehacer una problemática que requiere la resignificación de sus conocimientos en torno a las taxonomías para desarrollar preguntas de comprensión lectora y |   |  |   |

|  |  |
|--|--|
|  | metacognitivas, pues no formulan cuestionamientos que promuevan el pensamiento crítico y habilidades de orden superior de los/as estudiantes ante actividades de lectura e interpretación. |
|--|--|

## **4.2 Análisis de instrumentos “Fase Organización del proceso de cambio”**

En el contexto de las fases anteriores, las docentes en formación reconocieron una problemática compartida urgente de abordar, ante ello para la fase de organización del proceso de cambio resignificaron sus saberes didácticos sobre la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas a partir de los autores Smith (1975) y Raphael (1986), con el propósito de impactar positivamente en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico.

A continuación, se realiza un análisis de los instrumentos aplicados para el proceso de cambio, en este se encuentran la visión global del ciclo didáctico, planificaciones clase a clase, acorde a lo propuesto por las Bases Curriculares de Educación Básica, ya que se aborda la comprensión lectora de manera progresiva a partir la formulación de preguntas por parte de los y las estudiantes cómo se instaura en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación. De esta manera, se establecen diversas actividades de modelamiento, así como también guías de trabajo para las sesiones y una evaluación final, las cuales serán analizadas con el propósito de conocer el impacto de la propuesta didáctica.

### **4.2.2 Instrumentos cualitativos**

#### **4.2.2.1 Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico**

Se realiza un análisis cualitativo respecto de la planificación global del ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación, la cual especifica los objetivos de aprendizaje, con el fin de evaluar su pertinencia y progresión para el presente estudio.

**Figura N°3: Tabla de planificación global del ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Curso de aplicación:</b>      | 5° Básico   |
| <b>Unidad</b>                    | “Viajando por la comprensión”   |
| <b>Objetivos de aprendizaje:</b> | <p><b>OA 04</b> Analizar aspectos relevantes de narraciones leídas para profundizar su comprensión.</p> <p><b>OA 24</b> Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra.</p> <p><b>OA 16:</b> Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.</p> <p><b>OA 26:</b> Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos.</p> |
| <b>Indicadores de logro</b>      | <p>Analizar textos narrativos y dramáticos para profundizar la comprensión lectora.</p> <p>Comprender textos orales (narrativos y dramáticos) formulando preguntas al curso para una mejor comprensión.</p> <p>Escribir para responder preguntas de comprensión lectora y formular preguntas de diversos tipos.</p> <p>Analizar el propio proceso de aprendizaje.</p>   |
| <b>Habilidades</b>               | Analizar, comprender, escribir, y dialogar.   |

Se seleccionaron desde las Bases Curriculares cuatro Objetivos de Aprendizajes para transitar por los tres ejes temáticos que propone el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación del Mineduc: Lectura, Escritura y Comunicación oral, ya que el propósito es fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos y dramáticos, mediante una progresión de las habilidades comprensivas, hasta lograr un alto nivel cognitivo y metacognitivo, en el nivel de quinto básico asociado a los Objetivos de Aprendizajes N°4, N°24, N°16 Y N°26.

Además de la comprensión y respuesta a diversos tipos de preguntas, se vincula un objetivo de escritura, el cual pretende que los/as estudiantes formulen sus propias preguntas de comprensión lectora. A partir del mismo objetivo, se busca que los/as estudiantes formulen, respondan y reflexionen en torno a preguntas metacognitivas, esta práctica es necesaria incluirla de manera transversal en cada clase, puesto que, ambos cursos no están familiarizados con aquello y se les dificulta desarrollar este tipo de preguntas. Así mismo, se vincula un objetivo de lectura, pues a

partir de diversos textos multimodales, se pretende que los/as estudiantes respondan preguntas de comprensión lectora de diversos tipos. Por último, se relaciona un objetivo de oralidad, ya que a lo largo de las sesiones se busca que los/as estudiantes opinen, reflexionen, fundamenten, analicen, entre otras habilidades, sobre las lecturas, mediante respuestas a preguntas guiadas, en las que todos y todas serán partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al ciclo didáctico, para cada sesión se determinaron diferentes habilidades a desarrollar en los/as estudiantes, a través de los distintos tipos de preguntas formuladas para cada clase. En la primera sesión, se busca fortalecer la capacidad de “identificar” e “inferir”. En la segunda, se trabaja potenciando en los/as estudiantes la habilidad de “valorar” y “apreciar”. En la tercera, se promueve la destreza de “crear” y “diseñar”. En la cuarta, se busca desarrollar la habilidad de “evaluar” y “argumentar”. En la quinta, se internaciona el “análisis” y “reflexión” por parte de los/as estudiantes a través de preguntas metacognitivas. Estas últimas de igual manera se trabajan de forma transversal por medio de tickets de salida que los/as estudiantes desarrollan al final de cada una de las sesiones. Y por último, en la sexta sesión se realiza una evaluación final que recaba el desarrollo de todas las habilidades abordadas en las clases anteriores.

#### 4.2.2.2 Análisis de planificación clase a clase del ciclo didáctico

Se realiza un análisis cualitativo respecto de las planificaciones de cada una de las clases que componen la Unidad Didáctica “Viajando por la comprensión”.

**Figura N°4: Tabla de planificación clase a clase del ciclo didáctico de Lenguaje y Comunicación**

| Meta de aprendizaje  | Actividades  | Instrumentos   |
|--|--|--|
| <p><b>Clase N°1:</b> Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas explícitas e implícitas, fundamentando sus respuestas con información extraída del texto.</p> | <p><b>Inicio:</b><br/>-Preguntas a partir de una imagen para activar conocimientos previos:<br/>¿Qué ves en la imagen?<br/>¿Cómo se relacionan los elementos de la imagen?<br/>¿Cómo la interpretas?<br/>¿Han visto o reconocen a los personajes de la imagen? ¿Dónde?</p> <p><b>Desarrollo</b><br/>-Se modela como reconocer los elementos del texto para responder a este tipo de preguntas.<br/>- Se modela como formular preguntas “explícitas” e “implícitas”<br/>-Juego didáctico (Wordwall) a partir de una imagen con preguntas tales como:<br/>¿Qué tiene Charlie en las manos?</p> | <p>-Guía de aprendizaje.<br/>-Juego didáctico (Wordwall).<br/><a href="https://wordwall.net/es/resource/61318809">https://wordwall.net/es/resource/61318809</a><br/>-Ticket de salida.</p> |
| <p><b>Habilidades:</b><br/>Identificar e inferir</p>   |  |  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Analizar el propio proceso de aprendizaje</p>  | <p>¿De qué color es el abrigo de Charlie?<br/>         ¿Cómo consiguió Charlie el boleto dorado?<br/>         ¿Por qué Charlie está sorprendido?<br/>         - Guía de aprendizaje N°1: Preguntas explícitas e implícitas.</p> <p><b>Cierre</b><br/>         -Ticket de salida:<br/>         ¿Qué dificultad tuviste al realizar la actividad?<br/>         ¿Cómo la resolviste?</p>   |  |
| <p><b>Clase N°2:</b> Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas valorativas y apreciativas, expresando sus opiniones sobre la lectura.</p> | <p><b>Inicio:</b><br/>         -Pregunta en base al objetivo:<br/>         ¿Qué palabra les llama la atención del objetivo?<br/>         -Preguntas para activar conocimientos previos tales como;<br/>         ¿Qué entienden por valorar?<br/>         ¿Qué entienden por apreciar?<br/>         ¿Cuál es la diferencia entre “valorar” y “apreciar”?<br/>         -Preguntas a partir de un video:<br/>         ¿Qué les pareció el recibimiento que le dio Willy Wonka a sus invitados? ¿Por qué? (Valorativa)<br/>         ¿Qué emociones les provocó el video? (Apreciativa)</p>  | <p>-Guía de aprendizaje.<br/>         -Juego didáctico (Wordwall)<br/> <a href="https://wordwall.net/es/resource/61380763">https://wordwall.net/es/resource/61380763</a><br/>         -Ticket de salida.</p> |
| <p><b>Habilidades:</b><br/>         Valorar y apreciar<br/>         Analizar el propio proceso de aprendizaje</p>   | <p><b>Desarrollo:</b><br/>         - Se modela como responder a este tipo de preguntas.<br/>         -Se modela como formular preguntas “valorativas” y “apreciativas”<br/>         -Juegan a crear preguntas valorativas y apreciativas a partir del extracto de una novela.<br/>         -Guía de aprendizaje N°2: Preguntas valorativas y apreciativas.</p> <p><b>Cierre:</b><br/>         -Juego didáctico (Wordwall) donde reconocen preguntas valorativas, apreciativas, explícitas e implícitas, con preguntas tales como;<br/>         ¿Qué elementos de la vestimenta de Willy Wonka te llamaron la atención? (Valorativa).<br/>         ¿Te gustaría entrar y recorrer una fábrica como la de Willy Wonka? ¿Por qué? (Apreciativa).<br/>         ¿Qué parte del capítulo te llamó más la atención? ¿Por qué? (Apreciativa).<br/>         ¿Cómo era la vestimenta de Willy Wonka? (Explícita).<br/>         -Ticket de salida: ¿Dedicaste suficiente atención y concentración en la actividad de la clase? ¿Cómo podrías concentrarte más?</p> |  |
| <p><b>Clase N°3:</b> Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas creativas, creando y añadiendo elementos nuevos al texto.</p>              | <p><b>Inicio:</b><br/>         -Pregunta a partir del objetivo: “¿Qué es la creatividad?”<br/>         -Preguntas a mano alzada a partir de un fragmento de la novela “Charlie y la fábrica de chocolate”:<br/>         ¿Qué creen que hay dentro del llamado recinto de chocolate?<br/>         Crea un final alternativo para el fragmento leído.</p> <p><b>Desarrollo:</b><br/>         -Se modela como reconocer los elementos del texto para responder a este tipo de preguntas.<br/>         -Se modela como formular preguntas “creativas”<br/>         -Guía de aprendizaje N°3: Preguntas creativas.</p>   | <p>-Guía de aprendizaje.<br/>         -Ticket de salida.</p>   |
| <p><b>Habilidades:</b><br/>         Crear y diseñar<br/>         Analizar el propio proceso de aprendizaje</p>  | <p><b>Cierre:</b><br/>         -Ticket de salida: ¿Cómo te sentiste con las actividades? Colorea.</p>   |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Clase N°4:</b> Comprender un texto audiovisual, mediante el desarrollo de preguntas críticas, emitiendo sus propios juicios a partir de este.</p>                   | <p><b>Inicio:</b><br/>         -Preguntas en base al objetivo:<br/>         ¿Qué les llama la atención del objetivo?<br/>         ¿Qué es una crítica?<br/>         ¿Conocen alguna? ¿Cuál?<br/>         -Preguntas para activar conocimientos previos en base al extracto de una reseña del cortometraje “Antojo”:<br/>         ¿Estás de acuerdo con lo que menciona en la reseña la autora Silvia García? ¿Por qué?</p>  | <p>-Pauta de cotejo<br/>         -Juego didáctico (Wordwall)<br/> <a href="https://wordwall.net/es/resource/62180696">https://wordwall.net/es/resource/62180696</a></p> |
| <p><b>Habilidades:</b><br/>         Evaluar y argumentar<br/>         Analizar el propio proceso de aprendizaje</p>   | <p><b>Desarrollo:</b><br/>         -Se modela como reconocer los elementos del texto para responder a este tipo de preguntas.<br/>         -Preguntas para activar conocimientos previos en base al concepto “cortometraje”:<br/>         ¿Qué es un cortometraje?, ¿Han visto alguno? ¿Cuál?<br/>         -Preguntas en base al cortometraje “Antojo” antes de reproducirlo:<br/>         A partir del título ¿De qué creen que tratará el cortometraje?<br/>         -Preguntas a mano alzada en base al cortometraje “Antojo” luego de reproducirlo:<br/>         ¿Cuál es el tema principal del cortometraje?<br/>         ¿Creen que la anciana se dejó llevar por las apariencias?<br/>         ¿Estás de acuerdo con el autor en la forma en que expone los “prejuicios” en este cortometraje? ¿Por qué?<br/>         -Preguntas en base al cortometraje “Antojo” luego de reproducirlo (responden en grupos):<br/>         ¿Qué mensaje busca comunicar el autor a través del cortometraje?<br/>         ¿Estás de acuerdo con la forma en que el autor aborda la problemática en el cortometraje? ¿Por qué?<br/>         En base a la pregunta anterior ¿De qué forma puedes aplicar en tu vida diaria la enseñanza que aprendiste a través del cortometraje?<br/>         Da un ejemplo.<br/>         -Comparten sus respuestas como grupo frente al curso.</p> <p><b>Cierre:</b><br/>         -Preguntas en base a un juego didáctico (Wordwall) tales como:<br/>         ¿Qué mensaje busca comunicar el autor a través del cortometraje?<br/>         ¿Cuál es el propósito de las preguntas críticas?<br/>         ¿Cuál de las siguientes preguntas es una pregunta crítica?<br/>         ¿Qué habilidad desarrollamos al responder una pregunta crítica?<br/>         ¿Se logró cumplir el objetivo de la clase?<br/>         -Ticket de salida (a mano alzada): ¿Se cumplió el objetivo de la clase? ¿Cómo lograron reconocerlo?</p> |   |
| <p><b>Clase N°5:</b> Comprender una obra dramática, mediante el desarrollo y la formulación de preguntas metacognitivas, reflexionando en base a su propio proceso de</p> | <p><b>Inicio:</b><br/>         -Preguntas a partir de una imagen:<br/>         ¿Qué ven en la imagen?<br/>         ¿Qué información nos entrega la imagen?<br/>         A partir de la información ¿Cuál es el propósito de la imagen?<br/>         ¿Qué acción realizaste para identificar el propósito de la imagen?</p> <p><b>Desarrollo:</b><br/>         -Preguntas a partir de la comparación de una novela y una obra</p>  | <p>-Guía de aprendizaje.<br/>         -Ticket de salida.</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| aprendizaje.   | dramática:<br>¿Qué tipo de texto es el N°1? ¿Cómo lograron reconocerlo?<br>¿Qué tipo de texto es el N°2? ¿Cómo lograron reconocerlo?<br>¿En qué se diferencian?  |  |
| <b>Habilidades:</b><br>Analizar y reflexionar<br>Analizar el propio proceso de aprendizaje | ¿Qué acción realizaste para reconocer aquellas diferencias?<br>- Se modela como responder a este tipo de preguntas.<br>- Se modela como formular preguntas “metacognitivas”.<br>-Guía de aprendizaje N°4: Preguntas metacognitivas.<br><b>Cierre:</b><br>-Ticket de salida: ¿Cumplí con el objetivo de la clase? ¿Cómo lo logré? |  |

En cada sesión se trabajó bajo el enfoque comunicativo, el cual busca que las actividades diseñadas permitan que los/as estudiantes sean capaces de transitar por los tres ejes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como lo establece la UCEM (2023) “Lograr aprendizajes profundos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (...) requiere, al menos, de la integración interna de sus ejes, puesto que los propósitos formativos de la asignatura no se agotan en los ejes aislados, sino que requieren del diálogo entre estos” (p.6). Es por ello, que para cada clase se incluyeron actividades que propiciaron tanto el desarrollo de la expresión oral, como la escritura y la lectura.

La distribución del ciclo didáctico promueve significativamente el aprendizaje de los/as estudiantes, pues se evidencia un constante progreso y aumento de nivel cognitivo en cuanto al desarrollo de habilidades.

En la primera clase (ver anexo 21) se conocen los conocimientos previos de los/as estudiantes sobre el tipo de texto y los tipos de pregunta que se abordarán, en seguida, se modela como responder y formular preguntas “explícitas” e “implícitas”. Luego leen el capítulo de una novela para responder las preguntas establecidas en la guía de aprendizaje, por medio de dicha actividad desarrollan las habilidades de identificar e inferir, al igual que, dentro de la misma formulan pregunta “explícita” e “implícita” a partir de la lectura. Por último, contestan un ticket de salida que contiene una pregunta metacognitiva, promoviendo la habilidad de “reflexionar”, pues, analizan su propio proceso de aprendizaje reconociendo las dificultades que tuvieron para desarrollar la actividad.

En la segunda clase (ver anexo 22) los/as estudiantes activan conocimientos previos en

torno a los conceptos “apreciar” y “valorar” para hacer hincapié en la diferencia que existe entre las preguntas “apreciativas” y “valorativas”. Luego se modela la habilidad de responder y formular preguntas de este tipo. Seguido de esto, leen el capítulo de una novela y a partir de este, responden una guía emitiendo juicios valorativos y apreciativos sobre aspectos del texto, además de formular preguntas del mismo tipo. Por último, responden un ticket de salida, que consta de una pregunta metacognitiva para reflexionar sobre la dedicación y concentración que manifestaron ante la actividad.

En la tercera clase (ver anexo 23) se reconocen los conocimientos previos del curso a partir de la pregunta: “¿Qué es la creatividad?”, luego de socializar las respuestas de los/as estudiantes, leen un fragmento de la novela “Charlie y la fábrica de chocolate” y a partir de ella, se crea un final alternativo para el fragmento leído, ya que dicha actividad promueve las habilidades de diseñar y reformular una parte del texto. Posteriormente, se realiza la conexión entre los conocimientos expuestos en el inicio de la clase y el modelamiento de las preguntas creativas, después de ello, leen otro capítulo de la misma novela y responden una guía, que consta de preguntas de tipo creativas, generando una progresión en los y las estudiantes en cuanto a las habilidades, pues logran crear, diseñar y transformar información a partir de un texto. Finalmente, y tal como se expone en las clases anteriores, se realiza un ticket de salida que aborda preguntas metacognitivas cuyo objetivo es que los y las estudiantes reflexionen en torno al proceso y las estrategias que utilizaron para cumplir el objetivo.

En la cuarta clase (ver anexo 24) se inicia la sesión activando conocimientos previos a partir de una pregunta relacionada al concepto “crítica”, esto con el objetivo de reconocer la concepción que tienen los/as estudiantes sobre esta palabra, para posteriormente modelar la forma de responder a este tipo de preguntas. Luego visualizan un cortometraje para evaluar, argumentar y/o interpelar al autor/a por medio de dos preguntas, para ello se organizan en grupos de trabajo a fin de dialogar y evaluar los distintos puntos de vista. Por último, se finaliza con una pregunta metacognitiva que da cuenta del logro obtenido en base a la meta de aprendizaje estipulada en un inicio.

En la quinta clase (ver anexo 25) se activan conocimientos previos a partir de una imagen, en base a esta se realizan preguntas que pretenden desafiar a los/as estudiantes a reconocer el



proceso de metacognición que llevaron a cabo para analizar la información que esta contiene. Luego, leen una obra dramática, y dan respuesta a una guía que aborda preguntas de tipo metacognitivas. Finalmente, al igual que en las clases anteriores, se realiza un ticket de salida que da cuenta del logro obtenido en base a la meta de aprendizaje estipulada en un inicio y la forma y/o estrategia que se utilizó para alcanzarla.

En base a lo expuesto, se evidencia una clara progresión en el ciclo didáctico, pues en el inicio se establece el desarrollo de habilidades que comprenden procesos cognitivos de orden inferior, transitando progresivamente al desarrollo de destrezas de orden superior en las últimas sesiones, es decir, se logra desarrollar una competencia en niveles de complejidad creciente en torno a las habilidades de comprensión lectora (ANEP, 2022). Además, demuestra el impacto positivo que generó en las investigadoras, puesto que a través del ciclo didáctico pusieron en práctica y aplicaron sus conocimientos y estrategias resignificadas.

Esto con el propósito de impactar positivamente en las habilidades comprensivas de los/as estudiantes, ya que regularmente responden a cuestionamientos que promueven únicamente el reconocimiento de información explícita e implícita, impidiéndoles fomentar la valoración, creatividad y razonamientos críticos a partir de sus lecturas. Asimismo, de forma transversal, a través de los tickets de salida se buscó que los/as estudiantes en cada clase pudiesen reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que de igual forma contribuye en el desarrollo de una habilidad de orden superior.

### **4.2.3 Instrumentos cuantitativos**

#### **4.2.3.1 Resultados de guías y tickets de salida de cada clase del ciclo didáctico**

Para la organización del proceso de cambio, se elaboraron guías de aprendizaje y ticket de salida las cuales fueron desarrolladas por los/as estudiantes de los cursos 5ºB y 5ºC. A partir de los resultados obtenidos en cada curso, se formularon los siguientes gráficos.

**Figura N°5: Gráfico de respuestas a preguntas explícitas e implícitas, guía N°1**

Con respecto al desarrollo de preguntas de tipo explícitas e implícitas, las cuales buscan fortalecer las habilidades de identificar, reconocer e inferir, se evidencia a través del gráfico que los/as estudiantes del curso 5ºB alcanzaron un 75,9% de logro, mientras que los/as estudiantes del curso 5ºC alcanzaron un 55% de logro en dicho ítem.

En concordancia con lo anterior, se concluye que en ambos cursos se alcanzó un porcentaje mayor al 50% de logro, sin embargo, en el curso 5ºC existe un porcentaje mayor de estudiantes que no logró el desarrollo de las habilidades.

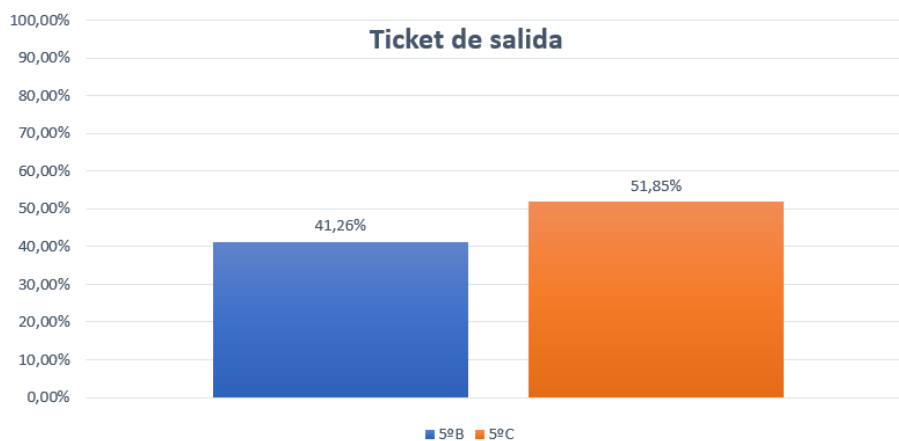
A pesar de ser la primera sesión desarrollada, ambos cursos lograron altos resultados, ya que las preguntas de tipo explícita son abordadas frecuentemente por los/as docentes para trabajar diversos tipos de textos. De igual modo, estas habilidades no requieren de mayor esfuerzo por parte de los/as estudiantes, pues se consideran dentro de procesos cognitivos de orden inferior.

**Figura N° 6: Gráfico de formulación de preguntas explícitas e implícitas por parte de los/as estudiantes, guía N°1**



Respecto al ítem de formulación de preguntas en el cual los/as estudiantes debían formular una pregunta de tipo explícita e implícita, se observa que en el curso 5ºB se obtuvo un 56,3% de logro al formular estos tipos de preguntas y por otro lado el 5ºC alcanzó 62,9% de logro en el mismo apartado, por lo que se puede concluir que ambos cursos están por sobre la media.

En vista de esto, se observa que en ambos cursos la habilidad de formular preguntas es una nueva habilidad por desarrollar y trabajar en los/as estudiantes, ya que no están familiarizados a este tipo de actividades, convirtiéndose una nueva experiencia para ellos/as.

**Figura N°7: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°1**

En relación con el proceso metacognitivo de los/as estudiantes llevado a cabo a través del ticket de salida, en el cual dan respuesta a la pregunta: “¿Qué dificultad tuviste al realizar la actividad? ¿Cómo la resolviste?”. El curso 5ºB obtuvo un 41,2% mientras que el 5ºC alcanzó un 51,85% al dar respuesta a esta pregunta.

En resumen, el curso 5ºB cuenta con menos herramientas para responder este tipo de preguntas, pues, a pesar de realizar un modelamiento para contestar preguntas metacognitivas el 5ºB no demuestra estar del todo habituado. No obstante, es un resultado esperado al situarse en una primera sesión.

**Figura N°8: Gráfico de respuestas a preguntas valorativas y apreciativas, guía N°2**



En cuanto a la clase N°2 en la que los/as estudiantes debían responder a preguntas de tipo valorativas y apreciativas, a través de las cuales se buscó potenciar las habilidades de reflexionar, valorar y apreciar diversos aspectos de los textos que se abordaron.

Se puede observar mediante el gráfico que los/as estudiantes del curso 5°B alcanzaron un 85,83% de logro, obteniendo un 14,17% de estudiantes que no pudo desarrollar las habilidades esperadas. A partir de esto se desprende que dicho curso presenta un porcentaje mayor al promedio y el porcentaje de estudiantes que no logra desarrollar las habilidades es menor. Por otra parte, se percibe que los/as estudiantes del 5°C alcanzaron un 55% de logro, presentando un 45% de estudiantes que no consiguieron desarrollar las habilidades esperadas.

En base a los resultados obtenidos, se puede destacar que ambos cursos se encuentran sobre la media en cuanto al desarrollo de las habilidades esperadas, sin embargo, se demuestra que los/as estudiantes del 5°B tienen mayor dominio en cuanto a las destrezas de valorar y apreciar, dejando en evidencia que en el curso 5°C es preciso seguir modelando e intencionando este tipo de preguntas con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior en los/as estudiantes.

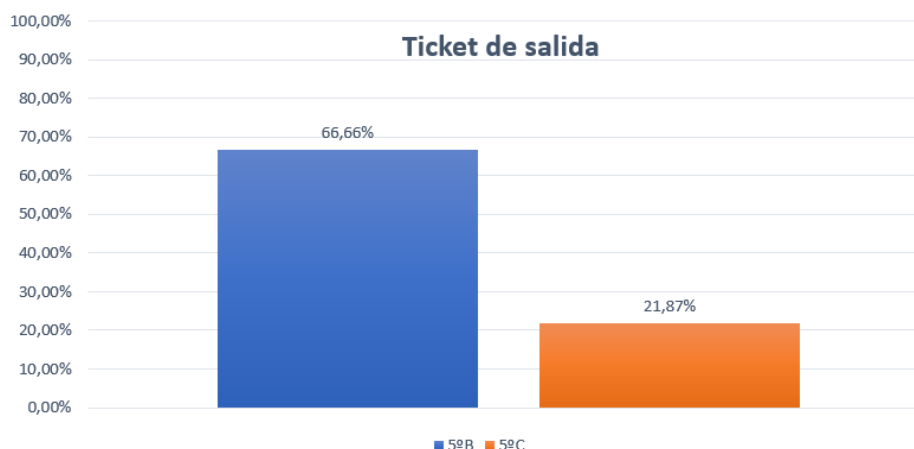
**Figura N° 9: Gráfico de formulación de preguntas valorativas y apreciativas por parte de los/as estudiantes, guía N°2**



En cuanto al ítem de formulación de preguntas valorativas y apreciativas por parte de los/as estudiantes, se evidencia en el gráfico que el 5° B obtuvo un 79,16% de logro, en cambio el 5° C alcanzó un 56,25% de logro en torno a la creación de preguntas. A partir de los resultados, se demuestra que el curso 5°B demuestra un mayor dominio en cuanto a la habilidad de formular preguntas valorativas y apreciativas.

Relacionando los datos obtenidos con el gráfico anterior, en el que los/as estudiantes daban respuestas a este tipo de preguntas, se puede inferir que, al demostrar un mayor dominio a la hora de responder a preguntas valorativas y apreciativas, los/as estudiantes presentan menos dificultades para formular este tipo de preguntas, pues ya las logran reconocer y se encuentran más familiarizados con las mismas al momento de crearlas.

**Figura N° 10: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°2**



En relación con la pregunta metacognitiva del ticket de salida en el que se busca que los/as estudiantes sean capaces de reflexionar en torno a su proceso de aprendizaje, dando respuesta a la pregunta “¿Dedicaste suficiente atención y concentración en la actividad de la clase? ¿Cómo podrías concentrarte más?”. Se demuestra a través del gráfico que el curso 5ºB obtuvo 66,6% de logro en la pregunta. A diferencia del 5ºC el cual obtuvo un 21,8% de logro, demostrando en este último una baja evidente en torno a la habilidad esperada.

En base a los resultados obtenidos, se logra evidenciar un alza en cuanto al proceso metacognitivo del 5ºB, ya que a diferencia de la clase anterior se valora un aumento en dicha habilidad. Por otra parte, en el 5ºC se analiza que a pesar de previamente haber intencionado las preguntas metacognitivas, se genera una baja en dicho ámbito, demostrando que se debió intencionar o explicar a mayor profundidad dicha pregunta, ya que hay ciertas debilidades en los/as estudiantes al momento de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, esto debido a que en un principio enunciaron no conocer este tipo de preguntas. En relación a esto último, es preciso mencionar que los resultados del 5ºC se pueden ver afectados, puesto que en dicho curso se llevan a cabo sesiones de cuarenta y cinco minutos, por lo tanto, la continuidad de dicha clase pierde el hilo conductor, volviéndose complejo retomar el contenido en la siguiente.

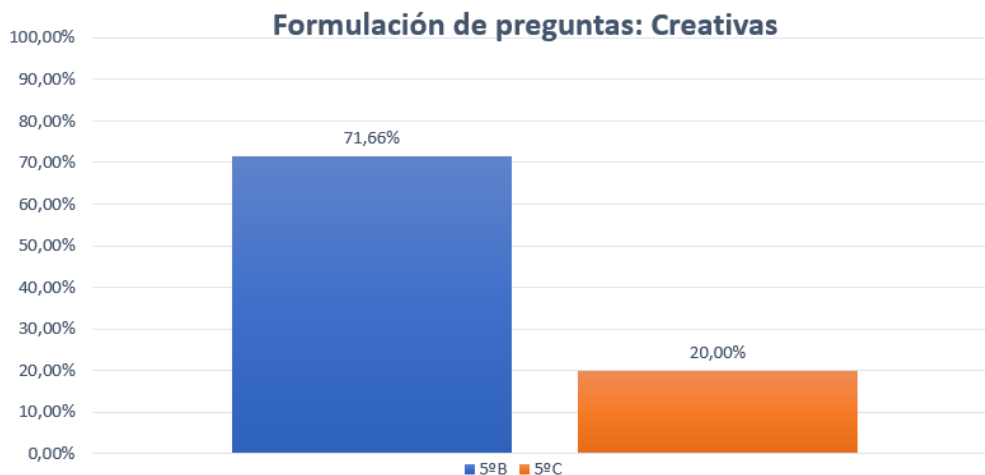
**Figura N° 11: Gráfico de respuestas a preguntas creativas, guía N°3**

Durante el desarrollo de las preguntas de tipo creativas, las cuales buscan potenciar las habilidades de crear, diseñar y transformar información a partir de un texto. Los/as estudiantes del curso 5°B alcanzaron un 85,00% de logro con relación a la efectividad de las habilidades, mientras que los/as estudiantes del 5°C alcanzaron 62 % de logro.

En base a los resultados anteriores, se puede señalar que en ambos cursos hubo un porcentaje mayor al 60%, siendo una cifra positiva, ya que las habilidades de transformación y creación a través de la comprensión lectora son de un alto nivel cognitivo. Y si bien hay algunas habilidades descendidas por parte del 5°B y 5°C se justifica debido a que, los y las estudiantes se encuentran en la tercera sesión del ciclo didáctico, además que durante su trayectoria escolar no han trabajado con frecuencia este tipo de habilidades en las que se hacen parte del texto, aportan información a dicho texto, entre otros, lo que se convierte en algo nuevo para ambos cursos.

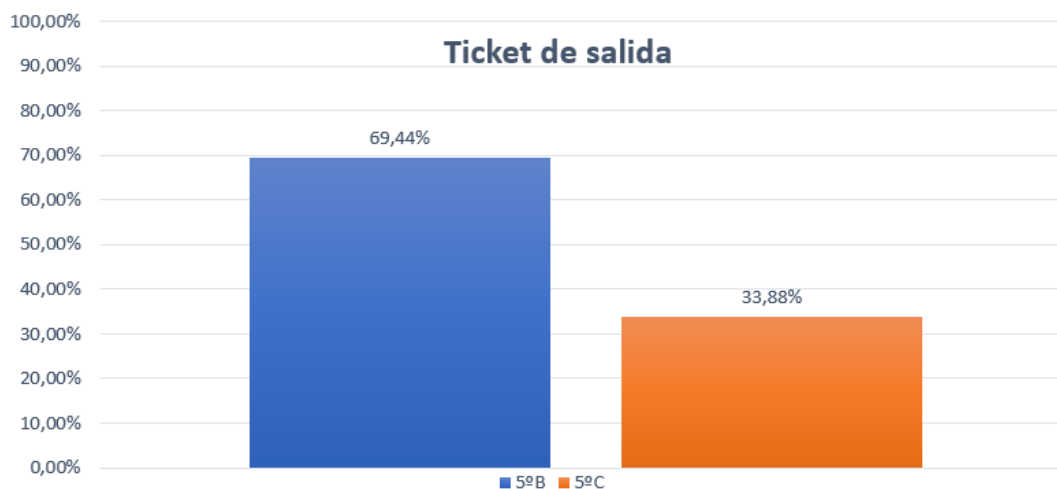


**Figura N° 12: Gráfico de formulación de preguntas creativas por parte de los/as estudiantes, guía N°3**



En el ámbito de formulación de preguntas creativas, se evidenció que el curso 5°B obtuvo un 71,66% de logro, a diferencia del 5°C el cual obtuvo un 20,00% de logro.

En concordancia con lo anterior, se observa una clara diferencia entre ambos cursos, y tal como se mencionó anteriormente en el 5°C se llevan a cabo sesiones de cuarenta y cinco minutos, por lo tanto, la continuidad de dicha clase pierde el hilo conductor, volviéndose complejo retomar el contenido en la siguiente sesión. Debido a esto, es que es necesario seguir intencionando el modelamiento de la habilidad trabajada en las preguntas de tipo creativas en los/as estudiantes.

**Figura N° 13: Gráfico de respuestas a pregunta metacognitiva, clase N°3**

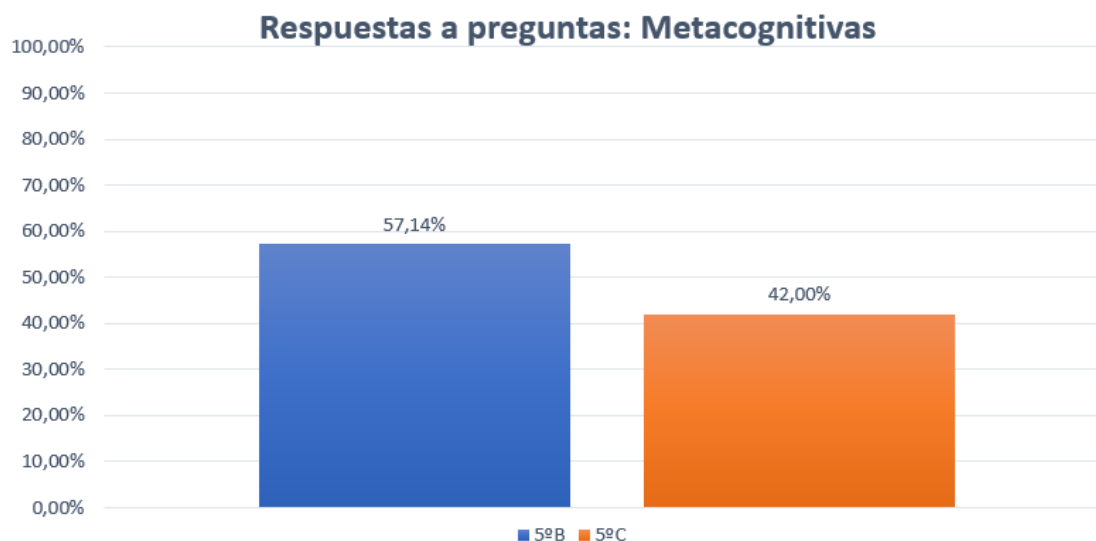
En relación con la pregunta metacognitiva del ticket de salida, el curso 5°B obtuvo 69,44% de logro en la pregunta “¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo hiciste?” “Define con tus palabras una pregunta creativa” “¿Cómo te sentiste con las actividades? Colorea”. El 5°C alcanzó un 33,88 % en el desarrollo de las respuestas.

En base a lo descrito anteriormente, se puede señalar que existe una gran diferencia entre ambos cursos, el 5°B en la tercera sesión logra aumentar el nivel de respuestas en preguntas metacognitivas, ya que comienzan a interiorizarse y acercarse a este tipo de habilidad, logrando contestar de manera más acertada. En cambio, en el 5°C se mantiene en el porcentaje de logro, dificultándose responder este tipo de preguntas a pesar de ser trabajadas con anterioridad.

**Figura N° 14: Gráfico de respuestas a preguntas críticas, clase N°4**

Por otro lado, durante la cuarta clase, correspondiente a la sesión de preguntas críticas, en las que los/as estudiantes tienen por objetivo evaluar, argumentar e interpelar al autor/a del texto, se evidencia en el gráfico que los/as estudiantes del 5°B consiguieron un 89,9% de logro, mientras que el 5°C alcanzó un 50% de logro.

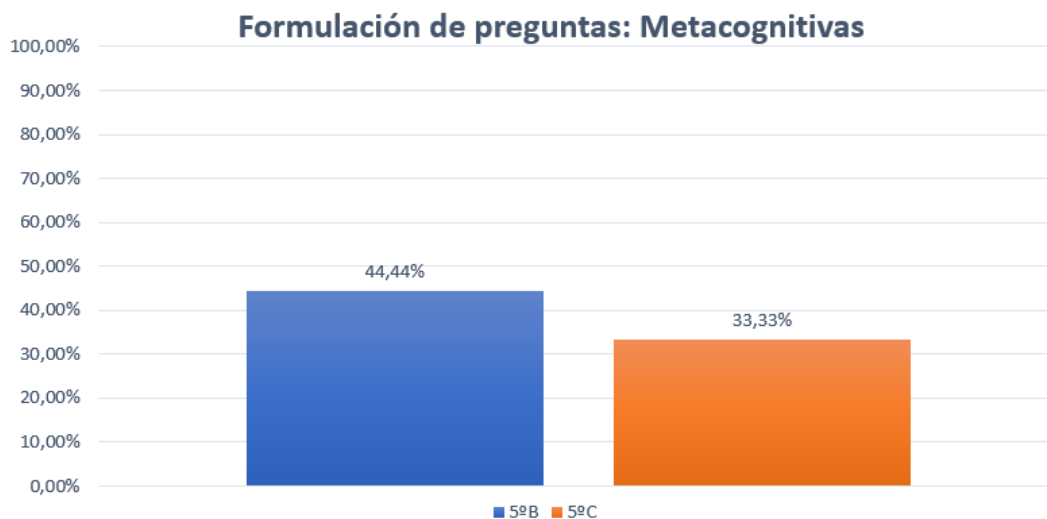
Estos resultados dejan en evidencia que en ambos cursos se logró superar el 50%, lo que se traduce como un alza importante en la progresión de desarrollo de las habilidades requeridas para responder preguntas de comprensión lectora en los/as estudiantes. Sin embargo, es fundamental recalcar que, en esta sesión, específicamente en el curso 5°B, asistieron un número menor de estudiantes a lo regular, pues ese día se presentó un fenómeno meteorológico que afectó directamente en la asistencia de dicho curso.

**Figura N°15: Gráfico de respuesta a preguntas metacognitivas, guía N°5**

Durante el desarrollo de las preguntas de tipo metacognitivas, las cuales buscan potenciar las habilidades de analizar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Los/as estudiantes del curso 5°B alcanzaron un 57,14% de logro en relación a la efectividad de las habilidades, mientras que los/as estudiantes del 5°C alcanzaron 42 % de logro.

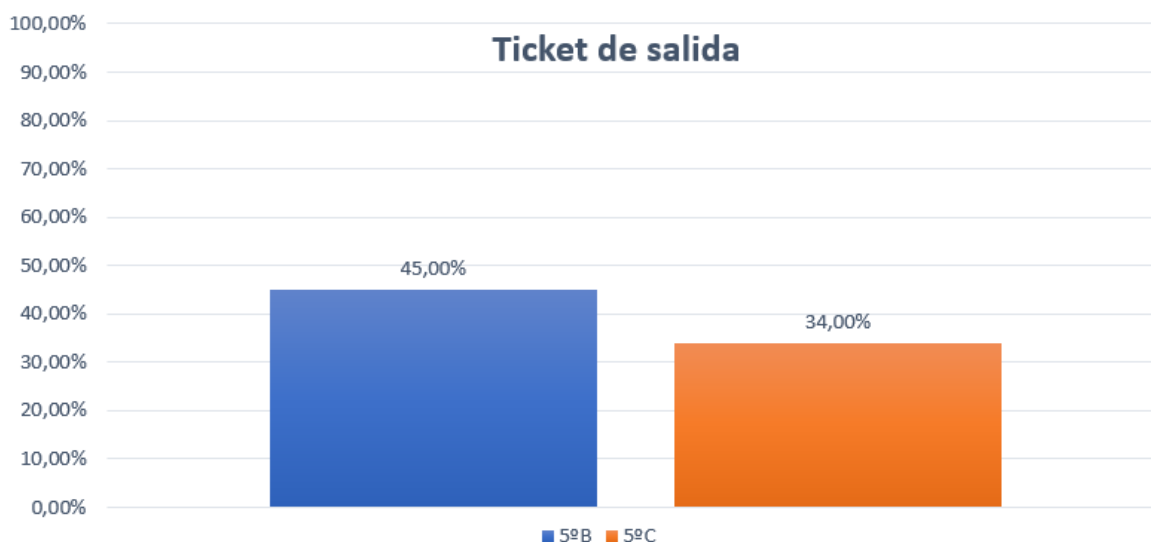
En concordancia con lo anterior, se observa que el curso 5°B desciende en el porcentaje de logro a comparación de las sesiones anteriores, pero sigue manteniéndose arriba del 50%. Por otra parte, el curso 5°C aumenta el nivel de logro, presentando avances en las preguntas de tipo metacognitivas durante la quinta clase.

**Figura N°16: Formulación de formulación de preguntas metacognitivas por parte de los/as estudiantes, guía N°5**



En cuanto a la formulación de preguntas metacognitivas, se evidencia una leve diferencia en los resultados, los cuales reflejan que el 5° B obtuvo un 44,44% de logro, en cambio el 5° C alcanzó un 33,33% de logro, cuyos resultados demuestran un mayor dominio en cuanto a la habilidad de formular preguntas de metacognición.

En base a los resultados obtenidos, se puede destacar que este tipo de pregunta resulta compleja para los y las estudiantes durante la trayectoria del ciclo didáctico, por lo mismo, es esperable obtener bajos resultados, ya que existe una relación entre pregunta y respuesta, en este caso se les dificulta identificar una pregunta metacognitiva, por ende, se les hace complejo responder a la misma.

**Figura N° 17: Gráfico de respuesta a pregunta metacognitiva, clase N°5**

En relación con la pregunta metacognitiva del ticket de salida, el curso 5ºB obtuvo 45% de logro en la pregunta “¿Cumplí con el objetivo de la clase? ¿Cómo logré identificar esa respuesta?”, por otra parte, el 5ºC alcanzó un 34% en el desarrollo de las respuestas.

Al realizar una comparación con los tickets de salida de las sesiones anteriores, se observa una gran diferencia y disminución en el logro de la habilidad, esto se debe a que durante toda la clase se trabajó metacognición, y cuando se debió aplicar el ticket de salida en el cierre de la clase estaban agotados/as, ya que se generó un desgaste en el aprendizaje de los y las estudiantes a la hora de responder preguntas metacognitivas.

#### 4.2.3.2 Resultados de evaluación final del ciclo didáctico

**Figura N° 18: Resultados de la evaluación final**

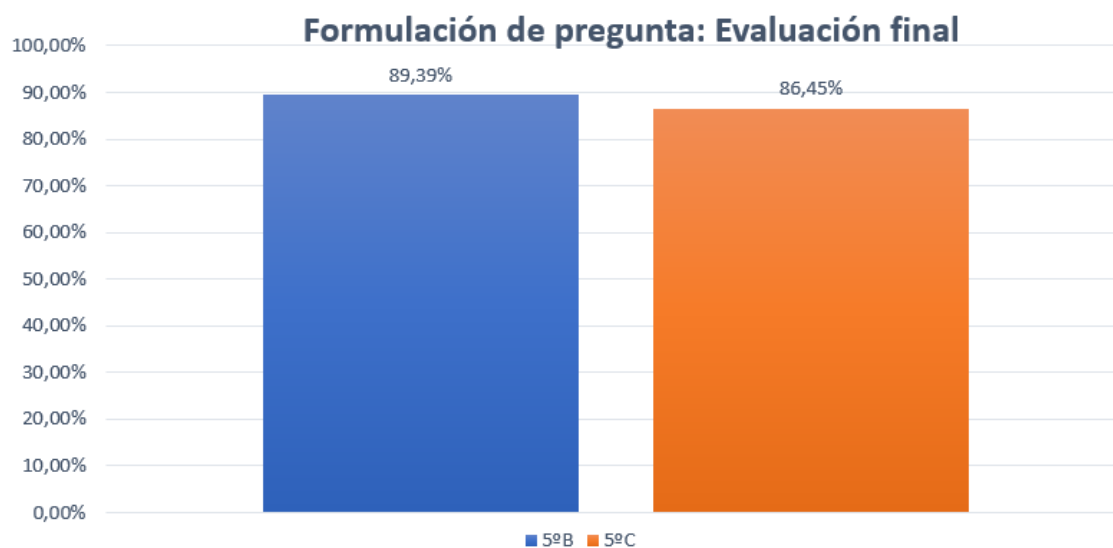


Durante el desarrollo de la última sesión, los/as estudiantes debieron dar respuesta a una evaluación final, la cual buscaba evaluar las habilidades adquiridas a partir del ciclo didáctico, tales como; reconocer, identificar, inferir, analizar, evaluar, argumentar, reflexionar, valorar, crear, transformar entre otras. En este caso, los/as estudiantes del curso 5°B alcanzaron un 70,31% de logro en relación a la efectividad del proceso, mientras que los/as estudiantes del 5°C alcanzaron 33,52 % de logro.

Los resultados de la evaluación final se condicen con los resultados de todas las guías y actividades trabajadas durante las diversas sesiones, pues ambos cursos se mantienen dentro del rango del porcentaje presentado a lo largo del ciclo didáctico, evidenciando las debilidades y fortalezas en torno a la adquisición y desarrollo de las habilidades para dar respuesta a preguntas de comprensión lectora, indicando que para ambos cursos es propicio seguir abordando de manera progresiva los diversos tipos de preguntas para lograr que los/as estudiantes sigan transitando hacia procesos cognitivos y metacognitivos de orden superior.

De igual manera, hubieron factores que influyeron directamente en los resultados del instrumento final, ya que ambos cursos no contaban con el mismo tiempo para el desarrollo de la evaluación, pues el curso 5°B dispuso de 90 minutos para la realización de esta, mientras que el 5°C tan solo tuvo 40 minutos para dar respuesta al instrumento, esto debido a que la clase fue interrumpida por actividades extracurriculares.

**Figura N° 19: Resultados formulación de la evaluación final**



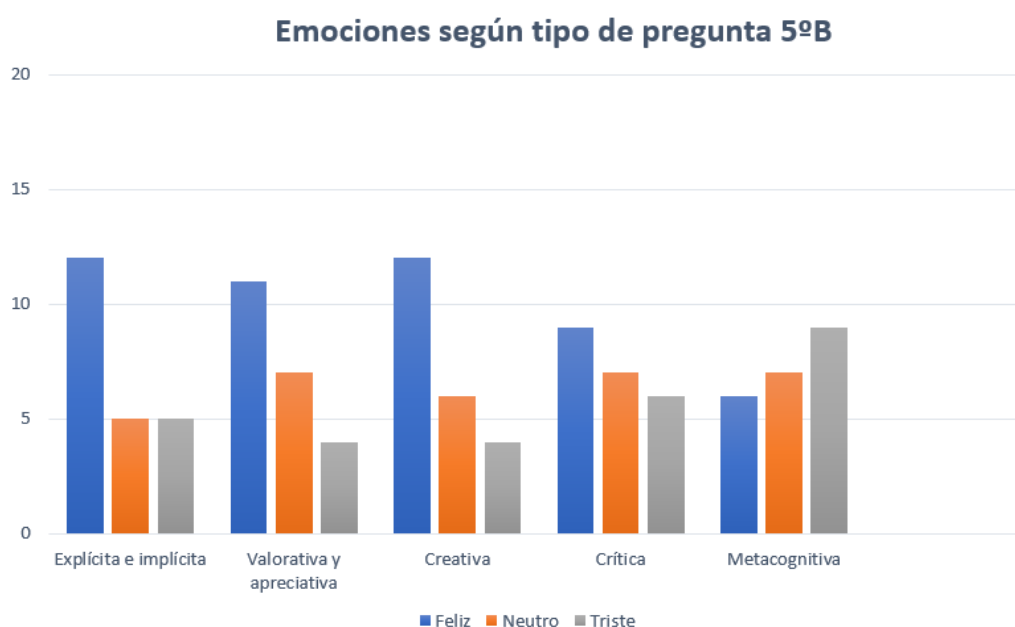
En cuanto a la evaluación final, la cual tenía por objetivo conocer y recopilar el logro de los aprendizajes a partir de las clases implementadas en el ciclo didáctico, se observa que los/as estudiantes del curso 5°B alcanzaron un 89,3% de logro en relación a la formulación de distintos tipos de preguntas, mientras que los/as estudiantes del 5°C alcanzaron un 86,4% de logro.

En base a los resultados obtenidos, se observa que en ambos cursos el porcentaje está por sobre el 80% de logro, dejando en evidencia que al brindar mayor libertad para crear o formular preguntas de cualquier tipo, los/as estudiantes alcanzan porcentajes más altos que cuando se les categoriza a formular un tipo de pregunta específico.



Esto puede ser debido a que al momento de solicitar la creación de un tipo de pregunta específica los/as estudiantes se confunden o cuestionan sobre los posibles errores que pudieran cometer. Considerando lo anterior, logramos analizar que, ante futuras decisiones en el aula, se debe conceder mayor libertad para formular diversos tipos de preguntas, pues así los/as estudiantes demuestran seguridad y dominio en las habilidades necesarias para este proceso, influyendo directamente en la obtención de mejores resultados.

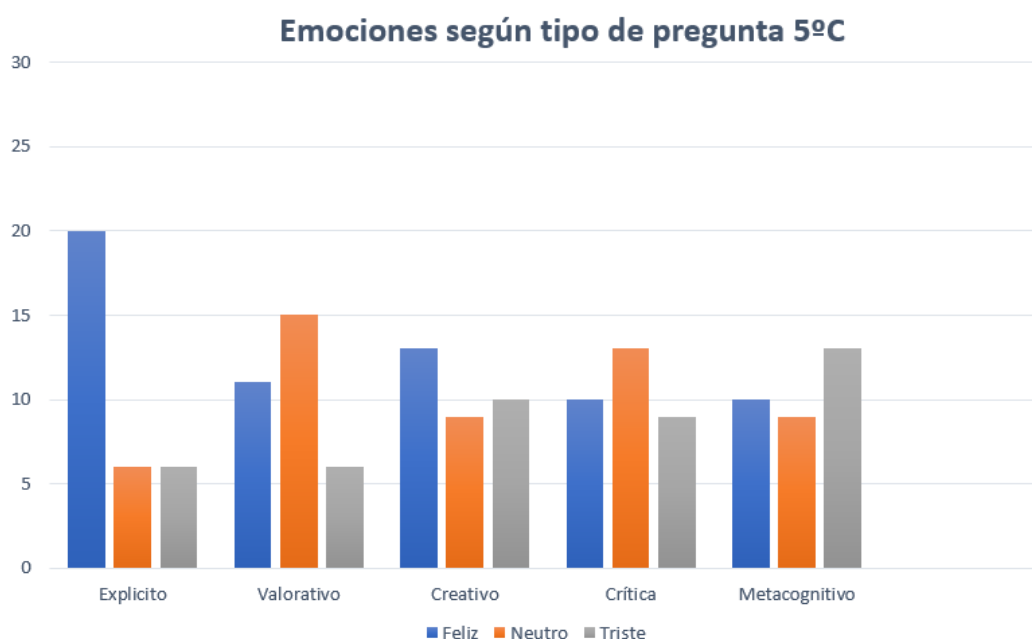
**Figura N° 20: Resultados ticket de salida de la evaluación final**



Respecto a la interrogante de las emociones según tipo de pregunta, se puede observar que el 5ºB presenta mayor porcentaje en la emoción de felicidad en los tipos de preguntas: explícitas-implícitas, valorativas-apreciativas, creativas y críticas. En cambio, en el tipo de pregunta metacognitiva predomina la emoción triste, esto se debe a que los/as estudiantes durante el trayecto de las sesiones tuvieron ciertas dificultades para comprender y responder, debido a que no estaban familiarizados con este tipo de pregunta, si no que durante el proceso comenzaron a interiorizarse en el tema.

A pesar de que en el gráfico “Emociones según tipo de pregunta 5°B” se evidencian altos porcentajes de emociones neutras y tristes, los/as estudiantes logran un nivel de logro esperado en cuanto al desarrollo de las habilidades, esto se debe a que ellos/as piensan que no lo hicieron “bien”, ya que no estaban familiarizados con estos tipos de preguntas, aun así, los gráficos anteriores reflejan lo contrario.

**Figura N° 21: Resultados ticket de salida de la evaluación final**



En base a lo observado en el gráfico “Emociones según el tipo de pregunta” se demostró que el 5°C presenta mayor porcentaje en la emoción de felicidad en los tipos de preguntas: explícitas-implícitas y creativas. En cambio, la segunda emoción predominante es la neutra, en las preguntas de tipo: valorativas-apreciativas y críticas. Por último, la tercera emoción predominante es la de tristeza, que se refleja principalmente en el tipo de pregunta metacognitivas al igual que en el curso 5°B.

El fenómeno reflejado en los tipos de preguntas valorativas-apreciativas y críticas se debe a que los/as estudiantes tuvieron mayor dificultad para lograr apreciar, valorar e interpelar al

autor/a de un texto, lo que se condice con los resultados anteriormente expuestos en los gráficos, ya que en ambas clases, se esperaba que los lectores expresaran o emitieran un juicio u opinión de tipo valorativo en base a dichos tipos de preguntas.

Finalmente, tanto el curso 5°B como 5°C deben seguir trabajando el tipo de pregunta metacognitiva de manera transversal en todas las asignaturas, pues estas funcionan como una herramienta orientadora que les permite a los/as estudiantes reconocer los procedimientos que efectúan para poder contestar una determinada actividad.

#### 4.2.4 Triangulación de la información

En esta sección se realiza una síntesis del análisis de los instrumentos para la organización del proceso de cambio.

**Figura N° 22: Tabla de triangulación de instrumentos para la organización del proceso de cambio**

| <b>Dimensión</b>  | <b>Análisis de las decisiones en torno al ciclo didáctico</b>  | <b>Análisis de planificación de clase a clase del ciclo didáctico</b>   | <b>Resultados por guías y ticket de salida de cada clase del ciclo didáctico</b>  | <b>Razonamiento</b>  |
|---|--|---|---|--|
| <b>El ciclo didáctico favorece un alto nivel cognitivo para promover la comprensión lectora</b> | Se seleccionaron desde las Bases Curriculares cuatro Objetivos de Aprendizajes para transitar en cada una de las clases por los tres principales ejes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para cada sesión se determinaron diferentes | En este caso, se obtuvo que las planificaciones diseñadas para el ciclo didáctico favorecen un alto nivel cognitivo para promover la comprensión lectora, pues esta se comprende como un proceso complejo que surge de la interacción entre | En base a los resultados obtenidos, se evidencia una progresión en torno a las habilidades de menor a mayor nivel cognitivo y metacognitivo. En el caso, de la evaluación final el 5°B obtuvo sobre un 80% de logro, así mismo, | Considerando los datos obtenidos en los diversos instrumentos, se puede establecer que las docentes en formación implementaron un ciclo didáctico conforme a lo que el programa de Lenguaje y Comunicación |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | <p>destrezas a desarrollar, iniciando con habilidades de orden inferior para progresar al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.</p> | <p>el lector y el texto, en la que intervienen diversas habilidades que permiten desarrollarla (Mineduc, 2020). En este sentido, es que las investigadoras hacen énfasis y evidencian a través del ciclo didáctico una clara progresión de las habilidades comprensivas que los/as estudiantes deben desarrollar clase a clase.</p> | <p>el 5°C obtuvo logros progresivos.</p> | <p>sostiene, adecuado a las necesidades de los cursos del centro de práctica. En este sentido, a pesar de los resultados que se evidencian en el “Gráfico de respuesta de evaluación final” (Fig. 18) este ciclo didáctico y el acompañamiento que realizaron las docentes en formación, impactó de manera positiva en ambos cursos, permitiéndoles ampliar sus conocimientos más allá de una enseñanza tradicional y enfocada al desarrollo de preguntas explícitas e implícitas, siendo completamente innovador para ellos/as abordar habilidades cognitivas</p> |
|--|---|---|--|--|

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
|  |   |   |  | superiores, así como también llevar a cabo procesos metacognitivos en cada sesión.  |
| <b>El ciclo didáctico promueve actividades de formulación de preguntas</b> | Se aborda el objetivo de aprendizaje N°24, con el objetivo de que los y las estudiantes además de responder preguntas de diversos tipos, sean capaces de formular sus propias preguntas, ya sea a partir de la información de un texto a las docentes o compañeros/as de clase. | Se observa en cuatro clases del ciclo didáctico el modelamiento sobre cómo formular los distintos tipos de preguntas y también actividades de formulación de preguntas por parte de los/as estudiantes. | En base a los resultados obtenidos, los y las estudiantes obtuvieron resultados por sobre la media en la categoría de formulación de preguntas. En el caso de la evaluación final el 5°B obtuvo un 89,39% de logro, así mismo el 5°C alcanzó un 86,45% de logro. | Considerando los datos obtenidos en los instrumentos, se puede establecer que las docentes en formación integraron actividades de modelamiento a fin de que los/as estudiantes pudieran formular los distintos tipos de preguntas que desarrollaron durante el ciclo didáctico. Esto impacta significativamente en sus aprendizajes, pues como mencionan López et al. (2014) “Enfrentar a los estudiantes a la formulación de preguntas en el aula de clase se convierte en una valiosa estrategia para favorecer el aprendizaje significativo de |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   | un determinado campo de conocimiento” (p.131).  |
| <b>El ciclo didáctico integra preguntas metacognitivas favoreciendo la reflexión de los/as estudiantes.</b> | No aplica.  | Se integran de manera transversal preguntas metacognitivas por medio de ticket de salida. | En base a los resultados obtenidos, se evidencia una progresión en torno a los resultados de las preguntas metacognitivas, sin embargo, en la evaluación final, ambos cursos se sienten tristes al momento de trabajar preguntas metacognitivas, ya que no están familiarizados con aquellas preguntas. | Considerando los datos obtenidos es fundamental seguir implementando preguntas metacognitivas de manera transversal, pues se evidencia que durante la trayectoria escolar de los/as estudiantes, este tipo de preguntas no son empleadas, impidiendo generar un proceso reflexivo y consciente del uso de estrategias al momento de desarrollar diversas actividades. |
| <b>Razonamientos generales</b>  | <p>En relación con la triangulación del “Análisis de instrumentos para la organización del proceso de cambio” se evidencia una resignificación sobre las estrategias didácticas por parte de las profesoras en formación, pues integran a lo largo del ciclo didáctico ciertos componentes con los cuales no contaban, como por ejemplo, preguntas de comprensión lectora en base a las taxonomías de Smith (1975) y Raphael (1986) en las cuales se evidencia una progresión en cuanto a la dificultad de las mismas.</p> <p>Además, se diseñaron actividades de formulación de preguntas por parte de los/as estudiantes, lo que impacta en la comprensión lectora de los mismos, pues como afirma Gutiérrez y Del Olmo (2019) “Cuando el lector busca información en el texto para formular preguntas necesita analizar e integrar</p> |   |   |   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>la información que lee relacionando el contenido de varias secciones (...) que contribuye a una mayor profundización en la comprensión del texto (p.102). Es decir, para que los/as estudiantes formulen correctamente preguntas, primeramente, deben ser capaces de comprender, analizar, relacionar e integrar la información adquirida en el texto, por lo que realizan un trabajo que abarca diversas habilidades, todas de un nivel de orden superior, contribuyendo significativamente en su proceso de comprensión lectora.</p> <p>De igual forma, la propuesta del ciclo didáctico brinda gran importancia a las preguntas metacognitivas en cada una de las clases, ya que como Velez y Ruiz (2021) mencionan “La interacción metacognitiva puede contribuir a orientar los procesos cognitivos en función de las tareas y evitar que deriven hacia otras direcciones que no permiten su resolución” (p.111).</p> <p>De esta manera, los y las estudiantes son capaces de analizar el proceso que llevaron a cabo para realizar una actividad en particular.</p> <p>Asimismo, en cuanto al desarrollo e implementación de las sesiones, se evidenció un impacto positivo a partir del análisis de los gráficos.</p> <p>Sobre los datos de la evaluación final se puede concluir que se condicen con los resultados de todas las guías y actividades trabajadas durante las diversas sesiones, pues, ambos cursos se mantienen dentro del rango del porcentaje presentado a lo largo del ciclo didáctico, evidenciando las debilidades y fortalezas en torno a la adquisición y desarrollo de las habilidades para dar respuesta a preguntas de comprensión lectora.</p> <p>Finalmente, en base a los resultados de la formulación de preguntas (Fig. 19) se observa que en ambos cursos el porcentaje está por sobre el 80% de logro, dejando en evidencia que los y las estudiantes son capaces de formular preguntas de cualquier tipo cuando se les brinda la libertad de creación, de esa manera se observa una implementación acorde a las necesidades y nivel académico.</p> |
|--|--|

### **4.3 Análisis de instrumentos “Fase Evaluación y retroalimentación”**

A continuación, se realiza un análisis sobre los instrumentos que permiten reconocer la evaluación final del ciclo didáctico y las retroalimentaciones que las docentes en formación obtuvieron sobre el mismo, esto se llevará a cabo a partir de las entrevistas a investigadoras, las retroalimentaciones de la profesora guía del centro de práctica y las retroalimentaciones del supervisor de práctica, para finalizar con una triangulación de la información analizada.

#### **4.3.1 Instrumentos cualitativos**

##### **4.3.1.1 Análisis de entrevistas cruzadas de las investigadoras**

En el siguiente apartado se realiza un análisis reflexivo en base a la autoevaluación de las investigadoras, en el que se verán reflejadas las decisiones pedagógicas y resignificaciones que se llevaron a cabo en la implementación del ciclo didáctico para el fortalecimiento de las docentes en formación en torno a la formulación de preguntas y modelamiento de habilidades.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A la docente en formación Constanza Pozo, como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia.

En vista de lo observado en la entrevista a las docentes en formación se llevaron a cabo diversas investigaciones que permitieron resignificar sus conocimientos para la mejora escolar, en este caso, la investigadora B (ver anexo 44) menciona:

Gracias a las investigaciones (...) pudimos profundizar en niveles taxonómicos de tipos de preguntas de Raphael y Smith, fortaleciendo nuestro repertorio de cuestionamientos para la comprensión lectora y reconociendo con mayor profundidad las habilidades que se pueden promover a partir de cada una.



A partir de la profundización sobre las investigaciones, las docentes en formación lograron tomar decisiones didácticas para promover y modelar habilidades comprensivas en los y las estudiantes, tal como la investigadora B (ver anexo 44) comenta:

Las decisiones didácticas se vieron reflejadas en las respuestas que se recibieron en cada sesión por parte de los/as estudiantes, ya que, de manera progresiva fueron reconociendo, infiriendo, valorando, apreciando, creando y evaluando cada texto, lo que significativamente impactó en las habilidades comprensivas de sus lecturas.

Así mismo, se observó una progresión entre los resultados de las guías desarrolladas y la evaluación final en uno de los cursos, tal como la investigadora A (ver anexo 43) afirma:

Esto se vio principalmente en los tipos de preguntas metacognitivas, pues al inicio de las sesiones, los/as estudiantes no comprendían el concepto de “metacognición” sin embargo, a medida que se iban trabajando clase a clase, se fueron familiarizando con ellas y logrado responder y formular preguntas de este tipo.

En cambio, la investigadora B (ver anexo 44) indica que “Se observó una baja progresión en cuanto al desarrollo de algunas guías lo que impactó directamente en la evaluación final del proceso”. Esto debido a los factores relacionados al clima de aula que fueron perjudiciales para llevar a cabo algunas de las sesiones, de esa manera la investigadora B (ver anexo 44) comenta:

El curso en el cual se implementó el ciclo didáctico tenía comportamientos bastante disruptivos, lo que impactó directamente en el correcto desarrollo e implementación de cada una de las clases (...) Asimismo, el horario del curso designado para la asignatura de Lenguaje y Comunicación contaba con dos bloques de una hora pedagógica que se encontraban planificados para distintos días y en horarios previos al almuerzo de los/as estudiantes, lo que no permitía producir un lineamiento sobre los contenidos y además propiciaba la mala disposición de los niños/as ante la clase.

En resumen, considerando las reflexiones realizadas por las investigadoras, se puede concluir que las resignificaciones impactan positivamente en su quehacer docente y en el aprendizaje de nuevas estrategias a fin de producir aprendizajes significativos dentro del aula, sin embargo, existen factores externos e internos que de igual manera afectan en los resultados de los aprendizajes de los/as estudiantes, tal como se evidencia en los gráficos anteriores.

#### **4.3.1.2 Análisis de retroalimentación de profesora guía**

A continuación, se realiza un análisis reflexivo sobre las retroalimentaciones por parte de la docente guía de la Escuela Básica Blas Cañas. En este caso, se darán a conocer evidencias sobre el desarrollo, desempeño y progresión de las profesoras en formación en cuanto a la formulación de preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A a la docente en formación Constanza Pozo, como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia.

En vista de lo observado en la “Escala de apreciación de evaluación de cierre de práctica profesional” (ver anexos 45 y 46) la docente guía del establecimiento, califica a las investigadoras A y B en el rango de desempeño “Logrado” específicamente en los indicadores “Contenidos y metas curriculares” y “Actuación del rol profesional” de los descriptores “La docente en formación, diseña una propuesta de evaluación formativa y/o sumativa consistente con los OA, incorporando por ejemplo: tickets de salida, tickets de entrada, guías de contenido y/o actividades...” y “La profesora en formación manifiesta capacidad para reflexionar, evaluar, potenciar o implementar remediales de su quehacer formativo”. Ambos indicadores se evidencian a través del ciclo didáctico, pues las docentes en formación desarrollan actividades de conocimientos previos en cada sesión, además de guías que permitieron reflexionar sobre la lectura y tickets de salida que promovieron el pensamiento reflexivo de los/as estudiantes para analizar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la retroalimentación escrita que la docente guía del establecimiento les proporcionó a las investigadoras, se menciona que (ver anexos 45 y 46) “Durante las clases se

observan preguntas más reproductivas e interpretativas y las reflexivas se evidencian más en las guías y en algunas clases” a partir de la observación se considera que la docente guía no interpretó correctamente el foco del ciclo didáctico, el cual estaba enfocado en la comprensión lectora de manera progresiva, en este caso, cada clase buscaba desarrollar una habilidad comprensiva y de manera paralela formular preguntas a partir de la misma.

Por otra parte, se evidencia a través de las observaciones que la retroalimentación de la docente guía del establecimiento no se condice con lo aprendido por parte de las docentes en práctica en las actividades curriculares de la mención, pues esta señala “Las preguntas realizadas en las guías están relacionadas con el objetivo de las clases, pero a veces en vez de enfocarse solo en la formulación y practicar eso, las guías contenían preguntas de comprensión lectora”. Esto refleja una diferencia relevante en cuanto a la enseñanza que reciben de su docente tutor de práctica, pues mientras él las orienta a crear y formular preguntas enfocadas al desarrollo de la comprensión lectora, la docente guía del establecimiento promueve más bien el planteamiento de preguntas de bajo nivel cognitivo que no buscan desarrollar con profundidad la comprensión del texto, sino comprender la “estructura” de la pregunta.

#### **4.3.1.3 Análisis de retroalimentación de supervisor de práctica de la universidad**

En esta sección se realiza un análisis reflexivo en base a las retroalimentaciones por parte del docente supervisor de la universidad. En dichas retroalimentaciones, se evidencian observaciones sobre las clases implementadas por dos de las investigadoras, que serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y el aprendizaje de las profesoras en formación.

Para llevar a cabo este análisis, se define como investigadora A a la docente en formación Constanza Pozo y como investigadora B a la docente en formación Camila Urtubia.

En vista de lo observado en la “Pauta de acompañamiento al aula” por parte del supervisor de práctica de la universidad, es pertinente mencionar algunos aspectos relevantes que evidencian las metodologías y efectividad de estrategias utilizadas en el ciclo didáctico por parte de las docentes en formación. Si bien la rúbrica del supervisor de práctica aborda diversas dimensiones

que evalúan el desempeño de la clase completa, este análisis se enfoca en aquellos indicadores que fundamentan y respaldan la mejora del problema de práctica de las investigadoras.

En primer lugar, durante el acompañamiento de aula, el docente supervisor califica a las investigadoras A y B con máxima puntuación en el indicador (ver anexos 47 y 48) “Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.” Como se evidencia en párrafos anteriores, la problemática de las docentes en formación era la dificultad de realizar preguntas de alto nivel cognitivo y metacognitivo, y con la implementación del proceso de cambio, es que las investigadoras han propuesto nuevas metodologías y estrategias que profundizan su repertorio para formular preguntas en cada momento de la clase, lo que favorece tanto en su quehacer docente, como en la comprensión lectora de los y las estudiantes.

En segundo lugar, en base al indicador “Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión”, las investigadoras igualmente son evaluadas con la máxima puntuación, a partir de ello se puede desprender que las resignificaciones llevadas a cabo les permitieron a las docentes en formación integrar actividades en post del aprendizaje significativo de los/as estudiantes, impactando directamente en el desarrollo de sus habilidades de orden superior tales como reflexionar, analizar, evaluar, argumentar, entre otras.

En tercer lugar, evalúa con la máxima puntuación el nivel de desempeño de las investigadoras A y B en el indicador “Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje”. En base a esto se logra evidenciar nuevamente la resignificación realizada por parte de las investigadoras, pues integran actividades que permiten a los/as estudiantes desarrollar el proceso de metacognición lo que Gandini (2018) define como “La capacidad de la mente de volverse sobre sí misma y analizar sus propios procesos de pensamiento y conocimiento” (Gandini, 2018, p. 53). En este sentido, se evidencia que luego de la resignificación, las investigadoras son capaces de formular durante toda

la sesión preguntas metacognitivas de orden superior que favorecen el involucramiento de los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el docente tutor de práctica realiza una observación final a partir de la clase de la investigadora B (ver anexo 48) en el que menciona “Vi el esfuerzo que hiciste por modelar habilidades, por levantar preguntas metacognitivas y generar aprendizajes profundos en ellos y ellas”. Dejando en evidencia, de que la investigadora transitó de no incluir preguntas metacognitivas debido a la dificultad que esto le suponía, a formular de manera transversal este tipo de preguntas en cada una de las clases.

#### 4.3.2 Triangulación de la información

**Figura N°23: Tabla de triangulación de instrumento para la evaluación y retroalimentación**

| <b>Dimensión</b>                             | <b>Análisis entrevistas cruzadas de las investigadoras</b>   | <b>Análisis retroalimentación de profesora guía</b>  | <b>Análisis de retroalimentación de supervisor de práctica de la universidad</b>   | <b>Razonamiento</b>   |
|--|--|--|--|---|
| <b>Retroalimentación del ciclo didáctico</b> | Las resignificaciones realizadas por parte de las profesoras en formación impactan positivamente en su quehacer docente y en el aprendizaje de nuevas estrategias a fin de producir aprendizajes significativos dentro del aula, | En cuanto al análisis anterior, se obtuvo que la docente guía de la escuela al no comprender el foco del ciclo didáctico, el cual estaba enfocado en la comprensión lectora de manera progresiva, realiza observaciones que no | Se observa a partir de la retroalimentación realizada por el profesor tutor de práctica, que las investigadoras fortalecieron sus estrategias didácticas en el ámbito referido a la formulación de preguntas de comprensión lectora, asimismo en cuanto al | Considerando los datos obtenidos en los diversos instrumentos, la resignificación realizada por las docentes en práctica fue fundamental para llevar a cabo correctamente el ciclo didáctico, sin embargo, la retroalimentación propiciada por la docente guía no se articula con |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|   | <p>ya que formular preguntas que progresen en su dificultad potencia el repertorio de estrategias didácticas que promueven las investigadoras y por consiguiente, el desarrollo de habilidades de orden superior de los/as estudiantes, permitiéndoles formar su pensamiento crítico y creativo a partir de sus lecturas.</p> | <p>concuerdan con los conocimientos teóricos impartidos en las actividades curriculares de la mención de Lenguaje y Comunicación.</p>   | <p>planteamiento de preguntas metacognitivas.</p>  | <p>los datos obtenidos en los demás instrumentos, pues la escala de apreciación no contaba con indicadores que especificaran la evaluación de formulación de preguntas.</p>   |
| <p><b>Evaluación de la implementación del ciclo didáctico</b></p> | <p>En base a las autoevaluaciones se considera que las decisiones pedagógicas y la implementación del ciclo didáctico favoreció tanto a los y las estudiantes, como a las docentes en formación, ya que a partir de investigaciones se diseñó una propuesta que permitió trabajar debilidades de</p>                          | <p>En base a la escala de apreciación de evaluación de cierre de práctica profesional, las docentes en formación obtuvieron 55 puntos de 57, lo cual indicó que las investigadoras realizaron un diseño de planificaciones acorde a las necesidades de los y las estudiantes y de la problemática</p> | <p>En base a los acompañamientos de aula del docente tutor de la universidad, se evidencian con máximo puntaje aspectos relevantes de la problemática de las investigadoras, en las que promueven a través de preguntas la participación de los y las estudiantes, así las actividades</p> | <p>A partir de los datos obtenidos, se evalúa positivamente la resignificación realizada e implementada por las docentes en formación, lo que se refleja de manera sumativa por parte de ambos docentes evaluadores. Así mismo, la autoevaluación les permitió evidenciar y reflexionar de manera crítica sobre la puesta</p> |

|                                       |  |                               |   |  |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|---|--|
|                                       | <p>ambas partes, logrando impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>   | <p>de las investigadoras.</p> | <p>propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y realizan preguntas de metacognición durante toda la sesión.</p> | <p>en práctica, concluyendo sobre las mejoras y debilidades que tenían las investigadoras.</p> |
| <p><b>Razonamientos generales</b></p> | <p>En relación con la triangulación del “Análisis de instrumentos para la evaluación y retroalimentación” se evidencia a partir de las observaciones realizadas por cada uno de estos que, en primer lugar, las docentes en base a los síntomas evidenciados definieron y enmarcaron un problema de práctica que las llevó a resignificar sus saberes, los cuales se vieron reflejados en la entrevista cruzada donde dieron cuenta de manera reflexiva aspectos referidos a la implementación de cada clase.</p> <p>En segundo lugar, en cuanto a la organización del proceso de cambio las investigadoras implementaron un ciclo didáctico, instancia en la que pudieron poner en práctica la estrategia referida a la formulación de preguntas de comprensión lectora. En tercer lugar, en cuanto a la fase de evaluación y retroalimentación, las investigadoras recibieron observaciones a partir de la puesta en práctica por parte de la docente guía y el supervisor de práctica, en la que reconocieron las fortalezas y debilidades que se requieren seguir trabajando.</p> <p>En conclusión, se evidencia que, a partir de las retroalimentaciones de los evaluadores y una autoevaluación respondida por las investigadoras, se obtuvieron buenos resultados, que permitieron lograr los objetivos propuestos y potenciar sus propias habilidades.</p> |                               |   |  |

## **Capítulo V Conclusión**

### **5.1 Conclusiones**

Para culminar el presente estudio, se evidencian las conclusiones organizadas en los siguientes apartados: verificación de los objetivos de la investigación, reflexión del estudio por parte de las profesoras en formación y recomendaciones.

### **5.2 Conclusiones a partir de los objetivos de la investigación**

En primer lugar, en relación con el objetivo específico N°1 que busca “Resignificar los conocimientos sobre la didáctica de la lectura por parte de las profesoras en formación, enfocado en la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas a estudiantes de quinto básico”.

Se concluye que, inicialmente las docentes en formación realizaron un trabajo investigativo para indagar sobre diversos autores/as que abordan la formulación de preguntas para la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, profundizando en las taxonomías de Smith (1975) y Raphael (1986), autores que eran desconocidos por las investigadoras, pero una vez que examinaron y analizaron sus taxonomías, las emplearon para resignificar sus conocimientos iniciales e implementarlos en su ciclo didáctico para el desarrollo de preguntas de comprensión lectora, tales como; preguntas de aquí (Explícita), pensar y buscar (Implícita), el autor y tú (Crítica), en sí mismo (Valorativa y apreciativa) y creativas. Es decir, que en base a los autores y sus taxonomías, las investigadoras fueron capaces de diferenciar los diversos tipos de preguntas, como por ejemplo; preguntas cognitivas y metacognitivas.

Por otro lado, se realizaron entrevistas para reflejar los conocimientos con los que contaban las investigadoras antes de la resignificación y evidenciar experiencias comunes entre las tres, específicamente sobre su formación inicial recibida por parte de la universidad, pues según las respuestas, durante los procesos de práctica, se presentaron diversos obstáculos, tal como la investigadora C (ver anexo 5) menciona:



Si bien contaba con los conocimientos teóricos para formular preguntas de comprensión lectora, las instancias para llevarlas a cabo durante la práctica inicial e intermedia fueron limitadas, debido a los acontecimientos ocurridos en ese entonces, tal como estallido social y pandemia, lo que provocó un estancamiento de nuestro desempeño como docentes.

En vista de esto, se observa que las investigadoras durante su proceso de formación docente enfrentaron obstáculos tanto a nivel nacional como educacional, que dificultaron la puesta en práctica de la teoría.

En relación con eso, la docente guía de la práctica profesional no fue un buen modelo para las profesoras en formación en cuanto a la formulación de preguntas de comprensión lectora, ya que no se basaba en ningún tipo de taxonomía, sino más bien, en metodologías tradicionales, en las que según Galvan y Siado (2021):

No se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, es decir, se incentiva a que el alumno obtenga un conocimiento a ciegas, lo cual va en detrimento del proceso que debiese ser cien por ciento cambiante, para lograr un alto nivel académico. (p.965)

Es decir, que a través de estas metodologías la docente guía no lograba potenciar las habilidades comprensivas de los/as estudiantes y por consiguiente no contribuyó al aprendizaje de las profesoras en formación. Igualmente, las investigadoras reflexionan previamente a la implementación del ciclo didáctico por medio de sus “Bitácoras de observación docente en formación” en torno a sus propias intervenciones, evidenciando la ausencia de formulación de preguntas de comprensión lectora y de reflexión en base al proceso de aprendizaje de cada estudiante.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se evidencia que, a partir de la recolección de los instrumentos señalados, las investigadoras consiguieron resignificar sus conocimientos, pues antes de esto, utilizaban metodologías que se basaban mayormente en abordar la comprensión lectora desde una perspectiva más explícita y/o desde las habilidades cognitivas iniciales. Luego de la resignificación, logran reconocer la importancia de formular preguntas cognitivas y

metacognitivas a partir de taxonomías que abordan esta temática y trabajar la progresión de las habilidades en comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

En segundo lugar, en cuanto al objetivo específico N°2 que determina “Diseñar un ciclo didáctico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con el objetivo de potenciar habilidades comprensivas en estudiantes de quinto básico a través de preguntas cognitivas y metacognitivas para favorecer su pensamiento complejo” se tomaron respectivamente distintas decisiones didácticas a fin de impulsar el desarrollo de estrategias referidas a la comprensión lectora, lo que impacta directamente en el fortalecimiento de habilidades que tributan a procesos cognitivos de orden superior. Primeramente, se consideró el contexto de los/as estudiantes indagando sobre el progreso que llevaban a lo largo del semestre ambos cursos, a partir de ello, se reconoció que se encontraban en la “Unidad N°3” y se profundizó en los lineamientos curriculares que en esta se establecen para seleccionar los objetivos de aprendizaje que fundamentan el ciclo didáctico.

En base a esto, se determinaron dos objetivos que tributan al eje de “Comprensión Lectora”, un objetivo del eje de “Escritura” y uno extraído del eje de “Expresión Oral”, esto con el propósito de trabajar bajo el enfoque comunicativo, el cual permite que los/as estudiantes transiten por los tres ejes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como lo establece la UCEM (2023) “Lograr aprendizajes profundos en la asignatura (...) requiere, al menos, de la integración interna de sus ejes, puesto que los propósitos formativos de la asignatura no se agotan en los ejes aislados, sino que requieren del diálogo entre estos” (p.6). Es por ello, que para cada clase se incluyeron actividades que propiciaron tanto el desarrollo de la expresión oral, como la escritura y la lectura.

Por otra parte, para cada sesión se estableció el desarrollo de un tipo de pregunta de comprensión lectora con el propósito de promover distintas habilidades, las cuales se buscaron fortalecer de manera progresiva a partir de la estrategia implementada, iniciando con habilidades cognitivas de orden inferior como “identificar” progresando a destrezas de orden superior como lo son el “analizar” y “argumentar”.

Asimismo, se abordó la metacognición de manera transversal a lo largo del ciclo, lo que les permitió a los/as estudiantes conocer este tipo de pregunta y reflexionar sobre su proceso de

aprendizaje, tal y como el Marco para la Buena Enseñanza (2021) menciona: "La enseñanza para el aprendizaje profundo implica realizar actividades que desafíen el pensamiento de los/as estudiantes, es decir, que exijan ir más allá de la reproducción de la información" (p. 45). Esto es fundamental dentro del aula, ya que se deben propiciar actividades que progresen en dificultad a fin de modelar habilidades que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los y las estudiantes.

En tercer lugar, con relación al objetivo específico N°3 que pretende "Analizar el impacto del ciclo didáctico en las y los estudiantes de quinto básico en relación a sus habilidades interpretativas desarrolladas en los diversos niveles cognitivos y metacognitivos". Se lleva a cabo el análisis del impacto de la implementación del ciclo didáctico mediante los resultados de las guías de aprendizaje y de la evaluación final, en el que se concluye que los/as estudiantes de quinto básico vinculan la emoción "tristeza" a las preguntas metacognitivas (Fig. 20, 21). Lo cual responde a que durante la trayectoria escolar no acostumbran a responder preguntas metacognitivas, ni identificar estrategias para el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje y que si bien se trabajó de manera transversal en cada una de las sesiones del ciclo didáctico es importante seguir abordándolas durante cada asignatura y nivel académico.

Así mismo, los gráficos permitieron realizar una conexión entre responder y formular preguntas, puesto que si los/as estudiantes logran responder adecuadamente a preguntas explícitas e implícitas se les facilita formular preguntas sobre la misma (Fig. 5, 6). Lo mismo ocurrió con las guías de preguntas valorativas y apreciativas (Fig. 8 y 9) en donde se refleja un porcentaje de logro sobre el 50% en las categorías de respuestas y formulación. En este sentido, si los cursos obtienen bajos resultados en las respuestas a preguntas metacognitivas, por consiguiente, tendrán dificultades para formular preguntas del mismo tipo.

Finalmente, es propicio mencionar que los resultados de las guías se vieron reflejados en la evaluación final, en el caso del 5°B obtuvieron buenos porcentajes de logro en cada una de las sesiones, por ende, en la evaluación final el resultado fue alto y satisfactorio, en cambio, el 5°C durante el proceso, obtuvo bajos resultados generando que en la evaluación final ocurriera lo mismo (Fig. 17, 18). Lo anterior, permite evidenciar y concluir que el contexto y clima de aula influyó en la puesta en práctica de las docentes y en los/as estudiantes, ya que el 5°C por horario

contaba con sesiones de 45 minutos en los cuales se produjo un “quiebre” de la clase, pues tuvieron que trabajar una parte de la guía en una sesión y en la siguiente retomarla, lo que dificultó finalizar óptimamente.

De igual manera, como se refleja en la categoría formulación de preguntas de la evaluación final, es propicio mencionar que mientras mayor libertad se le brinde a los/as estudiantes para formular preguntas de cualquier tipo, mejores serán los resultados, ya que se sentirán seguros/as y con propiedad sobre sus habilidades (Fig. 19). De lo contrario, si se les impone la creación de un tipo de pregunta específica, se producen confusiones y cuestionamientos sobre los conocimientos, impulsando a cometer errores.

En base a los párrafos anteriores, se concluye que los/as estudiantes tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de habilidades comprensivas, puesto que tuvieron la oportunidad de conocer y trabajar en torno a diversos tipos de preguntas que no conocían, así mismo pudieron formular preguntas y analizar su propio proceso de aprendizaje.

En cuarto lugar, en cuanto al objetivo específico N°4 “Reflexionar a partir de las resignificaciones didácticas por parte de las profesoras en formación a través de la propuesta implementada en comprensión lectora”. Se concluye a partir de las entrevistas cruzadas, que las resignificaciones de las investigadoras impactaron de manera positiva en su quehacer docente, pues a través de las sesiones, fueron capaces de fortalecer su repertorio de preguntas referidas a la comprensión lectora, a fin de potenciar las habilidades comprensivas de los/as estudiantes de manera progresiva, tal y como se menciona en el Marco para la Buena Enseñanza en el estándar N°8: “Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía” (p.50).

En este sentido, las investigadoras fueron capaces de implementar lo mencionado por el Marco para la Buena Enseñanza en todas las sesiones, pues los/as estudiantes llevaron a cabo actividades relacionadas con responder, argumentar, criticar, crear, reflexionar, entre otras habilidades, las cuales los conducen a alcanzar aprendizajes de calidad.

Por otra parte, en cuanto a las retroalimentaciones recibidas por la docente guía del establecimiento y el tutor de práctica de la universidad, se evidencia una falta de diálogo entre la escuela y la universidad para llegar a una mediación que determine la línea didáctica que las investigadoras deben seguir, lo que es lamentable, ya que genera una especie de confusión en las docentes en formación en torno a las metodologías que la universidad enseña y las metodologías que se implementan y promueven en la escuela. Dejando en evidencia ciertas falencias en cuanto a la regulación de los procesos de prácticas profesionales, pues los centros de práctica deben propiciar un aprendizaje que esté en concordancia con el perfil de egreso de la universidad.

Por último, en relación con el objetivo general el cual hace mención sobre “Reflexionar sobre la didáctica de la comprensión lectora en la formulación de preguntas cognitivas y metacognitivas por parte de docentes en formación de Educación Básica, con el objetivo de contribuir en sus saberes didácticos en la disciplina de Lenguaje y Comunicación e impactar en el aprendizaje comprensivo de los y las estudiantes de quinto básico”. Para identificar y enmarcar el problema de práctica, en primer lugar, fue necesario analizar tres instrumentos, para así obtener una triangulación de la información teniendo una noción más realista del problema y para llegar a un acuerdo en común entre las investigadoras, vislumbrando aspectos importantes como: las dificultades de su quehacer docente y cómo influyó su formación inicial en este.

A partir de lo anterior, llevó a cabo un diagnóstico que les permitió reconocer las causas del problema, a fin de analizar su propia práctica docente, lo que es una acción necesaria como bien se menciona en el Marco para la buena enseñanza (2021) "Aprender a reflexionar implica movilizar los distintos saberes profesionales que permiten comprender una situación desde distintas perspectivas, pensar y evaluar soluciones alternativas" (p.57). Identificar y reconocer las causas que propician el problema de práctica fue fundamental para llevar a cabo una reflexión pedagógica que les permitiera ahondar sobre las dificultades que tenían en cuanto a su especialidad referida al área de Lenguaje y Comunicación. En base a ello, es que logran reconocer la importancia de contar con estrategias didácticas que promuevan la comprensión lectora, debido a la gran relevancia que tiene dentro del aula, pues se desarrolla de manera transversal en todas las asignaturas y es por lo mismo, que resulta indispensable identificar y reformular aquellas estrategias que no están siendo efectivas para su fortalecimiento.

Luego para la organización del proceso de cambio, las investigadoras diseñaron un ciclo didáctico de seis sesiones en base a los saberes resignificados, buscando abordar conocimientos, habilidades y actitudes en los/as estudiantes que progresen de un bajo nivel cognitivo a uno de alto nivel cognitivo, ya que las docentes tal y como menciona el Marco para la Buena Enseñanza (2021) en el estándar N°2: “Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes” (p.26). Es decir, para llevar a cabo un proceso de cambio, era necesario realizar la resignificación, pues sin ella, las investigadoras no hubieran logrado favorecer su repertorio de estrategias didácticas para promover un saber disciplinar significativo para sus estudiantes.

Por último, en cuanto a la fase de evaluación y retroalimentación, las observaciones realizadas por ambos docentes, son fundamentales para el proceso de reflexión que deben realizar constantemente las investigadoras en torno a sus prácticas pedagógicas, ya que de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (2021), en el estándar N° 11 cada docente: “Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (p.61). En este sentido, es que las docentes analizan y reflexionan en torno a las evaluaciones, retroalimentaciones y entrevistas cruzadas, el cual es un ejercicio que deben realizar de manera sistemática para seguir profundizando, actualizando y perfeccionando sus conocimientos referidos al fortalecimiento de estrategias que promuevan la comprensión lectora dentro del aula, a fin de contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.

### **5.3 Conclusiones a partir de la reflexión de la investigación por parte de las profesoras en formación**

Por último, mediante el trabajo investigativo es que las profesoras en formación logran resignificar su quehacer docente, en este sentido, se concluirá sobre los obstáculos de la puesta en práctica, las mejoras y los aspectos que fortalecieron las estrategias didácticas de las investigadoras.

Primero, un factor que obstaculizó y afectó la puesta en práctica de la investigadora B fueron las características del curso en el que implementó su ciclo didáctico, pues este demostraba tener conductas disruptivas que no promovieron un buen clima de aula y por consiguiente no se lograba establecer un ambiente óptimo para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, además la distribución horaria del curso también influía de manera directa en la disposición que presentaban los/as estudiantes frente a la clase. Ambos componentes impactaron en el proceso, ante ello la docente en formación implementó diversas estrategias de manejo de curso, sin embargo, no todas lograron ser efectivas, lo que deja en evidencia la importancia de seguir desarrollando aquellos métodos en diferentes contextos a fin de fortalecerlos y producir a partir de ello un buen ambiente de aprendizaje

Por otra parte, una de las investigadoras no logró poner en práctica las estrategias y el diseño elaborado, debido a las limitaciones que determinó el establecimiento, a pesar de ello, las resignificaciones en base a la teoría, diseño del ciclo didáctico, análisis y diálogo con las docentes en formación colaboradoras fueron significativas para reflexionar y producir un cambio en aquellas estrategias que requerían ser fortalecidas.

En segundo lugar, en cuanto a los aspectos que se requieren seguir mejorando, se encuentra el motivar a los/as estudiantes al momento de iniciar cada lectura y hacerlos/as parte de ella, pues en una de las sesiones se evidencia que al involucrar a los/as estudiantes en la lectura de un texto y asignarle un personaje para que lea su correspondiente diálogo, esto les permite disfrutar y apropiarse del contenido abordado, logrando que comprendan e interpreten satisfactoriamente lo leído.

Asimismo, es importante variar en la selección de los textos, ya que al abordar lecturas similares en las distintas sesiones, los/as estudiantes suelen manifestar agotamiento y desinterés por las actividades relacionadas a lo leído. Es por esto, que los/as docentes deben estar en constante actualización, indagando sobre estrategias didácticas, metodologías e intereses de los/as estudiantes, para que el contenido de la lectura se acerque a sus gustos y sea motivante, de esta forma captar total interés del alumnado y generar aprendizajes significativos.

De igual manera, un aspecto a seguir mejorando es la elaboración de material, específicamente las guías de aprendizaje, pues debido al tiempo que implica una sesión pedagógica, estas deben ser más breves, para que los/as estudiantes logren finalizarlas y no generar frustración en ellos/as al no cumplir con el desarrollo de esta en su totalidad.

Por último, los aspectos que potenciaron el quehacer docente de las investigadoras durante el estudio fue el trabajo colaborativo, ya que mientras se encontraban en el proceso de implementar sus clases, realizaban intercambios de las experiencias obtenidas en aula, dialogando sobre aquellas estrategias y materiales que fueron efectivos o aquellos que no resultaron eficaces. Esto les permitió reformular algunos instrumentos, tal como: guías, tickets de entrada, tickets de salida, entre otros, para obtener aprendizajes significativos en el alumnado, pues, a partir del diálogo se analizaron de manera crítica ciertos aspectos que requieren ser mejorados, resignificando aquellas prácticas para seguir enriqueciendo su propio quehacer docente.

#### **5.4 Recomendaciones**

A continuación, y con el propósito de mejorar la propuesta de resolución de problemas para la mejora escolar (Mintrop, R; Órdenes, M, 2021) se presentan las siguientes recomendaciones:

- Aplicar el ciclo didáctico, considerando ahora diversos tipos de textos: literarios, no literarios, multimodales, para que los y las estudiantes puedan tomar conciencia sobre el desarrollo de habilidades comprensivas a partir de toda lectura.
- Emplear diversos recursos para entregar información a los y las estudiantes, es decir, no solo utilizar presentaciones de Power Point, sino que también material auditivo, como videos



explicativos, y visual como imágenes. De tal manera que a ambos cursos se les facilite la apropiación del contenido a trabajar durante las sesiones.

- Considerar en cada sesión los conocimientos previos del alumnado, pues esto les permite generar conexiones entre lo que ya saben y el nuevo contenido.
- Adecuar los instrumentos utilizados para los y las estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.
- Modelar cada actividad del ciclo didáctico, ya que es una práctica necesaria para que los y las estudiantes visualicen y comprendan en profundidad el desarrollo de la misma.
- Desarrollar estrategias para mantener un buen clima de aula, pues no contar con estas impacta negativamente en el aprendizaje.
- Realizar un constante estudio sobre cómo fortalecer las habilidades que se desarrollan a partir de la comprensión lectora.
- Investigar con mayor profundidad la búsqueda de diversos autores/as que expongan taxonomías que enriquezcan la formulación de preguntas de comprensión lectora.
- Proponer variadas instancias de lecturas, de esa manera se brinda el espacio para formular preguntas de comprensión lectora que aborden niveles cognitivos y metacognitivos de manera progresiva.
- Estudiar con mayor profundidad la relación existente entre emociones y tipos de preguntas, para reconocer aquellas que requieren de mayor trabajo, y así no generar frustración en el alumnado.
- Dar continuidad a este estudio, utilizando una muestra más amplia de docentes, de los diversos colegios de la región metropolitana (colegios municipal, subvencionado y particular), así como también comparativo con regiones.

## Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*.
- Agencia de la Calidad de Educación. (2016). *Ticket de salida*.
- Aguilar, S., & Barroso, J. M. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-bit*.
- ANEP. (2022). *Progresiones de Aprendizaje*. Edu.uy.
- Bendito, A. D., Cuesta, C. D., Osuna, A. D., Romo, V., Serra, M. D., & Urrecheaga, D. (1985). Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura. *Lectura y Vida*, 6(1), 14-18.
- Bruna, C. E., Villarroel, V. A., Bruna, D. V., & Martínez, J. A. (2019). Experiencia de diseño y uso de una rúbrica para evaluar informes de laboratorio en formato publicación científica. *Formación universitaria*, 12(2), 17-28.
- Burin, D. (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Texto, multimedia e Internet. Argentina: Teseo.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender*. Introducción a la metacognición. Bilbao, Mensajero.
- Calfulaf, N., Johnson, N., Palma, M. y Santibáñez, K. (2021). *El libro álbum como recurso didáctico para promover la motivación por la lectura en estudiantes de segundo año básico en el contexto de práctica profesional intensiva online* [Tesis de pregrado, Universidad de Santiago de Chile]. Archivo digital.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*.
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. (2021). *Estándares disciplinarios Educación General Básica de Lenguaje*.
- Cisternas, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 5-16.
- Danel, P. M., & Rodríguez, P. C. (2018). *El registro del taller: Bitácora de clase*. In II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 2018).
- Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín, A. (2023). Antes de enseñar a leer: metacognición lectora y formación de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09108.

- Flores G. C., Pérez J. F., & Villalobos V. P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*, 29, 1.
- Gallego, J. L., Figueroa, S., & Rodríguez, F. A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208.
- Galván, A. P., & Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975.
- Gandini, F. (2018). *Metacognición y aprendizaje*. EDULP.
- Gaona, G., Goya, O., Yenko, J., & García, V. E. (2021). Nivel de uso de estrategias de meta-comprensão de leitura por estudiantes universitários. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 515-522.
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar (Vol. 32). Colombia: Cuadernos de Lingüística Hispánica.
- González, V., & Sosa, K. (2020). Lista de cotejo. *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, 18(3), 89-107.
- Gutiérrez, R., & Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Investigaciones sobre lectura*, 11, 93–116.
- Gutiérrez, C. F., & Ortega, F. J. (2021). Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos. *Tesis Psicológica*, 16(1), 100-117.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (5). McGraw-Hill Interamericana.
- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.
- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (14), 18-27.
- Londoño, C. (2018). *Ticket de salida: un instrumento para saber qué y cuánto aprendieron tus estudiantes*. <https://www.google.com/url?q=https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/>
- López, S., Veit, E. A., & Araujo, I. S. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciência & Educação*, 20(01), 117-

132.

- Márquez, M. M., & Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 0-0.
- Martín, I., & González, M. J. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 251-258.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile?. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183-198.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación. (2012). *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*.
- Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación. (2012). *Programa de Estudio Quinto Año Básico*. Lenguaje y Comunicación.
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible*.
- Ministerio de Educación y Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Cuadernillo de repaso: Comprensión lectora: Conceptos básicos y ejercitación*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*. Ayuda Mineduc <https://ayudamineduc.cl/ficha/diagnostico-integral-de-aprendizajes>
- Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones didácticas: Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de Reactivación Educativa*. Seamos Comunidad. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2023). *Resultados simce 2022*. <https://www.mineduc.cl/resultados-del-simce-2022/>
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Noreña, C. A. R., & de Castro, D. P. (2013). La lectura en la primera infancia. *Revista Gráficas*, 7-22.
- Núñez, K., Medina, J. C., & González, J. (2019). Impacto de las habilidades de


- comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49.
- Ortiz, M. A., & Peña, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117.
  - Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
  - Oyarce de Arista, L. A. (2018). *Gestión curricular de la comprensión lectora en la Institución Educativa Pública N° 323*. [Tesis de postgrado, Universidad San Ignacio de Loyola].
  - Pérez, A. Z. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.
  - Pérez, C. (2018). *Uso de lista de cotejo como instrumento de observación*. Universidad Tecnológica Metropolitana, 6.
  - Pérez, G. C., & González, C. G. Z. (2018). *Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3).
  - Piza, N. D., Amaquema, F. A., & Beltrán, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. *Algunas precisiones necesarias*. *Conrado*, 15(70), 455-459.
  - Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22.
  - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, R. (2023). Diccionario de la lengua española, 23°. ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>.
  - Rico, D. G. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación educativa duranguense*, (4), 3.
  - Ríos, C. G. B. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.
  - Rotger, M. (2021). La educación y las emociones en pandemia: El desafío de enseñar y aprender en tiempos complejos. Editorial Brujas. <https://elibronet.bibliotecaucsh.idm.oclc.org/es/ereader/ucsh/183436>
  - Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sánchez, L. C. (2015). *Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información*. e-Ciencias de la Información, 1-19.
- Sepúlveda, C. (2021). *Diseño de propuesta de mejora en prácticas de retroalimentación del aprendizaje*. [Tesis de Magíster, Universidad Alberto Hurtado].
- Sepúlveda, S. F., & Martínez, M. Á. T. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129.
- Sevilla, M. P., & Montero, P. (2019). El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional. La experiencia chilena. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 7-22.
- Solé, M. (2004) La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2 (3) 47-50.
- Tamayo, J. M., & Toapanta, J. C. V. (2019). La evaluación formativa: Interpretación y experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 01-08.
- Teulé, J. (2015). *Procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura del alumnado de Educación Primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de La Rioja].
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
- Unidad de currículum y evaluación (2021). *Estrategias para el aprendizaje socioemocional desde el currículum nacional*.
- Valenzuela, J. M. (2015). *Análisis de las habilidades y dimensiones medidas en la prueba simce de lenguaje, matemáticas y tic mediante análisis factorial*. [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile].




## Anexos

### Anexo 1: Carta de autorización firmada para el director de la Escuela Básica Blas Cañas



Universidad  
Católica  
**Silva  
Henríquez**



Comité Ético  
Científico

---

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES  
PARA SEMINARIOS DE GRADO**

**Estimado/a Director/a:**

Su comunidad ha sido invitada a participar en el seminario de grado **“Resignificación didáctica de la cognición y metacognición de la Comprensión Lectora: Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto básico”** a cargo de la docente **Ana Ramírez Balmaceda**, de la **Facultad de Educación, Escuela de Educación Inicial, Carrera Pedagogía en Educación Básica**, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es brindarle la información para ayudarlo a tomar la decisión de que su comunidad pueda participar en el presente proyecto de seminario de grado.

**¿De qué se trata el seminario de grado?**  
Diagnosticar, diseñar y evaluar una propuesta didáctica de comprensión lectora para potenciar habilidades en estudiantes de quinto básico, con el fin de dar respuesta a diversos tipos de preguntas cognitivas y metacognitivas durante su proceso lector.

**¿En qué consiste la participación de su comunidad?**  
La comunidad seleccionada para participar de nuestra investigación son docentes del área de Lenguaje y Comunicación y estudiantes de quinto básico de la Escuela Básica Blas Cañas, puesto que, según el Ministerio de educación, en cuanto a los estudiantes de quinto básico quienes rindieron la evaluación SIMCE y los resultados obtenidos en el ítem de Lectura, se observa una baja de 4 puntos de los/as estudiantes de 4° básico (2022), lo cual para nuestra investigación es fundamental diagnósticas las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, para luego diseñar una propuesta didáctica que potencie las habilidades interpretativas. (Se va a implementar a estudiantes de 5° quienes rindieron la evaluación Simce 4° año 2022)  
A los/as estudiantes de quinto básico se les aplicarán diversos instrumentos de recolección de información. En la primera clase se llevará a cabo una evaluación diagnóstica, la cual tiene por objetivo reconocer el grado de comprensión e interpretación en el que se encuentran los/as estudiantes. Esta consta de tres tipos de textos; literario, no literario y multimodal, en el que deberán dar respuesta a los distintos tipos de preguntas tales como: explícita, implícita, vocabulario, valorativa, apreciativa, crítica, creativa y metacognitiva.  
Asimismo, se formulará el diseño de seis clases las cuales tendrán una duración de 2 horas pedagógicas cada una, en las que se modelarán habilidades de comprensión lectora (CL), donde los/as estudiantes darán respuestas a las preguntas de CL con diversos niveles cognitivos y metacognitivos, durante estas se aplicarán evaluaciones formativas para recoger evidencia sobre el progreso de las metodologías implementadas. Finalmente, en la clase número seis se realizará una última evaluación a través de la cual se buscará recoger los datos y reconocer el impacto que tuvo la propuesta didáctica en los/as estudiantes, mediante la repetición del diagnóstico inicial.

---

Comité Ético Científico de la Proyecto de seminario de grado – Universidad Católica Silva Henríquez  
General Jofré 462 – Santiago, Chile – [eticainvestigacion@ucsh.cl](mailto:eticainvestigacion@ucsh.cl) – Teléfono: (2) 2795 0553

**¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?**

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo y/o mejora de las habilidades de los y las estudiantes de la comunidad educativa.

**¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?**

El estudio pretende ser publicado en una revista académica con el objetivo de contribuir a las investigaciones en educación destinada a estudiantes de pedagogía, profesores, académicos e investigadores en el área de educación. En caso de utilizar nuevamente esta investigación, solo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa.

**¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?**

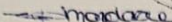
Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a **Ana Ramírez Balmaceda**, de la **Facultad de Educación, Escuela de Educación Inicial, Carrera Pedagogía en Educación Básica**. Su teléfono es el **940639012** y su email es **ana.ramirez.b@usach.cl**

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/las participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: **eticainvestigacion@ucsh.cl**

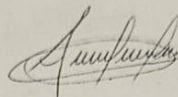
Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

- Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.
- No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

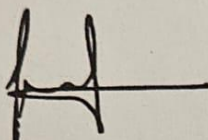




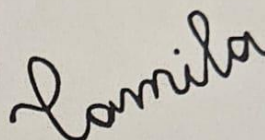
Nombre, firma y RUT director/a



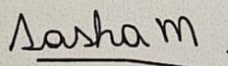
Ana Ramírez Balmaceda, 17.602.316-3 de  
profesora guía



Constanza Pozo Yañez 20.120.169-1



Camila Urtubia Sepúlveda 19846723-5



Sasha Moya Bacho 19.602.174-4

Fecha: 28 de agosto de 2023

## Anexo 2: Entrevista a investigadoras sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación con cambios realizados por experto

### ENTREVISTA FINAL A INVESTIGADORAS

El presente documento, es de carácter cualitativo y está dirigido a docentes en formación, quienes lideran la investigación denominada "Resignificación didáctica de la cognición y metacognición de la Comprensión Lectora: Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto básico" realizado por las profesoras Sasha Moya, Camilla Urtubia y Constanza Pozo, en el marco de optar al grado de Licenciada en educación y profesora de educación básica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Este instrumento tiene por objetivo conocer aspectos de la formación inicial en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de la carrera Pedagogía en Educación Básica. Con el propósito de analizar la malla curricular, conocimientos teóricos e implementación del saber didáctico para el mejoramiento del quehacer docente. Esta información será utilizada y analizada para el presente estudio.

1. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
2. Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión
3. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

| Dimensiones/temas   | Claridad |    | Pertinencia |    | Relevancia |    | Sugerencias |
|---|----------|----|-------------|----|------------|----|-------------|
|   | Sí       | No | Sí          | No | Sí         | No |             |
| Preguntas orientadas a las investigadoras.  |          |    |             |    |            |    |             |
| 1) ¿Qué investigaciones se llevaron a cabo y cuáles fueron los conocimientos que se resignificaron para diseñar el plan de mejora?  | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 2) A partir de las clases realizadas del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" ¿Qué habilidades les dificultó modelar y/o potenciar durante ciclo didáctico?                  | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 3) ¿Las decisiones didácticas tomadas en función del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" promovieron el desarrollo de las habilidades comprensivas?<br>¿Cómo se reflejaron? | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 4) ¿Se observó una progresión entre los resultados de las   | x        |    | x           |    | x          |    |             |

|  |   |  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|---|--|
| guías desarrolladas y la evaluación final? ¿Cómo se vio reflejado?   |   |  |   |  |   |  |
| 5) ¿Qué aspectos mejoraría de las clases realizadas, a partir de metodologías, estrategias didácticas, dominio del contenido, formulación de preguntas, etc.?  | x |  | x |  | x |  |
| 6) ¿Cómo fue el ambiente de aprendizaje para llevar a cabo las clases del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora"?<br>¿De qué manera influyó en el desarrollo de este? | x |  | x |  | x |  |

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable (x)

Aplicable después de corregir ( )

No aplicable ( )

Nombre y apellido del juez evaluador: Richard Astudillo

Especialidad del evaluador: Docencia Universitaria en el área Lenguaje y Comunicación

Firma del evaluador: 

Fecha: 24/11/23

## **Anexo 3: Respuestas de entrevista a investigadora sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación Investigadora A**

### **Investigadora A**

#### **1) ¿Qué asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez tributa a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación?**

Las asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez que tributan a la línea didáctica de lenguaje y comunicación, comienzan a partir del cuarto semestre, como por ejemplo en la asignatura “Conocimiento Pedagógico del Contenido en Lenguaje y Comunicación” sin embargo, durante este semestre a pesar de revisar este contenido esto no se hace en profundidad sino más bien de forma superficial, pues, cuando realmente se profundiza en la didáctica de lenguaje y comunicación a partir del séptimo semestre en las asignaturas correspondiente a la mención.

#### **2) ¿Qué asignaturas de la carrera Pedagogía en Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la comprensión lectora?**

Dentro de la malla curricular de la carrera Pedagogía en Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez desde mi punto de vista no existe una gran variedad de asignaturas que aborden principalmente la comprensión lectora, pues como mencionaba anteriormente, lo único que se revisa en torno a este contenido antes de elegir la mención de Lenguaje y Comunicación, se revisa de forma muy superficial, sin embargo, una asignatura que podría calificar para esta pregunta sería “Comprensión y Producción de Textos” correspondiente al segundo semestre.

#### **3) ¿Qué asignaturas de la mención de Lenguaje y Comunicación abordaban principalmente la comprensión lectora?**

Las asignaturas de la mención de Lenguaje y Comunicación que abordan principalmente la comprensión lectora fueron “Literatura infantil I” y “Literatura infantil II”, pues en ellas desarrollamos diversas prácticas didácticas relacionadas a trabajar la comprensión lectora, tales como; formular preguntas a partir de libros álbumes, análisis de canciones, poemas, obras de teatro, entre otros textos multimodales.

#### **4) ¿Qué asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la formulación de preguntas de metacognición?**

Si bien, dentro de la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez no existe una asignatura que aborde específicamente la formulación de preguntas de metacognición, esto sí se aborda de manera transversal en los ramos de didáctica, sin embargo, nuevamente creo que esto es de manera muy superficial.

#### **5) ¿Cuáles fueron los grandes aprendizajes en la línea didáctica de la comprensión lectora asociada a la formulación de preguntas?**

Algunos de los aprendizajes más significativos que logré adquirir en cuanto a la formulación de preguntas para desarrollar la comprensión lectora fue la importancia de formular preguntas antes, durante y después de la lectura, pues a través de estas, los/as estudiantes logran activar conocimientos previos o realizar predicciones sobre el contenido del texto, confirmar si van comprendiendo el texto y evaluar si han logrado los fines comprensivos.

#### **6) ¿Cómo lograron implementar en la práctica el conocimiento teórico asociado a la formulación de preguntas de comprensión lectora?**

El conocimiento teórico asociado a la formulación de preguntas de comprensión lectora en mi experiencia como docente en formación pudo ser aplicada en su totalidad a partir de la práctica profesional II correspondiente al último semestre de la carrera de pedagogía en educación básica, esto debido a múltiples y diversos factores que afectaron negativamente en las prácticas pedagógicas anteriores, tales como: el estallido social, la pandemia COVID y las limitadas oportunidades por parte de las docentes guías de los establecimientos de práctica para implementar diseños pedagógicos.

## **Anexo 4: Respuestas de entrevista a investigadora sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación Investigadora B**

### **Investigadora B**

**1) ¿Qué asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez tributa a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación?**

Desde el primer semestre se abordan actividades curriculares que consideran contenidos referidos a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, sin embargo, es en los ramos de la mención que se profundiza mayormente la didáctica de la misma.

**2) ¿Qué asignaturas de la carrera Pedagogía en Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la comprensión lectora?**

Los ramos referidos principalmente a Lenguaje y Comunicación abordan la comprensión lectora, tales como “Comprensión y producción de textos” y también actividades curriculares sobre dicha mención como “Literatura infantil I y II” y “Didáctica de la lectura”.

**3) ¿Qué asignaturas de la mención de Lenguaje y Comunicación abordaban principalmente la comprensión lectora?**

Las asignaturas de la mención que abordan la didáctica de la comprensión lectora en su totalidad son principalmente “Literatura infantil I y II” y “Didáctica de la lectura”.

**4) ¿Qué asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la formulación de preguntas de metacognición?**

No existe una asignatura que aborde específicamente este tipo de preguntas, sin embargo, en la mayor parte de las actividades curriculares se trabajan y se abordan las preguntas metacognitivas de manera transversal.

**5) ¿Cuáles fueron los grandes aprendizajes en la línea didáctica de la comprensión lectora asociada a la formulación de preguntas?**

Los mayores aprendizajes referidos a la asignatura de Lenguaje y Comunicación logré desarrollarlos en las actividades curriculares de la mención, donde aprendí más sobre la importancia de realizar cuestionamientos no tan solo del texto escrito, sino también de las imágenes e ilustraciones que muchas veces algunos textos presentan. Asimismo, pude aprender sobre la relevancia de formular preguntas antes, durante y después de la lectura, sin embargo, no recuerdo haber revisado taxonomías que me permitieran tener un repertorio de preguntas que desarrollaran en los/as estudiantes mayores habilidades que las de inferir.

**6) ¿Cómo lograron implementar en la práctica el conocimiento teórico asociado a la formulación de preguntas de comprensión lectora?**

Debido a que en las prácticas iniciales hubieron múltiples factores que no me permitieron poner en práctica mis conocimientos referidos a la comprensión lectora, es en la práctica profesional II donde se propician las instancias para aplicar el conocimiento teórico, a partir de retroalimentaciones de los trabajos de los/as estudiantes y en los cierres de las clases es que pude formular preguntas referentes a la comprensión de un determinado texto logrando evidenciar ciertas debilidades de mi parte en dicho ámbito. Sobre esto, hubiese sido necesario contar con prácticas que nos brindaran espacios de aprendizaje significativo a fin de haber reconocido con anterioridad aquellas dificultades en torno a la formulación de preguntas para poder fortalecer aquello mientras nos encontrábamos cursando las actividades curriculares.

## **Anexo 5: Respuestas de entrevista a investigadora sobre su formación inicial docente en la línea disciplinar de Lenguaje y Comunicación Investigadora C**

### **Investigadora C**

**1) ¿Qué asignaturas de la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez tributa a la línea didáctica de Lenguaje y Comunicación?**

Existen variadas asignaturas que abordan y complementan contenidos de lenguaje y comunicación y son aquellas que transitan en los tres ejes temáticos, tales como: Comprensión y Producción de Textos, CPC de Lenguaje y Comunicación I y II, Didáctica de la lectura, Didáctica de la oralidad, Didáctica de la escritura y Literatura Infantil I y II.

**2) ¿Qué asignaturas de la carrera Pedagogía en Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la comprensión lectora?**

Durante toda la carrera se abordan asignaturas que abordan la comprensión lectora, matemática, c. sociales, c. naturales y sobre todo asignaturas de lenguaje y comunicación.

**3) ¿Qué asignaturas de la mención de Lenguaje y Comunicación abordaban principalmente la comprensión lectora?**

Si bien, cada asignatura correspondiente a la asignatura de Lenguaje y comunicación se enfocan en la comprensión lectora, existen dos asignaturas en particular: Literatura Infantil I y II, en las cuales se nos brindan herramientas para que nosotras como docentes en formación comprendamos textos, así como también se nos enseña a trabajar con estrategias didácticas aptas para todos los niveles.

**4) ¿Qué asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez abordan principalmente la formulación de preguntas de metacognición?**

No existe una asignatura que se enfoca al 100% en la creación o formulación de preguntas, es más, recuerdo las asignaturas de literatura infantil, en las que abordamos la formulación a partir de libros álbum, aunque cada vez que planificamos debíamos incluir preguntas de metacognición en los cierres de cada clase.

**5) ¿Cuáles fueron los grandes aprendizajes en la línea didáctica de la comprensión lectora asociada a la formulación de preguntas?**

En este caso, hay aprendizajes que recuerdo con gran propiedad, y es que, es de suma importancia realizar y/o formular preguntas en cada uno de los momentos de la lectura, en este caso durante el inicio, desarrollo y final de esta. Por ejemplo, en el inicio se puede inferir respecto al libro, realizar predicciones, etc., durante el desarrollo de la lectura, es importante realizar diversos tipos de preguntas, tales como explícitas, implícitas, valorativas, entre otras, de tal manera que los y las estudiantes vayan progresando en sus habilidades comprensivas, y para el final de la lectura es importante guiar preguntar para reflexionar en torno a lo leído, por lo mismo, debemos aprovechar al máximo cada texto sé que vaya a utilizar, ya que cada uno entrega información a partir de sus imágenes o texto escrito.

**6) ¿Cómo lograron implementar en la práctica el conocimiento teórico asociado a la formulación de preguntas de comprensión lectora?**

Si bien contaba con los conocimientos teóricos para formular preguntas de comprensión lectora, las instancias para llevarlas a cabo durante la práctica inicial e intermedia fueron limitadas, debido a los acontecimientos ocurridos en ese entonces, tal como estallido social y pandemia, lo que provocó un estancamiento de nuestro desempeño como docentes, ya que no pudimos terminar y participar completamente del proceso, cuyo propósito era desenvolvemos y aplicar todo lo aprendido en la universidad.

## Anexo 6: Bitácora de profesora en formación Investigadora A

| Bitácora observación docente en formación N°1  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |   |
| Curso: 4° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 12/10/2023   |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Interpretar expresiones en lenguaje figurado, demostrando una actitud activa frente a la lectura.  |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>En el inicio de la clase la docente guía da a conocer el objetivo y explica lo que se abordará en la clase<br>Participación pasiva del docente en práctica.   |                                     | Durante el inicio de la clase no se realizaron preguntas de activación de conocimientos previos, lo que es lamentable, pues a través de estas preguntas los/as estudiantes generan conexiones o recuerdan lo que ya conocen sobre la nueva información, volviéndose más cercana e interesante para ellos/as.  |
| <b>Desarrollo</b><br>Los/as estudiantes realizaron una breve guía de aprendizaje en la que debían identificar y completar oraciones para formar “comparaciones literarias”.<br>Como profesora en práctica durante el desarrollo de la clase como docente en práctica, ayudé a los/as estudiantes a resolver dudas que presentaban a partir de la guía, las cuales fueron bastantes, pues, les resultó complejo comprender cómo interpretar el lenguaje figurado.   |                                     | Durante el desarrollo de la clase, como docente en práctica a pesar de haber respondido múltiples preguntas sobre la guía de trabajo a los/as estudiantes, debí haber solicitado el material con anterioridad a la docente guía, pues muchas veces a llegar al puesto de el/la estudiante para contestar su duda, debía leer todo el texto y la pregunta, para luego explicar y responder su duda, lo que requería de mucho tiempo. Así mismo, al contar con el material con anterioridad podría haber formulado preguntas en base a los textos para ayudar y guiar a los/as estudiantes durante el desarrollo de la guía de trabajo. |
| <b>Cierre</b><br>Para el cierre de la clase la docente les proporciona a los/as estudiantes ticket de salida que tiene por objetivo trabajar la “comprensión lectora”. En esta se aborda un “texto informativo” en el cual se busca dar a conocer al lector un aviso sobre una zapatería en particular.<br>Durante el cierre de la clase la docente guía me solicitó poder guiar la revisión del material en conjunto, sin embargo, a medida que avanzábamos, la gran mayoría de los/as estudiantes presentaban errores. |                                     | En el cierre a medida que revisamos la actividad con los/as estudiantes, estos presentaban errores y confusión, lo que desde mi punto de vista se genera ya que, una de las actividades estaba mal planteada y no contaba con instrucciones suficientemente claras para que los/as estudiantes logaran responder adecuadamente. En vista de esto, tuve que reformular en el momento una de las instrucciones de la guía de aprendizaje para que ellos/as logaran completar las oraciones para formar “comparaciones literarias”.  |

## Anexo 7: Bitácora de profesora en formación Investigadora A

| Bitácora observación docente en formación N°2   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
| Curso: 5° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 07/11/2023   |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Identifican la diferencia en entre una opinión y un hecho.  |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>La docente guía recuerda las reglas de la clase y da a conocer el objetivo.<br>Participación pasiva de la docente en práctica.   |                                     | Durante el inicio de la clase no se realizaron preguntas de activación de conocimientos previos, lo que es lamentable, pues a través de estas preguntas los/as estudiantes generan conexiones o recuerdan lo que ya conocen sobre la nueva información, volviéndose más cercana e interesante para ellos/as.  |
| <b>Desarrollo</b><br>La docente guía en primer lugar, explica el contenido (diferencia entre hecho y una opinión), luego proyecta 4 oraciones y les solicita a los/as estudiantes que identifiquen a partir de estas, si es que corresponde a un hecho u opinión.<br>Finalmente, expone un extracto de una película que habla sobre la discriminación. Les solicita que, a partir del extracto recién visualizado, escriba un hecho y una opinión.<br>Participación pasiva del docente en práctica. |                                     | Durante el desarrollo de la clase, debí haber intencionado preguntas sobre el contenido del extracto de la película, pues a través de estas los/as estudiantes analizan lo recién visto y son capaces de identificar y redactar con mayor facilidad hechos y opiniones a partir de esta.  |
| <b>Cierre</b><br>La docente guía les revisa las actividades antes de salir a recreo y la gran mayoría de los/as estudiantes presenta errores.<br>Como docente en práctica durante el cierre de la clase ayude con la revisión de las actividades.   |                                     | Durante el cierre de la clase la docente guía me solicitó ayudarla con la revisión de las actividades, sin embargo, a medida que avanzábamos, la gran mayoría de los/as estudiantes presentaban errores, eso se genera, desde mi punto de vista, ya que, una de las oraciones estaba mal planteada y/o no era lo suficientemente clara y se prestaba para confusión de los/as estudiantes. En vista de esto, la docente me pregunta si es que yo considero que quedó clara la diferencia entre hecho y opinión, por lo que le sugiero que para la próxima clase iniciar con ejemplos de hechos y opiniones más evidentes para que los/as estudiantes logren identificar las diferencias y a medida que vayan comprendiendo ir aumentando la complejidad de las oraciones. |



## Anexo 8: Bitácora de profesora en formación Investigadora A

| Bitácora de observación docente en formación N°3  |                                     |  |
|---|-------------------------------------|--|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |  |
| Curso: 5° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 13/09/2023  |
| Objetivo de aprendizaje: Transformar un cómic a cuento.   |                                     |  |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente  |
| <b>Inicio</b><br>La docente guía recuerda las reglas de la clase y da a conocer el objetivo.<br>Participación pasiva de la docente en práctica.   |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica, sin embargo, en esta parte de la clase hubiese resultado interesante intencionar preguntas para activar conocimientos previos tales como: "¿Qué es un cómic?", "¿Han leído alguno?" "¿Cuál?" entre otras, de esta podrían recordar lo que habían revisado anteriormente sobre esta temática.   |
| <b>Desarrollo</b><br>La docente guía en primer lugar, explica las partes de un cómic, y luego a partir de la leyenda "La llorona" les solicita a los/as estudiantes que la conviertan en una historieta.<br>Participación pasiva de la docente en práctica. |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica, sin embargo, en esta parte de la clase hubiese resultado fundamental intencionar preguntas a partir de un breve cómic, como, por ejemplo: ¿Cuál es la idea principal del cómic?, ¿Como lo supiste?, ¿Cuál es tu personaje favorito? ¿Por qué? entre otras. Esto con el objetivo de que al momento de la actividad identificaran elementos importantes de la leyenda de la llorona y los incluyeran en su historieta. |
| <b>Cierre</b><br>Durante el cierre de la clase, la docente guía les solicita que la próxima clase traigan terminado su cómic, pues, la gran mayoría no logró terminar.<br>Participación pasiva de la docente en práctica.                                   |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica, sin embargo, pude observar algunas de las actividades de los/as estudiantes, y a partir de esto, creo que era necesario intencionar preguntas para recordar lo visto en clase y que los/as estudiantes pudieran aplicarlo en casa para mejorar su historieta, ya que, no todos/as lograron aplicar lo explicado durante la clase.  |

### Anexo 9: Bitácora de profesora en formación Investigadora B

| Bitácora observación docente en formación N°4  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |  |
| Curso: 4° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 04/09/2023  |
| Objetivo de aprendizaje: Extraer información explícita, para aumentar su conocimiento del mundo  |                                     |  |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente  |
| <b>Inicio</b><br>Da a conocer el objetivo y explica lo que se abordará en la presente clase.<br>Participación pasiva como docente en práctica.   |                                     | Durante el inicio se observa que la docente les proporciona el objetivo a los/as estudiantes, sin embargo, hubiese sido significativo que estos/as respondieran a preguntas para conocer sus conocimientos previos y motivar a los/as estudiantes ante el nuevo aprendizaje.   |
| <b>Desarrollo</b><br>Realizan una guía de aprendizaje que contiene un texto y preguntas de comprensión lectora.<br>En este momento de la clase, monitoreo y acompaño a los/as estudiantes, dando respuesta a las dudas que estos/as manifiestan.   |                                     | En este momento hubiese sido relevante de igual manera formular preguntas durante la lectura para que de manera oral los/as estudiantes comentaran la lectura, sin embargo, la docente hace hincapié en completar solamente las preguntas que se encuentran en la guía.  |
| <b>Cierre</b><br>Para el cierre de la clase la docente les proporciona a los/as estudiantes un ticket de salida que tiene por objetivo trabajar la “comprensión lectora”. En esta se aborda un “texto informativo” en el cual se busca dar a conocer al lector un aviso sobre una zapatería en particular. |                                     | En esta instancia la docente guía me solicitó dirigir el desarrollo de un ticket de salida, sin embargo, mientras me encontraba orientando el avance de este, la gran mayoría de los/as estudiantes presentaron dificultades para responder a una pregunta de tipo implícita, ante esto tuve dificultades para formular nuevas preguntas que orientaran al curso a llevar a cabo la actividad. De igual forma, no formule preguntas metacognitivas a fin de guiarlos a reflexionar sobre qué pasos realizar para obtener la respuesta. |

### Anexo 10: Bitácora de profesora en formación Investigadora B

| Bitácora observación docente en formación N°5   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
| Curso: 6° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 07/11/2023   |
| Objetivo de aprendizaje: Crear un cómic a partir de una novela.   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente   |
| <p><b>Inicio</b><br/>Se da a conocer el objetivo y realiza preguntas tales como: “¿Qué es el cómic? ¿Cuáles son las partes del cómic? ¿Qué es una onomatopeya?” para recordar lo visto en la clase anterior.<br/>Participación pasiva como docente en práctica.</p>   |                                     | Las preguntas realizadas por la docente son más bien dirigidas a la estructura del tipo de texto “cómic”, más que a la comprensión del mismo. Ante esto, no tuve la proactividad de sugerir a la docente guía leer este tipo de texto con el fin de analizar y comprender el tema que dentro del mismo se abordaba.   |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>La docente escribe en el pizarrón la actividad, la cual consiste en leer una novela del texto del estudiante y a partir de ella realizar un cómic de seis viñetas.<br/>En este momento de la clase, monitoreo y acompaño a los/as estudiantes, dando respuesta a las dudas que estos/as manifiestan.</p> |                                     | Mientras oriento el trabajo de los/as estudiantes, logré evidenciar que muchos no lograban organizar la información extraída del texto en las viñetas del cómic, pues no habían comprendido aspectos importantes de la lectura. Ante esto, no tuve la proactividad de formular preguntas de comprensión lectora para que los/as estudiantes lograran organizar los acontecimientos del texto. |
| <p><b>Cierre</b><br/>No se evidencia un cierre de clase, la docente solo hace mención de que la próxima clase se revisará la actividad.<br/>En esta instancia, monitoreo y reviso los avances de los comics que llevaron a cabo los/as estudiantes.</p>   |                                     | Ante la ausencia de una síntesis final para el cierre de la clase, no tuve la proactividad de formular preguntas metacognitivas que pudieran contribuir a que los/as estudiantes reflexionen sobre cómo lograron alcanzar la meta de aprendizaje.   |

### Anexo 11: Bitácora de profesora en formación Investigadora B

| Bitácora observación docente en formación N°6   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
| Curso: 4° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 12/10/2023   |
| Objetivo de aprendizaje: Comprender un poema e interpretar el lenguaje figurado   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente   |
| <p><b>Inicio</b><br/>La docente da a conocer el objetivo de la clase, en seguida proporciona una breve guía de aprendizaje que contiene un aviso y preguntas de comprensión lectora.<br/>En este momento como estudiante en práctica solamente monitoreo y acompaño a los/as estudiantes, dando respuesta a las dudas que estos/as manifiestan.</p> |                                     | Para este momento, no se realizan preguntas para reconocer los conocimientos previos de los/as estudiantes lo que es preciso trabajar para que los niños/as sean capaces de conectar sus conocimientos al nuevo aprendizaje. Además, el tipo de texto trabajado en la guía de inicio no se relaciona en ninguna manera con el objetivo de la clase. |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>La docente escribe en el pizarrón la actividad, la cual consiste en leer un poema del texto del estudiante y contestar dos preguntas y comentarlas con el curso.<br/>En esta instancia de la clase, monitoreo y acompaño a los/as estudiantes, dando respuesta a las dudas que estos/as manifiestan.</p>                   |                                     | Mientras oriento sus trabajos, percibo que muchos/as se encontraban confundidos con la primera pregunta que señalaba “¿Qué comprendi?”, ante esto no tuve la proactividad de comunicar a la docente las dudas que tenían los/as estudiantes a fin de reformular la pregunta.  |
| <p><b>Cierre</b><br/>Para el cierre de la clase la docente les proporciona a los/as estudiantes una breve guía de aprendizaje en la que deben seguir analizando el mismo poema a través de cuatro preguntas.<br/>Monitoreo y acompaño a los/as estudiantes, dando respuesta a las dudas que estos/as manifiestan.</p>                               |                                     | Mientras monitoreo y respondo las dudas de los y las estudiantes, varios de estos manifiestan no saber cómo responder a la pregunta: “¿Qué comprendi?”, ante esto no tuve la proactividad de sugerir a la docente reformular la pregunta a fin de plantear esta de manera más clara y precisa.  |

### Anexo 12: Bitácora de profesora en formación Investigadora C

| Bitácora observación docente en formación N°7   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
| Curso: 3° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 05/09/2023   |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Reconocer la estructura narrativa en distintos cuentos.   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>La docente guía brinda las instrucciones para realizar la dinámica de inicio, para ello selecciona a estudiantes y les entrega en un papel la escena que deben representar.<br><br>Participación pasiva de la docente en práctica.   |                                     | Para dicho momento de la clase hubiera sido relevante intencionar preguntas para activar conocimientos previos tales como: “¿Cuál es la relevancia de la dinámica?” “¿A qué contenido les recuerda?” entre otras, de esa manera podrían recordar lo visto anteriormente y brindar una introducción sobre el contenido a trabajar. |
| <b>Desarrollo</b><br>La docente guía explica el contenido e indica que se debe trabajar en la página 22 del tomo II y luego las revisa en el pizarrón.<br><br>Como docente en formación, guíe a los y las estudiantes a resolver dudas que se presentaban en el desarrollo de la actividad. |                                     | En este caso, debió ser interesante y fundamental realizar preguntas antes, durante y después de la lectura, sobre todo preguntas de tipo: inferenciales, creativas, críticas entre otras, ya que hubiesen ayudado a los y las estudiantes a comprender de mejor manera el texto.   |
| <b>Cierre</b><br>Para el cierre de la clase la docente guía sintetiza la clase junto al curso y realiza preguntas cognitivas y metacognitivas.  |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica.<br>Para el cierre sería atractivo y significativo solicitar a los propios estudiantes que realicen y describan la ruta llevada a cabo durante la clase, de esa manera generaría más participación y autoridad del curso.  |

### Anexo 13: Bitácora de profesora en formación Investigadora C

| Bitácora observación docente en formación N°8  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |   |
| Curso: 3° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 07/09/2023   |
| <b>Objetivo de aprendizaje:</b> Describir de forma física y psicológica a personajes en distintos cuentos.   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>La docente guía brinda instrucciones para realizar la dinámica de las características de un compañero/a, de tal manera que los demás adivinen de quién se trata.<br><br>Participación pasiva de la docente en práctica.   |                                     | Para el inicio de la clase hubiera sido relevante intencionar preguntas para activar conocimientos previos tales como: “¿Qué tipo de características le decíamos al compañero/a?” “¿Qué sabes de las características psicológicas?” “¿Qué sabes de las características físicas?” entre otras, de esa manera se brindaría la oportunidad de introducir el contenido a trabajar a partir de una dinámica atrayente. |
| <b>Desarrollo</b><br>La docente guía explica el contenido; tipo de personajes y tipos de características, luego hace entrega de una guía de aprendizaje en la que cada estudiante deberá aplicar las características de los personajes de un texto.<br><br>Participación pasiva de la docente en práctica. |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica, en las que además de realizar monitoreos y acompañamientos a los y las estudiantes en el desarrollo de la guía, se debió aplicar preguntas explícitas e implícitas para ayudar a comprender e identificar de mejor manera las características físicas y psicológicas de los personajes en un texto.   |
| <b>Cierre</b><br>Para el cierre de la clase la docente guía sintetiza la clase junto al curso y realiza preguntas cognitivas y metacognitivas.   |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica.<br>En esta oportunidad, sería atractivo además de realizar preguntas cognitivas y metacognitivas, proponer ya sean preguntas desafiantes o desafíos como tal.   |

### Anexo 14: Bitácora de profesora en formación Investigadora C

| Bitácora observación docente en formación N°9<br>Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| Curso: 3° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 12/09/2023   |
| Objetivo de aprendizaje: Identificar elementos del género dramático para convertir un texto narrativo en diálogo.  |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>La docente guía saca los palitos preguntones y saca alumnos/as al azar, en la que se les brinda una emoción de la bolsa mágica y en la que cada uno/a deberá actuar representando la emoción. |                                     | Participación pasiva de la docente en práctica.<br>En esta oportunidad hubiera sido relevante intencionar preguntas para activar la dinámica “¿Cuál creen que es el objetivo de la dinámica?” “¿A qué contenido les recuerda?” entre otras, de esa manera podrían recordar lo visto meses anteriores y así brindar una introducción sobre el contenido a trabajar durante la clase. |
| <b>Desarrollo</b><br>La docente del establecimiento explica el contenido y hace entrega de una guía de aprendizaje, luego monitorea la actividad.  |                                     | Participación medianamente pasiva de la docente en práctica.<br>Mientras monitoreo y respondo las dudas de los y las estudiantes, varios manifiestan no saber cómo responder a la pregunta: “¿Qué comprendí?”, ante esto no tuve la proactividad de reformular la pregunta a fin de plantear esta de manera más clara y precisa.  |
| <b>Cierre</b><br>Para el cierre de la clase la docente guía sintetiza la clase junto al curso y realiza preguntas cognitivas y metacognitivas.   |                                     | Participación medianamente pasiva de la docente en práctica.<br>En esta oportunidad, en el cierre de la clase sería atrayente para los y las estudiantes, realizar desafíos pertinentes al trabajo realizado durante la sesión, y no solo abordar preguntas cognitivas de las que están familiarizados.   |



## Anexo 15: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías Investigadora A

| Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°1   |                                     |  |
|---|-------------------------------------|--|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |  |
| Curso: 5° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 10 /11/2023   |
| <b>Objetivo de la clase:</b><br>1) Distinguir las reglas ortográficas para escribir con las letras c, s y z, por medio del cuaderno caligrafía.<br>2) Recordar los sinónimos por medio del cuaderno de caligrafía.<br>Conceptos: Reglas ortográficas  |                                     |  |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente  |
| <b>Inicio</b><br>Durante el inicio de la clase la docente solicita a los/as estudiantes que realicen los 15 minutos de lectura silenciosa solicitados por el colegio.<br>Una vez que terminan, les solicita sacar su cuaderno y anotar el objetivo de la clase.<br>Como docente en práctica no se realizó mayor intervención más que solicitarle a los/as estudiantes que se concentren y mantengan silencio dentro de la sala. |                                     | Durante el inicio no se intenciona de ninguna manera la interpretación de la lectura silenciosa, pues, una vez que terminan de leer, no se les realiza ningún tipo de pregunta de comprensión lectora en base a esta.<br>Esto último, ya que, no se permite durante este momento realizar preguntas a los/as estudiantes relacionadas a la lectura.  |
| <b>Desarrollo</b><br>Durante el desarrollo de la clase los/as estudiantes se dedican a trabajar en las páginas del libro "Caligrafix", practicando las reglas ortográficas con las letras c, s y z y recordando los sinónimos.  |                                     | Durante el desarrollo de la clase a partir de las actividades, debí intencionar la conciencia semántica, a través de ejemplos con palabras más complejas para los/as estudiantes, con el fin de que estos/as comprendieran finalmente lo que se les solicitaba en la actividad.<br>Como docente en práctica se respondieron preguntas realizadas por los/as estudiantes sobre las páginas trabajadas del Caligrafix, como por ejemplo "¿Profe, que hay que hacer?", esto es preguntado por diversos/as estudiantes, algunos/as sin antes leer las instrucciones, y otros/as que a pesar de haberlo leído no comprendieron. |
| <b>Cierre</b><br>No existe un cierre como tal, simplemente se menciona que los/as estudiantes que no terminaron las páginas solicitadas, deben tenerlas listas la próxima clase.<br>Como docente en práctica ayudé a la docente guía a revisar y corregir las páginas terminadas del libro Caligrafix.  |                                     | Durante el cierre de la clase, la profesora no realizó preguntas metacognitivas, por lo que no se generaron instancias para que los/as estudiantes reflexionarán sobre el contenido visto en clase.  |

## Anexo 16: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías Investigadora A

| Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°2   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas   |                                     |   |
| Curso: 5° Básico  | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 12/09/2023   |
| Objetivo de la clase: Reconocer el texto "El cómic o historieta" destacando sus características y elementos   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase   |                                     | Reflexión docente   |
| <b>Inicio</b><br>Los/as estudiantes conocen el objetivo de la clase y lo registran en sus cuadernos. La docente proyecta un PPT sobre "el cómic" y sus características. No se realizan preguntas de conocimientos previos sobre el contenido.             |                                     | Durante el transcurso del inicio de la clase, es necesario que los/as estudiantes compartan sus conocimientos previos sobre el contenido a exponer, sin embargo, al iniciar la clase la docente guía introduce inmediatamente la definición, características y elementos del cómic. Como docente en práctica, durante el inicio de clase no tuve mayor intervención que supervisar que los/as estudiantes registraran lo solicitado en el cuaderno. En esta parte de la clase la docente guía debió haber intencionado preguntas para activar conocimientos previos, como, por ejemplo: "¿Qué es un cómic?", "¿Han leído alguno?" "¿Cuál?" entre otras. |
| <b>Desarrollo</b><br>Los/as estudiantes escuchan la explicación de la docente sobre el cómic. Esta última define y da las características de la historieta a través de una presentación de Power Point. Solo observan contenido, no realizan actividades. |                                     | A medida que la docente explica la definición y características del cómic, le solicita a los/as estudiantes que registren lo que aparece en la presentación de Power Point, sin embargo, desde mi punto de vista, las diapositivas cuentan con demasiada información no siendo atractivo y desafiante para los y las estudiantes.   |
| <b>Cierre</b><br>No existe un cierre como tal, simplemente se menciona que los/as estudiantes que no terminaron de escribir la información de la presentación de Power Point, no pueden salir de la sala hasta que terminen.                              |                                     | Durante el cierre de la clase, como docente en práctica ayudé a la docente guía a revisar el registro de información de los/as estudiantes en sus cuadernos, sin embargo, no se realizaron preguntas metacognitivas y/o alguna actividad para reflexionar sobre lo visto en clases. En este caso la docente guía debió haber realizado preguntas metacognitivas, tales como: "¿Cumplí con el objetivo de la clase?" y "¿Cómo lograste identificar esa respuesta?" con el objetivo de que los/as estudiantes reflexionen en base a sus propios conocimientos adquiridos durante la clase.  |

## Anexo 17: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías Investigadora B

| Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°3  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |   |
| Curso: 4° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 14/09/2023   |
| Objetivo de la clase: Desarrollar un ensayo de comprensión lectora   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente   |
| <p><b>Inicio</b><br/>Se comunica a los/as estudiantes que en la clase llevarán a cabo un ensayo para fortalecer la comprensión lectora, antes de comenzar con la evaluación escuchan atentamente las indicaciones que la profesora les proporciona, la cual les señala aspectos importantes como: marcar la alternativa correcta en ambas hojas, hacer uso de sus destacadores y leer detenidamente cada pregunta.<br/>Durante el inicio como docente en práctica no tuve mayor intervención que solicitar a los/as estudiantes que guarden todo lo que no corresponde a la clase y que mantengan en sus mesas solamente los lápices que utilizaran.</p> |                                     | <p>Durante esta instancia, la docente les da las instrucciones para llevar a cabo el ensayo, además les recuerda utilizar marcadores para destacar la “información importante” y/o también hacer uso del método de “descartar” la alternativa menos acertada.</p>   |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>Durante el desarrollo de la evaluación, la docente se encarga en un inicio de responder las preguntas que fueron formulando los/as estudiantes, luego procede a rellenar el libro de clases.<br/>Como docente en práctica monitoreo la evaluación, respondiendo a las dudas que los/as estudiantes van presentando.</p>   |                                     | <p>A medida que se fueron respondiendo las dudas de los/as estudiantes, pude evidenciar que había preguntas que no estaban bien formuladas lo que influyó o bien los confundió a la hora de contestar.<br/>Mientras desarrollaban la evaluación, surgió una duda sobre el concepto de “enciclopedia”, ya que, los/as estudiantes manifestaron no conocer este texto, sin embargo, la profesora a viva voz les explico en qué consiste y la información que esta proporciona.</p>  |
| <p><b>Cierre</b><br/>A medida que los/as estudiantes van terminando, la docente les revisa la evaluación marcando con un “punto” aquellas respuestas que deben volver a leer para corregir.<br/>Como docente en práctica me mantuve revisando y retroalimentando las respuestas de los ensayos realizados por los/as estudiantes</p>   |                                     | <p>Durante el cierre de la clase se evidencia cierta confusión en los/as estudiantes debido a la técnica usada por la docente, pues ella marcó con un “punto” preguntas que al volver a revisar ellos/as consideraban estaban buenas, ante esto se acercaban a mi para corroborar cuál era la alternativa correcta o bien cambiaban respuestas “correctas” a alternativas “erradas”.<br/>Esto de igual forma me hacía sentir insegura, pues debía igualmente acercarme a la docente para consultar la alternativa correcta, quien sí reconocía haber cometido un “error”.</p> |



## Anexo 18: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías Investigadora B

| Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°4  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |  |
| Curso: 6° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 08/11/2023  |
| Objetivo de la clase: Comprender un texto informativo y contestar preguntas sobre el mismo.  |                                     |  |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente  |
| <p><b>Inicio</b><br/>Durante el inicio de la clase, la docente solicita a los/as estudiantes que lleven a cabo los 15 minutos de lectura silenciosa establecidos por el colegio. Luego de esto, realiza preguntas para recordar lo visto en la clase anterior elaborando una síntesis sobre lo aprendido del artículo informativo.<br/>Como docente en práctica no tuve mayor intervención, tan solo verificar que todos contaran con su libro de lectura y que guardaran silencio dentro del aula.</p>  |                                     | <p>Durante esta instancia, no se aprovecha de ninguna manera la lectura silenciosa, pues, una vez que terminan de leer, no se les realiza ningún tipo de pregunta ni se comentan aspectos del texto, lo que no contribuye a desarrollar la comprensión lectora.<br/>Por otro lado, no se da a conocer en ningún momento el objetivo de la clase a los/as estudiantes no permitiéndoles conocer directamente lo que se trabajara en la clase o la meta que deben alcanzar.</p>  |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>Durante el desarrollo de la clase, la docente establece como actividad leer el texto informativo que se encuentra en la página "42" del libro del estudiante y dar respuesta a las preguntas que allí se establecen, además escribe en el pizarrón tres preguntas más sobre el mismo texto para que los/as estudiantes las desarrollen.<br/>Como docente en práctica me mantuve retroalimentando las respuestas de los/as estudiantes, revisando junto con ellos/as aquellas que faltaba completar o que bien debían de volver a desarrollar.</p> |                                     | <p>A medida que desarrollaban la actividad logré evidenciar la dificultad que los/as estudiantes tuvieron para reconocer información implícita dentro del texto. Considerando esto, hubiese sido preciso que la docente guía estableciera instancias para modelar el desarrollo de respuestas a este tipo de preguntas, sin embargo, esta al no propiciar una retroalimentación oportuna no logró observar dicha dificultad en los/as estudiantes.</p>   |
| <p><b>Cierre</b><br/>Durante el cierre de la clase solo algunos de los/as estudiantes se acercan a la docente para mostrar su avance, la cual les menciona que aquellos que no terminaron de dar respuesta a la actividad no podrán salir a recreo hasta completarla.<br/>Como docente en práctica me mantengo ayudando a los/as estudiantes que no terminaron la actividad a tiempo.</p>  |                                     | <p>No se evidencia un cierre de la clase y no se desarrolla una mayor retroalimentación que tickear los cuadernos de los/as estudiantes, esto considero influye en gran manera en el aprendizaje de los mismos, ya que, generalmente al terminar una actividad no vuelven a "corregirla", ante esto una buena forma de retroalimentar hubiese sido comentar a viva voz las respuestas de los niños/as, para que estos mismos pudiesen verificar en el momento aquellas que no fueran "correctas" y corregirlas, de esta manera a partir del error lograr aprendizajes.</p> |

**Anexo 19: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías**  
**Investigadora C**


| <b>Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°5</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Escuela Básica Blas Cañas</b>   |  |   |
| <b>Curso:</b> 6° Básico  | <b>Asignatura:</b> Lenguaje y comunicación | <b>Fecha:</b> 12/09/2023  |
| <b>Objetivo de la clase:</b> Comprender y reconocer diferentes figuras literarias.   |  |   |
| <b>Acontecimientos de la clase</b>   |  | <b>Reflexión docente</b>  |
| <p><b>Inicio</b><br/>           Se comunica a los y las estudiantes los sucesos ocurridos como curso, ya sea discusiones, faltas de respeto, irresponsabilidades con otras asignaturas, entre otras. Se les brinda un discurso de cómo comenzar a trabajar para mejorar en varios aspectos.</p>                  |  | <p>No se recogen conocimientos previos de los y las estudiantes, ya sea con preguntas breves o actividades. Considero que se utilizó demasiado tiempo para la instancia de “discusión”, si bien son temas importantes para hablar, también se debe tener en cuenta realizar un inicio acorde a las necesidades y temáticas a trabajar durante la clase, como por ejemplo realizar un juego en línea donde se aborden los contenidos, así el curso estaría apto para comenzar a trabajar con las páginas solicitadas.</p>  |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>           Se les indica a los y las estudiantes que deben trabajar en las páginas 100 a 120 del Caligrafix hasta el término de la clase, correspondiente al género literario: lectura y comprensión de poesía, identificación e interpretación de figuras literarias, entre otras.</p> |  | <p>No hubo un acompañamiento adecuado por parte de la docente para ayudar a los y las estudiantes a desarrollar el libro, ya que durante toda la clase levantaban la mano preguntando o diciendo: no me acuerdo de nada, no sé la función de ninguna figura literaria, ¿qué es rima consonante? dejando en evidencia las falencias del curso en general, y la importancia de realizar un repaso antes de comenzar con el desarrollo de la clase.</p> <p>Por mi parte, durante todo el desarrollo de la clase estuve monitoreando al curso, repasando cada contenido que necesitaban saber para desarrollar al menos una pregunta, hasta hice mención a la docente que cómo curso requieren de un repaso general de contenido.</p> |
| <p><b>Cierre</b><br/>           En vista de que muchos no avanzan, ni trabajan en las páginas solicitadas, se llevan el libro para la casa con el compromiso de traer las páginas desarrolladas.</p>   |  | <p>No hubo cierre de la clase, ya sea con preguntas cognitivas o metacognitivas. Se evidencia cierta disconformidad por parte del curso, ya que no supieron desarrollar las actividades. La docente solo indicó llevar el libro para la casa y terminar las páginas.</p> <p>En mi caso, es importante realizar un cierre con preguntas, para comprobar lo que más les dificulta y así llegar a la próxima clase con material a trabajar y repasar.</p>  |

## Anexo 20: Bitácora de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías

### Investigadora C

| Bitácoras de observación de intervenciones didácticas de profesoras guías N°6  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
| Escuela Básica Blas Cañas  |                                     |   |
| Curso: 6° Básico   | Asignatura: Lenguaje y comunicación | Fecha: 12/10/2023   |
| Objetivos de la clase: Conocer el texto informativo y sus elementos.   |                                     |   |
| Acontecimientos de la clase  |                                     | Reflexión docente   |
| <p><b>Inicio</b><br/>Se realizan cambios de puesto en el curso, ya que la docente de lenguaje y comunicación es profesora jefe del 6°A. En esta ocasión los/as estudiantes visualizan el PPT, objetivo de la clase, y se introduce el tema de la clase con un ejemplo de texto instructivo, en donde se leyó y preguntó sobre las características y elementos del mismo.</p> |                                     | <p>Durante el inicio como docente en práctica considero que fue necesario el cambio de puesto y con rapidez. La docente guía realizó en su totalidad preguntas inferenciales sobre el tema a trabajar, lo que permite comenzar de manera rápida el inicio, en donde hubo participación por parte del curso, y fueron capaces de reconocer el tipo de texto y sus características.</p>   |
| <p><b>Desarrollo</b><br/>Se les brinda información importante sobre el texto informativo: propósito, características, elementos, entre otros.<br/>El curso transcribe la información durante todo el desarrollo de la clase.</p>   |                                     | <p>Durante el desarrollo de la clase solo transcribieron la información del pizarrón, más aún hubo estudiantes que no alcanzaron a escribir. La docente no realiza técnicas y/o estrategias para abordar el contenido, solo muestra un PPT con información que se debe reescribir.<br/>Una vez que los y las estudiantes terminaron de escribir, la docente guía realizó preguntas explícitas en torno al texto, tal como: ¿Quién es el personaje de la historia? ¿En qué país transcurren los acontecimientos?<br/>Como docente en formación, considero que está bien presentar y ahondar en contenido, pero a la vez debemos saber abordarlo, ya sea con diversos tipos de preguntas, ejemplos, entre otro tipo de acciones, para que el curso sea participe y no solo transcriptor de información como lo fue en este caso.<br/>Por lo mismo, muchos y muchas pierden el interés de la asignatura y la ven como una lata en la que solo se debe escribir. Debemos ser capaces de realizar una actividad central en cada clase, una que sea entretenida y acorde a la edad del curso.</p> |
| <p><b>Cierre</b><br/>No existió un cierre de la clase, sonó el timbre y no se dieron mayores instrucciones, solo salir de la sala.</p>   |                                     | <p>Durante el cierre de la clase, la docente no intencionó un cierre, no llevó al curso a reflexionar sobre lo trabajado.<br/>A mi parecer, es fundamental cerrar una clase, ya sea con preguntas cognitivas y metacognitivas, de esa manera nos damos cuenta si los y las estudiantes comprendieron lo visto durante la clase.</p>   |

**Anexo 21: Planificación clase N°1 del ciclo didáctico**

| Meta de aprendizaje           |   | Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas explícitas e implícitas, fundamentando sus respuestas con información extraída del texto. |  |  |   |
|-------------------------------|---|---|--|--|---|
| Momento de clase (Tiempo)     | Indicadores de evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento  | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje   |
| <b>Inicio</b><br>(15 minutos) | Identifican elementos explícitos e implícitos a partir de una imagen. | Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral.  | <p>-Reconocen y comentan las reglas de la clase.</p> <p>-Conocen y comentan el objetivo de la clase.</p> <p>-Visualizan una imagen, y mediante sus respuestas reconocen:<br/>Elementos explícitos de la imagen (dos personas)<br/>Elementos implícitos de la imagen (las personas están observando un objeto o lugar)<br/>Libre interpretación</p> <p>-A partir del análisis de la imagen, son guiados a reconocer el tipo de texto que se trabajará en clases, dando respuesta a las preguntas establecidas por la docente.</p> | <p>-Establece las reglas de la clase</p> <p>-Da a conocer el objetivo de la clase.</p> <p>-Presenta una imagen y realiza las siguientes preguntas:<br/>¿Qué ves en la imagen?<br/>¿Cómo se relacionan los elementos de la imagen?<br/>¿Cómo la interpretas?</p> <p>-Guía a los/as estudiantes a reconocer el texto que se trabajará en clases, mediante las siguientes preguntas:<br/>¿Han visto o reconocen a los personajes de la imagen?<br/>¿Dónde?<br/><br/>A partir de la imagen<br/>¿Qué tipo de texto creen que conoceremos hoy?</p> | <p>-PPT.</p> <p>-Imágen</p>  |


|   |   |   |   |  |   |
|---|---|---|---|--|---|
| <p><b>Desarrollo</b><br/>(55 minutos)</p> | <p>Recuerdan y reconocen el texto que se abordará en la clase.</p> <p>Reconocen las preguntas explícitas e implícitas</p> | <p>Formativa, en base a una guía de aprendizaje</p> | <p>-Enuncian sus conocimientos sobre la novela respondiendo las preguntas de la docente.</p> <p>-Recuerdan y comprenden el propósito de la novela y sus características.</p> <p>-Son guiados por la docente a reconocer el tipo de preguntas “explícitas e implícitas” respondiendo diferentes preguntas, por medio de estas expresan los conocimientos que poseen sobre cada tipo de pregunta.</p> <p>-Comprenden las definiciones de explícito e implícito y reconocen las habilidades que desarrollan por medio de estas.</p> <p>-Dan respuesta a un juego interactivo reconociendo en este preguntas de tipo explícita e implícita.</p> | <p>-Activa conocimientos previos sobre la novela a través de las siguientes preguntas:<br/>¿Han leído novelas? ¿Cuáles?<br/>¿Cuál es el propósito de la novela?</p> <p>-A partir de sus respuestas guía a los/as estudiantes a reconocer el propósito de la novela.</p> <p>-Activa conocimientos previos sobre las preguntas de tipo explícita e implícita, volviendo a revisar las preguntas que se realizaron al inicio de la clase:<br/>¿Qué ves en la imagen? (Explícito)<br/>¿Qué crees que está sucediendo en la imagen? ¿Cómo lo reconoces? (Implícito)</p> <p>-A partir de sus respuestas se construye la definición de cada pregunta y les explica la habilidad que por medio de las mismas desarrollan.</p> <p>-Realiza un juego interactivo, mediante una ruleta la cual presenta preguntas de tipo explícitas e implícitas realizadas a partir de una imagen de Charlie Bucket. En base a las preguntas que aparecen, la docente les solicita reconocer a qué tipo de pregunta corresponde y cuál es su respuesta (Explícita/implícita).</p> | <p>-PPT.</p> <p>- Juego:<br/><a href="https://wordwall.net/es/resource/61318809">https://wordwall.net/es/resource/61318809</a><br/>Preguntas del Word Wall:<br/>¿Qué tiene Charlie en las manos?<br/>¿De qué color es el abrigo de Charlie?<br/>¿Cómo consiguió Charlie el boleto dorado?<br/>¿Por qué Charlie está</p> |
|---|---|---|---|--|---|

|                                       |  |  |  |   |   |
|---------------------------------------|--|--|--|---|---|
|                                       | <p>Analizan el fragmento de una novela formulando preguntas explícitas e implícitas a partir de este.</p> <p>Realizan una guía de aprendizaje en la que a partir de la lectura del capítulo de una novela responden a preguntas de tipo explícita e implícita.</p> |  | <p>-Comprenden cómo formular preguntas de tipo explícitas e implícitas a través de ejemplos.</p> <p>-Leen el fragmento de una novela y a partir de este exploran cómo formular preguntas de tipo explícitas e implícita.</p> <p>-Responden una guía de aprendizaje basada en el capítulo de la novela “Charlie y la fábrica de chocolate” y el capítulo “Llega el gran día” de la novela desarrollan esta leyendo los enunciados y respondiendo las preguntas de tipo explícito e implícito.</p> | <p>-Explica y modela la forma en que deben formular preguntas de tipo explícita e implícita</p> <p>-A través del fragmento de la novela, guía la formulación de preguntas explícitas e implícitas.</p> <p>-Explica y proporciona una guía de aprendizaje cuyo propósito es comprender el capítulo “Llega el gran día” de la novela anteriormente trabajada, reforzando preguntas de tipo explícito e implícito.</p> <p>-Monitorea el proceso respondiendo las dudas de los/as estudiantes y retroalimentando sus avances.</p> | <p>sorprendido?</p> <p>-Guía de aprendizaje</p> |
| <p><b>Cierre</b><br/>(15 minutos)</p> | <p>Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje respondiendo una pregunta metacognitiva.</p> <p>Plantean ejemplos de preguntas explícitas e implícitas.</p>   | <p>Formativa, en base a un ticket de salida.</p> | <p>-Desarrollan un ticket de salida, en el que responden la siguiente pregunta: “¿Qué dificultad tuviste al realizar la actividad? ¿Cómo la resolviste?”</p> <p>-A partir de un fragmento de la novela dan un ejemplo de pregunta de tipo explícita e implícita.</p>   | <p>-Lee el ticket de salida con los/as estudiantes, respondiendo dudas sobre este.</p> <p>-Expone un fragmento de la novela, a partir de éste los guía a formular un tipo de pregunta explícita e implícita.</p> <p>-Realiza una síntesis final a partir de lo trabajado en clases.</p>   | <p>-PPT.<br/>-Ticket de salida.</p>             |

**Anexo 22: Planificación clase N°2 del ciclo didáctico**

| Meta de aprendizaje           |  | Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas valorativas y apreciativas, expresando sus opiniones sobre la lectura. |  |   |  |
|-------------------------------|--|--|--|---|--|
| Momento de clase (Tiempo)     | Indicadores de evaluación  | Tipo de Evaluación e instrumento   | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje  |
| <b>Inicio</b><br>(20 minutos) | <p>- Recuerdan y enuncian de manera oral lo aprendido en la clase anterior.</p> <p>-Comparan los conceptos de valorar y apreciar enunciando sus diferencias.</p> | <p>Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral.</p>  | <p>-Reconocen y comentan las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerdan lo visto en la clase anterior, dando respuesta a las diversas preguntas generadas por la docente.</p> <p>-Conocen y comentan el objetivo de la clase.</p> <p>-Enuncian sus conocimientos sobre los conceptos de valorar y apreciar</p> <p>-Responden la pregunta realizada por la docente, enunciando lo que recuerdan de la lectura anteriormente realizada.</p> <p>-Visualizan un extracto de la película "Charlie y la fábrica de chocolate"</p> | <p>-Establece las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerda lo visto la clase anterior, a través de las siguientes preguntas:<br/>¿Cuál es el propósito de la novela?<br/>¿Qué tipo de pregunta trabajamos la clase anterior?</p> <p>-Da a conocer el objetivo de la clase y les pregunta:<br/>¿Qué palabra les llama la atención del objetivo?</p> <p>-Realiza un versus entre "valorar" y "apreciar".<br/>¿Qué entienden por valorar?<br/>¿Qué entienden por apreciar?<br/>¿Cuál es la diferencia entre "valorar" y "apreciar"?</p> <p>-Antes de proyectar el video formula la siguiente pregunta:<br/>"En base al capítulo leído la clase anterior ¿Recuerdan cómo fue el final de este?"</p> <p>-A partir de sus respuestas les comenta que ahora verán lo que</p> | <p>-PPT.</p> <p>-Video<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=gOYUrWr6CaQ&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=gOYUrWr6CaQ&amp;t=1s</a></p> |



|                                   |  |  |   |  |   |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|
|                                   | -Manifiestan sus opiniones en base a un material audiovisual.  |  | -Conocen las preguntas de tipo valorativa y apreciativa, dando respuesta a dos de estas.  | aconteció luego de ese final, por medio de un extracto de la película “Charlie y la fábrica de chocolate”.<br><br>-Modela las preguntas valorativas y apreciativas por medio de la comparación de estas a través de dos preguntas: ¿Qué les pareció el recibimiento que le dio Willy Wonka a sus invitados? ¿Por qué?(Valorativa)<br>¿Qué emociones les provocó el video? (Apreciativa)  |   |
| <b>Desarrollo</b><br>(55 minutos) | Comparan el tipo de pregunta “valorativo” y “apreciativo”<br><br>Formulan a partir de un texto y una imagen preguntas valorativas y apreciativas.<br><br>Realizan una guía de aprendizaje en la que a partir de la lectura del capítulo de una novela responden a preguntas de tipo valorativas y apreciativas.. | Formativa, en base a la guía de aprendizaje. | -Leen y observan un extracto y una imagen de una novela, para explorar juntos sobre la formulación de preguntas de tipo valorativas y apreciativas.<br><br>-Conocen el propósito de las preguntas de tipo valorativas y apreciativas, escribiendo estas en sus cuadernos.<br><br>-Responden una guía de aprendizaje basada en el capítulo “El señor Willy Wonka” y desarrollan esta leyendo los enunciados y respondiendo las preguntas de tipo valorativo y apreciativo. | -Proyecta el extracto de una novela junto con una imagen, y a partir de estos los direcciona a crear sus propias preguntas valorativas y apreciativas.<br><br>-Da a conocer el propósito de las preguntas de tipo valorativas y apreciativas.<br><br>-Explica y proporciona una guía de aprendizaje cuyo propósito es comprender el capítulo “El Señor Willy Wonka” de la novela anteriormente trabajada, además de reforzar preguntas de tipo valorativas y apreciativas. | -PPT.<br><b>-Extracto de la novela:</b><br>“Augustus Gloop, como habréis podido adivinar, se había deslizado silenciosamente hasta el borde del río y ahora estaba arrodillado junto a la orilla bebiendo chocolate derretido lo más de prisa que podía”.<br><b>Imagen:</b><br> |



|                               |  |  |  |  |   |
|-------------------------------|--|--|--|--|---|
|                               |  |  |  | -Monitorea el proceso y responde las dudas de los/as estudiantes, retroalimentando el avance de quienes van completando la actividad.  |   |
| <b>Cierre</b><br>(15 minutos) | -Reconocen en un juego los tipos de preguntas, ya sea explícitas, implícitas, valorativas o apreciativas.<br><br>-Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje respondiendo una pregunta metacognitiva. | Formativa, en base al ticket de salida y el juego realizado. | -Juegan a reconocer los tipos de preguntas, ya sea explícitas, implícitas, valorativas o apreciativas.<br><br>-Desarrollan un ticket de salida, en el que dan respuesta a la pregunta: ¿Dedicaste suficiente atención y concentración en la actividad de la clase? ¿Cómo podrías concentrarte más? | -Realiza un juego, en el que los/as estudiantes escogen una casilla y reconocen a qué tipo de pregunta corresponde la casilla seleccionada.<br><br>-Lee el ticket de salida con los/as estudiantes, respondiendo dudas sobre este. | - <b>Juego:</b> <a href="https://wordwall.net/es/resource/61380763">https://wordwall.net/es/resource/61380763</a><br><br>- Ticket de salida |

**Anexo 23: Planificación clase N°3 del ciclo didáctico**

| Meta de aprendizaje       |   | Comprender narraciones mediante el desarrollo y la formulación de preguntas creativas, creando y añadiendo elementos nuevos al texto. |  |   |   |
|---------------------------|---|---|--|---|---|
| Momento de clase (Tiempo) | Indicadores de evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento  | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente  | Recursos educativos para el Aprendizaje |
| <b>Inicio</b><br>(20 min) | <p>Enuncian de manera oral lo aprendido en la clase anterior.</p> <p>- Registran información que les sirve para un determinado propósito.</p> <p>- Construyen la definición de “creatividad” a partir de sus conocimientos previos.</p> | <p>-Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral.</p>  | <p>-Reconocen y comentan las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerdan lo visto en la clase anterior, dando respuesta a las diversas preguntas generadas por la docente.</p> <p>-Conocen y escriben en sus cuadernos el objetivo de la clase.</p> <p>-Responden a mano alzada la pregunta realizada por la docente, enunciando y formulando con sus propias palabras una definición sobre “creatividad”</p> <p>-Leen el fragmento de la novela “Charlie y la fábrica de chocolate” y a partir de este responden preguntas realizadas por la docente, enunciando predicciones sobre la lectura y creando un nuevo final al texto leído.</p> | <p>-Establece las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerda lo visto la clase anterior, a través de las siguientes preguntas:<br/>¿Qué es una pregunta apreciativa?<br/>¿Qué es una pregunta valorativa?</p> <p>-Da a conocer el objetivo de clase y les solicita que lo registren en sus cuadernos</p> <p>-Guía la reflexión de los/as estudiantes a mano alzada, en base a la preguntas:<br/>“¿Qué es la creatividad?”</p> <p>-Dirige la lectura de un fragmento de la novela “Charlie y la fábrica de chocolate” y realiza las siguientes preguntas:<br/>¿Qué creen que hay dentro del llamado recinto de chocolate?<br/>Crea un final alternativo para el fragmento leído.</p> | -PPT                                    |

|   |  |  |  |   |                           |
|---|--|--|--|---|---------------------------|
| <p><b>Desarrollo</b><br/>(60 minutos)</p> | <p>-Registran información que les sirva para un determinado propósito.</p> <p>Enuncian preguntas de tipo creativas.</p> <p>Realizan una guía de aprendizaje en la que a partir de la lectura del capítulo de una novela responden a preguntas de tipo valorativas y apreciativas..</p> | <p>-Formativa, en base a la guía de aprendizaje.</p> | <p>-Comprenden que la última pregunta realizada, es una pregunta creativa y enuncian sus apreciaciones sobre la misma.</p> <p>-Conocen y escriben en sus cuadernos la definición de “Pregunta creativa” y ejemplos de esta misma.</p> <p>-A partir de un extracto de “El recinto del chocolate” exploran cómo formular un tipo de pregunta creativa.</p> <p>-Responden una guía de aprendizaje basada en el capítulo “El recinto del chocolate”, desarrollan esta leyendo los enunciados y reformulando elementos del texto a partir de preguntas creativas.</p> | <p>-Explica que la última pregunta realizada, corresponde a una pregunta creativa, correspondiente al tipo de pregunta que trabajaran en la sesión.</p> <p>-Da a conocer y explica la definición de “Pregunta creativa”.</p> <p>-Lee un extracto del capítulo “El recinto del chocolate” y a partir de este modela la formulación de preguntas creativas.</p> <p>-Explica y proporciona una guía de aprendizaje cuyo propósito es comprender el capítulo “El recinto del chocolate” de la novela anteriormente trabajada, reforzando las preguntas de tipo creativa.</p> <p>-Monitorea el proceso y responde las dudas de los/as estudiantes, retroalimentando el avance de quienes van completando la actividad.</p> | <p>-PPT.</p>              |
| <p><b>Cierre</b><br/>(15 min)</p>         | <p>-Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje respondiendo una pregunta metacognitiva.</p>   | <p>-Formativa, en base al ticket de salida.</p>      | <p>- Desarrollan un ticket de salida, respondiendo a una pregunta de tipo metacognitiva.</p>   | <p>-Guia y monitorea el desarrollo del ticket de salida.</p>  | <p>-Ticket de salida.</p> |


**Anexo 24: Planificación clase N°4 del ciclo didáctico**

| Meta de aprendizaje       |  | Comprender un texto audiovisual, mediante el desarrollo de preguntas críticas, emitiendo sus propios juicios a partir de este. |  |  |   |
|---------------------------|--|--|--|--|---|
| Momento de clase (Tiempo) | Indicadores de evaluación  | Tipo de Evaluación e instrumento   | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje |
| <b>Inicio</b><br>(20 min) | <p>Enuncian de manera oral lo aprendido en la clase anterior.</p> <p>-Registran información que les sirva para un determinado propósito.</p> <p>Construyen la definición de “crítica” a partir de sus conocimientos previos.</p> | <p>Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral.</p>  | <p>-Reconocen y comentan las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerdan lo visto en la clase anterior, dando respuesta a las diversas preguntas generadas por la docente</p> <p>-Comprenden y comentan el objetivo de la clase, enunciando de manera oral sus apreciaciones sobre el mismo. Escriben el objetivo de clase en sus cuadernos.</p> <p>-Responden a mano alzada la pregunta establecida por la docente.</p> <p>-Leen el extracto de una reseña del cortometraje “Antojo” y responden una pregunta, justificando</p> | <p>-Establece las reglas de la clase.</p> <p>-Recuerda lo visto la clase anterior, a través de las siguientes preguntas:<br/>¿Qué leímos en la clase anterior?<br/>¿Qué tipo de pregunta trabajamos?</p> <p>-Da a conocer el objetivo de la clase y realiza la siguiente pregunta:<br/>¿Qué les llama la atención del objetivo?<br/>¿Qué tipo de texto trabajaremos en esta clase?<br/>Les solicita escribir el objetivo en sus cuadernos.</p> <p>-Guía la reflexión de los/as estudiantes, en base a la pregunta: “¿Qué es una crítica?”</p> <p>- Proyecta el extracto de una reseña del cortometraje “Antojo” propiciando la reflexión a partir de las siguientes preguntas:</p> | <p>-PPT.</p> <p>-Reseña.</p>            |

|                               |  |   |   |  |  |
|-------------------------------|--|---|---|--|--|
|                               |  |   | manera clara sus observaciones.   | “¿Estás de acuerdo con lo que menciona en la reseña la autora Silvia García? ¿Por qué?”.   |  |
| <b>Desarrollo</b><br>(55 min) | - Registran información que les sirva para un determinado propósito.                               | -Formativa, en base a la pregunta planteada y la guía de aprendizaje. | -Comprenden y registran en sus cuadernos la definición de pregunta crítica y las habilidades trabajadas.<br><br>-Responden preguntas sobre el concepto cortometraje.<br><br>-Observan brevemente el inicio del cortometraje “Antojo” y responden la pregunta realizada por la docente.<br><br>-Responden preguntas en base a lo visto en el cortometraje, enunciando sus apreciaciones sobre el mismo y los elementos (tema, personajes, juicios) que lograron comprender.<br><br>-Se reúnen en grupos de cinco estudiantes, para comentar y responder en conjunto preguntas en base al cortometraje. | -Da a conocer y solicita que registren en su cuaderno una breve definición de preguntas críticas y las habilidades trabajadas.<br><br>-Guía la clase en base a las siguientes preguntas: “¿Qué es un cortometraje?”, “¿Han visto alguno?”, “¿Cuál?”<br><br>-Proyecta el cortometraje “Antojo” y realiza la siguiente pregunta antes de reproducirlo: A partir del título ¿De qué creen que tratará el cortometraje?<br><br>-Luego de ver el cortometraje, guía la reflexión en base a las siguientes preguntas:<br>¿Cuál es el tema principal del cortometraje?<br>¿Creen que la anciana se dejó llevar por las apariencias?<br>¿Estás de acuerdo con el autor en la forma en que expone los “prejuicios” en este cortometraje? ¿Por qué?<br>-Les solicita reunirse en grupos para realizar una actividad, explicando que deberán responder las siguientes preguntas en sus cuadernos:<br>¿Qué mensaje busca comunicar el autor a través del cortometraje? | -PPT.<br>-Cortometraje “Antojo”<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I&amp;t=116s">https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I&amp;t=116s</a> |
|                               | - Responden preguntas para aclarar o profundizar aspectos de un texto visto o escuchado en clases. |   |   |  |  |

|                                   |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|
|                                   | <p>Exponen sus respuestas de manera oral frente al curso, justificando estas de manera clara.</p>                    | <p>Formativa, en base a una pauta de cotejo.</p>                       | <p>-Eligen a un compañero/a del grupo y comparten con el curso sus respuestas.</p>   | <p>¿Estás de acuerdo con la forma en que el autor aborda la problemática en el cortometraje?<br/>¿Por qué?</p> <p>Explica que deberán compartir sus respuestas con el curso, las cuales serán evaluadas de manera formativa con una pauta de cotejo.</p> <p>-Monitorea el proceso y responde las dudas de los/as estudiantes.</p> <p>-Les solicita que un estudiante de cada grupo, comparta con el curso sus respuestas y evalúa con la pauta las presentaciones.</p> |  |
| <p><b>Cierre</b><br/>(15 min)</p> | <p>Responden las preguntas que contiene el juego.</p> <p>Enuncian sus apreciaciones sobre el logro del objetivo.</p> | <p>Formativa, en base al ticket de salida y la pregunta planteada.</p> | <p>-Juegan a responder preguntas sobre lo visto en clases.</p> <p>- Vuelven a leer el objetivo de la clase, enunciando de manera oral si se logró cumplir este, justificando sus respuestas de manera clara.</p> | <p>-Proyecta y guía un juego de preguntas sobre lo visto en clases.</p> <p>- Guía la síntesis final de la clase a partir de la última pregunta del juego, para ello les solicita que vuelvan a leer el objetivo y les pregunta:<br/>- ¿Se cumplió el objetivo de la clase?<br/>¿Por qué?</p>   | <p>- <a href="https://wordwall.net/es/resource/62180696">https://wordwall.net/es/resource/62180696</a><br/><b>Preguntas juego:</b><br/>¿Qué mensaje busca comunicar el autor a través del cortometraje?<br/>¿Cuál es el propósito de las preguntas críticas?<br/>¿Cual de las siguientes preguntas es una pregunta crítica?<br/>¿Qué habilidad desarrollamos al responder una pregunta crítica?<br/>¿Se logró cumplir el objetivo de la clase?</p> |

### Anexo 25: Planificación clase N°5 del ciclo didáctico

| Meta de aprendizaje           |   | Comprender una obra dramática, mediante el desarrollo y la formulación de preguntas metacognitivas, reflexionando en base a su propio proceso de aprendizaje. |  |  |  |
|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| Momento de clase (Tiempo)     | Indicadores de evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento  | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje  |
| <b>Inicio</b><br>(20 min)     | Analizan una imagen y reconocen su propósito comunicativo.  | Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen y comentan las reglas de la clase</li> <li>-Conocen y escriben en sus cuadernos el objetivo de la clase.</li> <li>-A partir de una imagen, enuncian sus conocimientos respondiendo a las preguntas realizadas por la docente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establece las reglas de la clase.</li> <li>-Da a conocer el objetivo de clase y les solicita que lo registren en sus cuadernos.</li> <li>-A partir de una imagen guía a los/as estudiantes a reconocer el texto que se abordará en la clase por medio de las siguientes preguntas:<br/>¿Qué ven en la imagen?<br/>¿Qué información nos entrega la imagen?<br/>A partir de la información ¿Cuál es el propósito de la imagen?<br/>¿Qué acción realizaste para reconocer el propósito de la imagen?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- PPT</li> <li>-Imagen</li> </ul>  |
| <b>Desarrollo</b><br>(55 min) | <p>Comparan dos textos enunciando sus características y de qué forma lograron reconocer estas.</p> <p>Realizan una guía de aprendizaje en la que responden y formulan preguntas de tipo metacognitivas.</p> | -Formativa, en base a la pregunta planteada y la guía de aprendizaje  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen y comprenden el propósito comunicativo de la obra dramática.</li> <li>-Reconocen y comparan los textos expuestos por la docente, respondiendo a las preguntas enunciadas por la misma.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Guía a los/as estudiantes a recordar y reconocer el propósito de una obra dramática.</li> <li>-Expone dos textos: una novela y una obra dramática, guiándolos a comparar ambos por medio de las siguientes preguntas:<br/>-¿Qué tipo de texto es el N°1?<br/>¿Cómo lograron reconocerlo?<br/>¿Qué tipo de texto es el N°2?<br/>¿Cómo lograron reconocerlo?<br/>-¿En qué se diferencian?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-PPT.</li> <li>-Guía de aprendizaje.</li> </ul>   |

|                                   |  |   |  |  |  |
|-----------------------------------|--|---|--|--|--|
|                                   |  |   | <p>-A partir de sus respuestas son guiados a reconocer y comprender las preguntas metacognitivas y escriben la definición de estas en sus cuadernos.</p> <p>-Responden una guía de aprendizaje basada en la obra dramática “Perico y el viajero” leyendo los enunciados y respondiendo las preguntas de tipo metacognitivas.</p> | <p>¿Qué acción realizaste para reconocer aquellas diferencias?</p> <p>-A partir de las respuestas, los guía a reconocer el proceso de metacognición que acaban de realizar, dando a conocer la definición de preguntas metacognitivas.</p> <p>-Explica y proporciona una guía de aprendizaje cuyo propósito es comprender la obra dramática “Perico y el viajero”, mediante el desarrollo de preguntas metacognitivas.</p> |  |
| <p><b>Cierre</b><br/>(15 min)</p> | <p>-Realizan un juego a través del cual enuncian lo aprendido en clases.</p> | <p>Formativa, en base a un juego y al ticket de salida.</p> | <p>-Juegan a responder preguntas en base a lo visto en clases.</p> <p>-Desarrollan un ticket de salida, en el que dan respuesta a una pregunta de tipo metacognitiva.</p>  | <p>-Proyecta y guía un juego de preguntas sobre lo visto en clases</p> <p>-Guía el desarrollo del ticket de salida</p>   | <p>-PPT.<br/>-Juego.<br/>-Ticket de salida</p> |



**Anexo 26: Planificación clase N°6 del ciclo didáctico.**

| Meta de aprendizaje           |   | Comprender el capítulo de una novela para evaluar los aprendizajes desarrollados durante el ciclo didáctico. |  |  |   |
|-------------------------------|---|--|--|--|---|
| Momento de clase (Tiempo)     | Indicadores de evaluación   | Tipo de Evaluación e instrumento   | Actividades de aprendizaje del estudiante  | Intervención del docente   | Recursos educativos para el Aprendizaje |
| <b>Inicio</b><br>(20 min)     | Enuncian de manera oral lo aprendido en la clase anterior.                              | Formativa, en base a preguntas que responden de manera oral  | Reconocen y comentan las reglas de la clase.<br><br>Responden a las preguntas que establece la docente, realizando una síntesis de lo visto durante las últimas sesiones, reflexionando sobre cómo el contenido tratado impacta en sus aprendizajes. | -Establece las reglas de la clase.<br><br>-Recuerda lo visto a lo largo del ciclo, a través de las siguientes preguntas:<br>¿Qué texto leímos en las últimas sesiones?<br>¿Qué tipo de pregunta trabajamos?<br>¿Consideran que el dar respuesta a distintos tipos de preguntas impacta en la comprensión que adquieren sobre un texto? |   |
| <b>Desarrollo</b><br>(55 min) | Responden distintos tipos de preguntas para aclarar o profundizar aspectos de un texto. | Formativa, base a las respuestas que desarrollan en la evaluación final                                      | Responden a cada una de las preguntas de la evaluación la cual tiene el propósito de conocer el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes.   | Entrega la evaluación final dando las respectivas indicaciones para llevarla a cabo.   | Evaluación final.                       |
| <b>Cierre</b><br>(15 min)     | -Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje respondiendo una pregunta metacognitiva.   | Formativa, en base a una pregunta de cierre  | Los/as estudiantes responden a la pregunta formulada por la docente identificando y enunciando las dificultades que tuvieron para el desarrollo de la evaluación.  | La docente recopila las evaluaciones y realiza una pregunta final:<br>¿Tuviste alguna dificultad para desarrollar la evaluación? ¿Cuál?<br>Sintetiza la clase en torno a esta y los felicita por el trabajo y dedicación desarrollado durante el ciclo.  |   |

## Anexo 27: Guía de aprendizaje: Explícito e implícito



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Guía de aprendizaje N° 1

#### "Explícito e implícito"

**Objetivo:** Comprender el capítulo de una novela mediante preguntas explícitas e implícitas.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Parte 1:** Lee el siguiente capítulo de la Novela "Charlie y la fábrica de chocolate"

#### Charlie y la fábrica de chocolate

Roald Dahl

#### Llega el gran día

El sol brillaba alegremente en la mañana del gran día, pero el suelo seguía blanco de nieve y el aire era muy frío.

Junto a las puertas de la fábrica Wonka una gran multitud se había reunido para ver entrar a los cinco afortunados poseedores de los Billetes Dorados. La excitación era tremenda. Faltaban pocos minutos para las diez. La muchedumbre gritaba y se empujaba, y un grupo de policías intentaba mantenerla alejada de las puertas con los brazos unidos en cadena.

Al lado mismo de los portones, en un pequeño grupo celosamente protegido de la multitud por la policía, se hallaban los cinco famosos niños, junto con los mayores que habían venido a acompañarles.

La alta figura huesuda del abuelo Joe podía verse tranquilamente de pie entre los demás, y junto a él, fuertemente cogido de su mano se hallaba el pequeño Charlie Bucket.

Todos los niños excepto Charlie, iban acompañados de su padre y de su madre, y esto era de agradecer, ya que de no haber sido así, el grupo entero podía haberse **desmandado**. Estaban tan ansiosos por empezar que sus padres se veían obligados a detenerlos por la fuerza para impedir que trepasen por las verjas.

—¡Tened paciencia! —gritaban los padres—. ¡Tranquilos! ¡Aún no es la hora! ¡Aún no son las diez!

Detrás de él, Charlie Bucket podía oír los gritos de la multitud al tiempo que esta luchaba y se empujaba por ver a los famosos niños.

—¡Allí está Violet Beauregarde! —oyó que alguien exclamaba—. ¡Es ella, claro que sí! ¡Recuerdo su cara de los periódicos!

—¿Y sabes una cosa? —gritó alguien en respuesta—. ¡Aún sigue masticando ese espantoso chicle con el que lleva tres meses! ¡Mira sus mandíbulas! ¡Todavía siguen trabajando!

—¿Quién es ese chico tan gordo?

—¡Es Augustus Gloop!

—¡Es cierto!

—Es enorme, ¿no crees?

—¡Increíble!

—¿Quién es el niño que lleva una foto del Llanero Solitario impreso en la chaqueta?

—¡Ese es Mike Tevé! ¡El fanático de la televisión!

—¡Debe estar loco! ¡Mira todas esas ridículas pistolas que lleva colgando!

—¡A quien me gustaría ver es a Veruca Salt! —gritó otra voz en la multitud—. ¡Es la niña



**Escuela Básica Blas Cañas**

**Nivel 5° Básico**

**Lenguaje y comunicación**

**Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.**



cuyo padre compró medio millón de chocolatinas y luego hizo que todos los obreros de su fábrica de cacahuetes las desarrollaran una a una hasta encontrar el Billeto Dorado! ¡Le da todo lo que quiere! ¡Absolutamente todo! ¡Lo único que tiene que hacer es empezar a gritar para obtenerlo!

—Qué horror, ¿verdad?

—¡Espantoso!

—¿Cuál crees que es?

—¡Aquella! ¡La que está allí, a la izquierda! ¡La niña que lleva el visón plateado!

—¿Cuál es Charlie Bucket?

—¿Charlie Bucket? Debe ser ese niño delgaducho que está junto a ese viejo que parece un esqueleto. Casi junto a nosotros. ¡Allí mismo! ¿Lo ves?

—¿Cómo no lleva un abrigo con el frío que hace?

—Ni idea. Quizá no tenga dinero para comprárselo.

—¡Caramba! ¡Debe estar helado!

Charlie, que se hallaba solo a unos pasos de quien hablaba, apretó la mano del abuelo Joe, y el anciano miró al niño y sonrió.

A lo lejos, el reloj de una iglesia empezó a dar las diez.

Muy lentamente, con un agudo chirrido de goznes oxidados, los grandes portones de hierro de la fábrica empezaron a abrirse.

La muchedumbre se quedó súbitamente en silencio. Los niños dejaron de saltar. Todos los ojos estaban fijos en los portones.

—¡Allí está! —gritó alguien. ¡Es él! ¡Y así era!

Parte 2: En base a lo leído, responde las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué tipo de texto leíste? ¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo supiste?

---



---



---

- 2) A partir de lo mencionado en el texto ¿Por qué se había reunido una multitud de gente a las puertas de la fábrica Wonka?

---



---



---



**Escuela Básica Blas Cañas**

**Nivel 5° Básico**

**Lenguaje y comunicación**

**Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.**



- 3) ¿Qué hizo el padre de Veruca Salt para que su hija consiguiera el billete dorado?

---



---



---

- 4) ¿Cómo se comporta Charlie antes de entrar a la fábrica? ¿Y los otros niños?

---

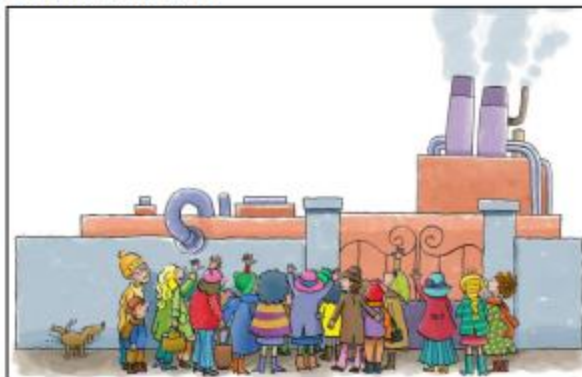


---



---

- 5) Observa la imagen y responde



- ¿Qué estación del año crees que es? ¿Cómo lo reconoces?

---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



6) ¿Por qué los niños de un momento a otro dejaron de saltar emocionados?

---



---



---

7) Según el texto ¿A que se refiere la palabra "desmandado"? Explicalo con tus palabras.

---



---



---

**Parte 2:** En base a lo leído, responde la siguiente tabla nombrando a los cinco niños poseedores de los billetes dorados y da una característica física y psicológica de cada uno/a.

| Nombre | Característica física | Característica psicológica |
|--------|-----------------------|----------------------------|
|        |                       |                            |
|        |                       |                            |
|        |                       |                            |
|        |                       |                            |
|        |                       |                            |



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 3:** A partir del texto leído formula y responde una pregunta **explícita e implícita**.

Recuerda...

En las **preguntas explícitas** la información se encuentra textual en el texto, es decir, es clara, directa y fácil de comprender y localizar.

En las **preguntas implícitas** el texto no entrega la información de manera directa, sino que facilita pistas para encontrarla, es decir, es necesario interpretarlas para poder comprenderlo.

a) Explícita

**Pregunta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Respuesta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Implícita

**Pregunta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Respuesta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Ticket de salida**

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

¿Qué dificultad tuviste al realizar la actividad? ¿Cómo la resolviste?

---

---

---

## Anexo 28: Pauta de cotejo Guía de aprendizaje: Explícito e implícito



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Pauta de cotejo: Guía explícita e implícita

**Logrado:** Muestra un alto grado de logro

**Medianamente logrado:** Muestra un grado de logro adecuado

**Por lograr:** Puede realizar un mayor progreso en su aprendizaje.

| Indicador   | L | M/L | P/L |
|---|---|-----|-----|
| Pregunta n°1: Reconoce el tipo de texto, el género al cual pertenece y de qué forma lo identificó.  |   |     |     |
| Pregunta n°2: Extrae información del texto para identificar la razón por la que se había reunido una multitud a las puertas de la fábrica Wonka.          |   |     |     |
| Pregunta n°3: Extrae información del texto para identificar la acción que realizó el padre de Veruca Salt para que su hija consiguiera el billete dorado. |   |     |     |
| Pregunta n°4: Infiere elementos del texto para reconocer el comportamiento de Charlie antes de entrar a la fábrica y el de los otros niños.               |   |     |     |
| Pregunta n°5: A partir de una imagen, reconoce la estación del año correspondiente y qué elementos de esta le permiten identificarla.                     |   |     |     |
| Pregunta n°6: Infiere a partir de elementos del texto la razón por la que los niños dejaron de saltar emocionados.  |   |     |     |
| Pregunta n°7: Construye a partir del texto y sus conocimientos previos el significado de la palabra "desmandado".   |   |     |     |
| Identifica los personajes del texto, junto a sus características físicas y psicológicas.  |   |     |     |
| Formula una pregunta explícita respondiendo con información extraída del texto.   |   |     |     |
| Formula una pregunta implícita infiriendo pistas del texto para responder.  |   |     |     |
| <b>Ticket de salida</b>   |   |     |     |
| Indicador   | L | M/L | P/L |
| Reconoce las dificultades que tuvo para desarrollar la actividad y de qué manera las resolvió.  |   |     |     |



## Anexo 29: Muestra

Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5 básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesora: Caroly A. – Macarena P. – C. Pozo – S Moya – C Urtubia.

—¡Debe estar loco! ¡Mira todas esas ridículas pistolas que lleva colgando  
—¡A quien me gustaría ver es a Veruca Salt! —gritó otra voz en la multitud—. ¡Es la niña  
cuyo padre compró medio millón de chocolatinas y luego hizo que todos los obreros de su  
fábrica de cacahuètes las desolvieran una a una hasta encontrar el Billete Dorado! ¡Le  
da todo lo que quiere! ¡Absolutamente todo! ¡Lo único que tiene que hacer es empezar a  
gritar para obtenerlo!  
—Qué horror. ¿verdad?  
—¡Espantoso!  
—¿Cuál crees que es?  
—¡Aquella! ¡La que está allí, a la izquierda! ¡La niña que lleva el visón plateado!  
—¿Cuál es Charlie Bucket? Debe ser ese niño belgaducho que está junto a ese viejo que parece  
un esqueleto. Casi junto a nosotros. ¡Allí mismo! ¿Lo ves?  
—¿Cómo no lleva un abrigo con el frío que hace?  
—Ni idea. Quizá no tenga dinero para comprárselo.  
—¡Caramba! ¡Debe estar helado!

Charlie, que se hallaba solo a unos pasos de quien hablaba, apretó la mano del abuelo  
Joe, y el anciano miró al niño y sonrió.  
A lo lejos, el reloj de una iglesia empezó a dar las diez.  
Muy lentamente, con un agudo chirrido de goznes oxidados, los grandes portones de  
hierro de la fábrica empezaron a abrirse.  
La muchedumbre se quedó súbitamente en silencio. Los niños dejaron de saltar. Todos  
los ojos estaban fijos en los portones.  
—¡Allí está! —gritó alguien. ¡Es él! ¡Y así era!

Parte 2: En base a lo leído, responde las siguientes preguntas:

a) ¿Qué tipo de texto leíste? ¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo supiste?

ES GENERO DE NOVELA Y LO SUPE LEYENDO  
EL TEXTO.

b) A partir de lo mencionado en el texto ¿Por qué se había reunido una multitud  
de gente a las puertas de la fábrica Wonka?

PORQUE TODA LA GENTE QUERÍA VER  
QUIEN GANO LOS 5 BOLETOS DORADOS.



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5 básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesora: Carolay A. - Macarena P. - C. Pozo - S Moya - C Urtubia.



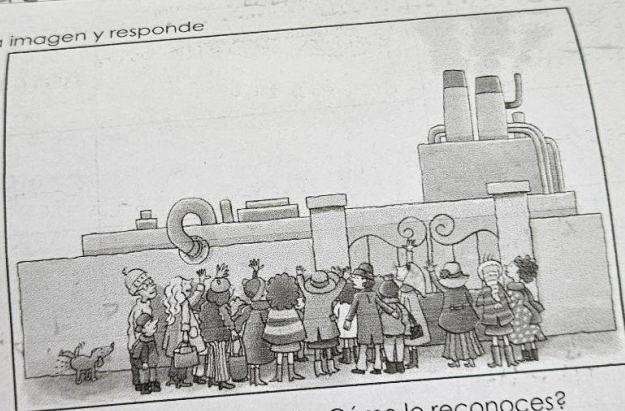
c) ¿Qué hizo el padre de Veruca Salt para que su hija consiguiera el billete dorado?

COMPRO MEDIO MILLON DE CHOCOLATES  
Y HIZO QUE CADA UNO DE SUS OBREROS  
REVISARAN TODOS LOS CHOCOLATES QUE  
HABIAN.

d) ¿Cómo se comporta Charlie antes de entrar a la fábrica? ¿Y los otros niños?

SE COMPORTABAN ALGUNOS NORMALES LOS  
OTROS NIÑOS FELICES, ANGUSTIADOS Y  
CHARLIE ESTABA NERVIOSO.

e) Observa la imagen y responde



¿Qué estación del año crees que es? ¿Cómo lo reconoces?

ES INVIERNO PORQUE TODOS ESTAN CON  
CHAQUETAS.

f) ¿Por qué los niños de un momento a otro dejaron de saltar emocionados?

PORQUE YA SE CANSARON O SE  
ABURRIERON DE SALTAR.

Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5 básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesora: Carolay A. - Macarena P. - C. Pozo - S Moya - C Urtubia.

g) Según el texto ¿A que se refiere la palabra "desmandado"? Explicalo con tus palabras.

LA PALABRA DESMANDADO SIGNIFICA ACTUAR SIN CONTROL.

Parte 3: En base a lo leído, responde la siguiente tabla nombrando a los cinco niños poseedores de los billetes dorados y da una característica física y psicológica de cada uno/a.

| Nombre             | Característica física   | Característica psicológica                                 |
|--------------------|-------------------------|--|
| VIOLET BEAUREGARDE | PELO RUBIO.             | CAMPEONA DE MASTICAR CHICLES.                              |
| AUGUSTUS GLOOP     | MUY GORDO.              | LE ENCANTABA COMER CHOCOLATE.                              |
| MIKE TEVÉ          | PELO DE CASTAÑO OSCURO. | FANÁTICO DE LA TELEVISIÓN.                                 |
| VERUCA SALT        | VISON PLATEADO.         | SU PADRE LE DA TODO LO QUE ELLA QUIERE, ES MUY CONSENTIDA. |
| CHARLIE BUCKET     | DELGADUCHO.             | QUE ERA MEDIO POBRE.                                       |



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5 básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesora: Carolay A. - Macarena P. - C. Pozo - S Moya - C Urtubia.



Parte 4: A partir del texto leído formula y responde una pregunta **explícita e implícita**.

RECUERDA...

**Explícito** es aquella información se encuentra textual en el texto, es decir, es clara, directa y fácil de comprender y localizar.

**Implícito** es cuando el texto no entrega la información de manera directa, sino que facilita pistas para encontrarla, es decir, es necesario interpretarla para poder comprenderlo.

a) Explícita

Pregunta:

¿CÓMO BRILLABA EL SOL QUE EN LA MAÑANA DEL DÍA?

Respuesta:

BRILLABA ALEGREMENTE EL SOL EN LA MAÑANA.

b) Implícita

Pregunta:

¿POR QUÉ LA MUCHEDUMBRE SE EMPUSABAN Y GRITABAN?

Respuesta:

PARA VER LOS GANADORES Y PARA VERLOS ENTRAR A LA FABRICA.

Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5 básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesora: Caroly A. - Macarena P. - C. Pozo - S Moya - C Urtubia.

Ticket de salida

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

¿Qué dificultad tuviste al realizar la actividad? ¿Cómo la resolviste?

LA DIFICULTAD QUE MÁS ME COSTO FUE  
LA PRIMERA PERO LA RESOLVI PENSANDO  
UN POCO Y YA ME SABÍA LA RESPUESTA.

## Anexo 30: Guía de aprendizaje: Valorativo y apreciativo



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Guía de aprendizaje N°2

#### “Valorativa y Apreciativa”

**Objetivo:** Comprender el capítulo de una novela mediante diversos tipos de preguntas, fortaleciendo las de tipo valorativas y apreciativas.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Parte 1:** Lee el siguiente capítulo de la Novela “Charlie y la fábrica de chocolate”

#### El señor Willy Wonka

El señor Wonka estaba totalmente solo, de pie al otro lado de los portones de la fábrica.

¡Y qué hombrecillo tan extraordinario era! Llevaba en la cabeza una chistera negra.

Llevaba un frac de hermoso terciopelo color ciruela.

Sus pantalones eran verde botella. Sus guantes eran de color gris perla.

Y en su mano llevaba un fino bastón con un mango de oro.

Una pequeña y cuidada barba puntiaguda le recubría el mentón.

Y sus ojos, sus ojos eran maravillosamente brillantes. Parecían estar destellando todo el tiempo. Toda su cara, en realidad, resplandecía con una risueña alegría.

¡Y qué inteligente parecía! ¡Qué **sagaz**, agudo y lleno de vida!

Hacía todo el tiempo pequeños movimientos rápidos con la cabeza, inclinándola a uno y otro lado, y observándolo todo con aquellos ojos brillantes. Era como una ardilla por la rapidez de sus movimientos, como una astuta ardillita del parque.

De pronto, improvisó un pequeño baile saltando sobre la nieve, abrió los brazos, sonrió a los cinco niños que se agrupaban junto a los portones y dijo en voz alta:

—¡Bienvenidos, amiguitos! ¡Bienvenidos a la fábrica!

Su voz era aguda y aflautada.

—Entrad de uno en uno, por favor —dijo—, y traed a vuestros padres. Luego, enseñenme sus Billetes Dorados y díganme sus nombres. ¿Quién es el primero?

El niño gordo dio un paso adelante.

—Yo soy Augustus Gloop —dijo.

—¡Augustus! —exclamó el señor Wonka, cogiéndole de la mano y estrechándosela con una fuerza terrible—. ¡Mi querido muchacho, cuánto me alegro de verte! ¡Encantado! ¡Es un placer! ¡Estoy contentísimo de tenerte con nosotros! ¿Y estos son tus padres? ¡Qué bien! ¡Pasen! ¡Pasen! ¡Eso es! ¡Pasen por aquí!

Era evidente que el señor Wonka estaba tan excitado como todos los demás.

—Mi nombre —dijo la niña siguiente— es Veruca Salt.

—¡Mi querida Veruca! ¿Cómo estás? ¡Es un gran placer! Tienes un nombre muy interesante, ¿verdad? Yo siempre creí que una veruca era una especie de grano que sale en los dedos de las manos. Pero debo estar equivocado, ¿verdad? ¡Qué guapa estás con ese precioso abrigo de visón! ¡Me alegro tanto de que hayas podido venir! Dios mío, ¡va a ser un día tan emocionante! ¡Espero que lo disfrutes! ¡Estoy seguro de que así será! ¡Sé que lo disfrutarás! ¿Tu padre? ¿Cómo está usted, señor Salt? ¿Y la señora Salt? ¡Me alegro mucho de verles! ¡Sí, el billete está en regla! ¡Pasen, por favor!

Los dos niños siguientes, Violet Beauregarde y Mike Tévé, se adelantaron para que les examinara sus billetes y luego para que el enérgico señor Wonka les estrechara la mano con tanta fuerza que casi les arranca el brazo.

Y, por último, una vocecilla nerviosa murmuró:





Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



—Charlie Bucket.  
 —¡Charlie! —gritó el señor Wonka—. ¡Vaya, vaya, vaya! ¡De modo que tú eres Charlie! Tú eres el que hasta ayer no encontró su billete, ¿no es eso? Sí, sí. Lo he leído todo en los periódicos de la mañana. ¡Justo a tiempo, mi querido muchacho! ¡Me alegro tanto! ¡Estoy tan contento por ti! ¿Y este señor? ¿Es tu abuelo? ¡Encantado de conocerle, señor! ¡Maravilloso! ¡Fascinado! ¡Muy bien! ¡Excelente! ¿Han entrado ya todos? ¿Cinco niños? ¡Sí! ¡Bien! Y ahora, ¿queréis seguirme, por favor? ¡Nuestra gira está a punto de empezar! ¡Pero manteneos juntos! ¡No os separéis del grupo, por favor! ¡No me gustaría perder a ninguno de vosotros a esta altura de los acontecimientos! ¡Oh, ya lo creo que no! Charlie miró hacia atrás por encima de su hombro y vio que los grandes portones de hierro se cerraron lentamente detrás de él. Fuera, la multitud seguía gritando y empujándose. Charlie les dedicó una última mirada. Luego, cuando los portones se cerraron con un metálico estruendo, toda perspectiva del mundo exterior desapareció.  
 —¡Aquí estamos! —exclamó el señor Wonka, trotando a la cabeza del grupo—. ¡Por esta puerta roja, por favor! ¡Eso es! ¡Veréis que dentro hace una temperatura muy agradable! ¡Tengo que mantener caliente la fábrica por los obreros! ¡Mis obreros están acostumbrados a un clima muy cálido! ¡No pueden soportar el frío! ¡Morirían si salieran con este tiempo! ¡Se quedarían congelados!  
 —Pero ¿quiénes son estos obreros? —preguntó Augustus.  
 —¡Todo a su tiempo, mi querido muchacho! —dijo el señor Wonka, sonriéndole a Augustus—. ¡Ten paciencia! ¡Lo verás todo a medida que vayamos avanzando! ¿Están todos dentro? ¡Bien! ¿Les importaría cerrar la puerta? ¡Gracias!  
 Charlie Bucket se encontró de pie ante un largo corredor que se extendía hasta donde alcanzaba la vista. El corredor era tan ancho que fácilmente podía circular un automóvil. Las paredes eran de un color rosa pálido, y la iluminación era suave y agradable.  
 —¡Qué bonito, y qué temperatura tan agradable! —susurró Charlie.  
 —Sí. ¡Y qué maravilloso aroma! —respondió el abuelo Joe, aspirando una profunda bocanada. Los más apetitosos olores del mundo parecían mezclarse en el aire que les rodeaba: el olor de café tostado y el de azúcar quemado y el de chocolate derretido y el de menta y el de violetas y el de puré de castañas y el de azahar y el de caramelo y el de corteza de limón...  
 Y a lo lejos, en el corazón de la inmensa fábrica, se oía un ahogado rugido de energía, como si una enorme, monstruosa máquina estuviese haciendo girar sus ruedas a toda velocidad.  
 —Y bien, este, mis queridos niños —dijo el señor Wonka, elevando la voz por encima del ruido—, este es el corredor principal. ¿Me hacen el favor de colgar sus abrigos y sombreros en esas perchas que hay en la pared y seguirme? ¡Así me gusta! ¡Bien! ¡Todos preparados! ¡Vamos entonces! ¡Vamos allá! —echó a trotar rápidamente a lo largo del corredor con los faldones de su frac de terciopelo color ciruela flotando detrás, y todos los visitantes se apresuraron a seguirle.  
 Era un grupo bastante numeroso si uno se paraba a considerarlo. Eran nueve adultos y cinco niños, catorce en total. Pueden imaginarse la de apretujones y empujones que hubo cuando todos echaron a correr pasillo abajo intentando mantener la marcha de la veloz figurilla que les precedía.  
 —¡Vamos! —exclamó el señor Wonka—. ¡Dense prisa, por favor! ¡Jamás terminaremos en un solo día si se mueven con tanta lentitud!  
 Pronto salió del corredor principal para entrar en un pasaje ligeramente más estrecho. Luego dobló a la izquierda.  
 Luego otra vez a la izquierda.  
 Luego a la derecha.  
 Luego a la izquierda.  
 Luego a la derecha.



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



Luego a la derecha.  
Luego a la izquierda.  
El sitio era como un gigantesco laberinto, con pasillos que llevaban aquí y allá en todas direcciones.  
—No te sueltes de mi mano, Charlie —susurró el abuelo Joe.  
—¡Fíjense cómo estos pasillos van cuesta abajo! —dijo el señor Wonka—. ¡Estamos yendo bajo tierra! ¡Los recintos más importantes de mi fábrica están bajo tierra!  
—¿Por qué? —preguntó alguien.  
—¡Porque no habría suficiente espacio para ellos allá arriba! —respondió el señor Wonka—. ¡Estos recintos que vamos a ver ahora son enormes! ¡Son más grandes que campos de fútbol! ¡Ningún edificio del mundo sería lo bastante grande para contenerlos! ¡Pero aquí, bajo tierra, tengo todo el espacio que necesito! No hay límite.  
Todo lo que tengo que hacer es excavar.  
El señor Wonka dobló a la derecha.  
Luego dobló a la izquierda.  
Volvió a doblar a la derecha.  
Ahora los pasillos iban hacia abajo en una pendiente cada vez más pronunciada.  
De pronto, el señor Wonka se detuvo. Frente a él había una puerta de brillante metal. El grupo se agolpó a su alrededor. Sobre la puerta, en grandes letras, decía: Recinto de chocolate.

**Parte 2:** En base a lo leído, responde las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo es la vestimenta de Willy Wonka? Descríbela.

---



---



---



---

- 2) Según el siguiente fragmento ¿A qué se refiere la palabra "sagaz"?

¡Y qué inteligente parecía! ¡Qué **sagaz**, agudo y lleno de vida! Hacía todo el tiempo pequeños movimientos rápidos con la cabeza, inclinándola a uno y otro lado, y observándolo todo con aquellos ojos brillantes.

---



---



---



---





Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



3) A partir de la imagen ¿Cómo crees que es la personalidad de Willy Wonka?



---

---

---

---

4) ¿Qué elementos de la vestimenta de Willy Wonka te llamaron la atención?

---

---

---

---

5) Desde tu punto de vista ¿Crees que estuvo bien el recibimiento que les dio Willy Wonka a los ganadores del billete dorado?

---

---

---

---



**Escuela Básica Blas Cañas**

**Nivel 5° Básico**

**Lenguaje y comunicación**

**Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.**



- 6) Lee el siguiente fragmento y responde la siguiente pregunta:

¡Veréis que dentro hace una temperatura muy agradable! ¡Tengo que mantener caliente la fábrica por los obreros! ¡Mis obreros están acostumbrados a un clima muy cálido! ¡No pueden soportar el frío! ¡Morirían si salieran con este tiempo! ¡Se quedarían congelados!

¿Qué opinas sobre la preocupación y el cuidado que manifiesta Willy Wonka hacia sus obreros?

---



---



---



---

- 7) ¿Te gustaría entrar y recorrer una fábrica como la de Willy Wonka? ¿Por qué?

---



---



---



---

- 8) ¿Qué parte del capítulo te llamó más la atención? ¿Por qué?

---



---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 3:** A partir del texto leído formula y responde una pregunta **valorativa** y **apreciativa**.

### RECUERDA...

Las preguntas **valorativas** son aquellas donde se emiten juicios y opiniones personales acerca de lo que se lee, fundamentado con información que encontramos en el texto.

Ejemplos: ¿Crees que es.. ? ¿Qué opinas..?

Las preguntas **apreciativas** son aquellas que representan una respuesta emocional al texto, el lector debe verbalizar los sentimientos que le provocaron la lectura, como por ejemplo: interés, aburrimiento, diversión, miedo, odio, alegría, entre otros.

Ejemplos: ¿Te gustó (...) del texto...? ¿Qué sensación te provocó...?

c) Valorativa

**Pregunta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Respuesta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Apreciativa

**Pregunta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Respuesta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Ticket de salida

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

¿Dedicaste suficiente atención y concentración en la actividad de la clase? ¿Cómo podrías concentrarte más?

---

---

---

---

---

## Anexo 31: Pauta de cotejo Guía de aprendizaje: Valorativo y apreciativo



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Pauta de cotejo: Guía valorativa y apreciativa

**Logrado:** Muestra un alto grado de logro

**Medianamente logrado:** Muestra un grado de logro adecuado

**Por lograr:** Puede realizar un mayor progreso en su aprendizaje.

| Indicador   | L | M/L | P/L |
|---|---|-----|-----|
| Pregunta n°3:   |   |     |     |
| Pregunta n°4: Reconoce los elementos de la vestimenta de Willy Wonka que llamaron su atención.                  |   |     |     |
| Pregunta n°5: Opina sobre el recibimiento que les dio Willy Wonka a los ganadores del billete dorado.           |   |     |     |
| Pregunta n°6: Opina sobre la preocupación y el cuidado del personaje principal.                                 |   |     |     |
| Pregunta n°7: Comenta y justifica sobre la experiencia de recorrer una fábrica como la del personaje principal. |   |     |     |
| Pregunta n°8: Aprecia y justifica una parte del capítulo que llamó su atención.                                 |   |     |     |
| Formula una pregunta valorativa, fundamentando su respuesta a partir de sus creencias y valores                 |   |     |     |
| Formula una pregunta apreciativa, reconociendo las emociones y sentimientos que le produjo la lectura.          |   |     |     |
| <b>Ticket de salida</b>   |   |     |     |
| Indicador   | L | M/L | P/L |
| Reflexiona en base a la atención y concentración dedicada a la clase.   |   |     |     |
| Propone estrategias para lograr una mayor concentración.  |   |     |     |





Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesoras

c) A partir de la imagen ¿Cómo crees que es la personalidad de Willy Wonka?



SO VETUO

d) Desde tu punto de vista ¿Crees que estuvo bien el recibimiento que les dio Willy Wonka a los ganadores del billete dorado?

SI. Porque fue muy educado

e) Lee el siguiente fragmento y responde la siguiente pregunta:

¡Veréis que dentro hace una temperatura muy agradable! ¡Tengo que mantener caliente la fábrica por los obreros! ¡Mis obreros están acostumbrados a un clima muy cálido! ¡No pueden soportar el frío! ¡Morirían si salieran con este tiempo! ¡Se quedarían congelados!

¿Qué opinas sobre la preocupación y el cuidado que manifiesta Willy Wonka hacia sus obreros?

es buena porque Willy Wonka es muy atento y preocupado por sus obreros





Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



f) ¿Te gustaría entrar y recorrer una fábrica como la de Willy Wonka? ¿Por qué?  
 Sí porque me interesaría todo el proceso de cómo se hace el chocolate

g) ¿Qué parte del capítulo te llamó más la atención? ¿Por qué?  
 Cuando describen a Wonka porque nunca había escuchado de él antes

h) Según el siguiente fragmento ¿A qué se refiere la palabra "sagaz"?

¡Y qué inteligente parecía! ¡Qué **sagaz**, agudo y lleno de vida! Hacía todo el tiempo pequeños movimientos rápidos con la cabeza, inclinándola a uno y otro lado, y observándolo todo con aquellos ojos brillantes.

agudo y prudente





Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



Parte 3: A partir del texto leído formula y responde una pregunta **valorativa** y **apreciativa**.

### RECUERDA

Las preguntas **valorativas** son aquellas donde se emiten juicios y opiniones personales acerca de lo que se lee, fundamentado con información que encontramos en el texto.  
Ejemplos: ¿Crees que es...? ¿Qué opinas...?

Las preguntas **apreciativas** son aquellas que representan una respuesta emocional al texto, el lector debe verbalizar los sentimientos que le provocaron la lectura, como por ejemplo: interés, aburrimiento, diversión, miedo, odio, alegría, entre otros.  
Ejemplos: ¿Te gustó (...) del texto...? ¿Qué sensación te provocó...?

a) Valorativa

Pregunta: ¿Que te pareció el trato de wanda con los padres de los niños?

Respuesta: en mi opinión willy wanka los trata un poco ceco

b) Apreciativa

Pregunta: ¿Que sentimiento sentiste al ver la foto de willy wanka?

Respuesta: cuida porque es muy bonita y cara



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Ticket de salida

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

1. ¿Dedicaste suficiente atención y concentración en la actividad de la clase?  
2. ¿Cómo podrías concentrarte más?

15.

2. Sin mi compañera de poesía porque me hace estar mucho

## Anexo 33: Guía de aprendizaje: Creativo



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Guía de aprendizaje N°3**  
**"Creativas"**

**Objetivo:** Comprender un capítulo de una novela mediante distintos tipos de preguntas y la reformulación del texto a través de preguntas creativas.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Parte 1:** Lee el siguiente capítulo de la Novela "Charlie y la fábrica de chocolate"

**El recinto del chocolate**

—¡Esta es una estancia muy importante! —exclamó el señor Wonka, extrayendo un manajo de llaves de su bolsillo —e introduciendo una de ellas en la cerradura de la puerta—. ¡Este es el centro neurálgico de la fábrica entera, el corazón de todo el sistema! ¡Y es tan hermoso! ¡Yo insisto en que mis habitaciones sean hermosas! ¡No puedo soportar la fealdad en las fábricas! ¡Vamos adentro! ¡Pero tengan cuidado, mis queridos niños! ¡No pierdan la cabeza! ¡No se exciten demasiado! ¡Mantengan la calma! El señor Wonka abrió la puerta. Cinco niños y nueve adultos se apresuraron a entrar, y ¡qué espectáculo más asombroso se presentó ante sus ojos!

Lo que veían desde allí era un magnífico valle. Había verdes colinas a ambos lados del valle, y en el fondo del mismo fluía un ancho río de color marrón.

Es más, había una enorme cascada en el río, un escarpado acantilado sobre el que el agua rodaba y ondulaba en una sólida capa, y luego se estrellaba en un hirviente, espumoso remolino de salpicaduras.

Debajo de la cascada (y éste era el espectáculo más maravilloso de todos) una masa de enormes tubos de vidrio colgaba sobre el río desde algún sitio del techo, a gran altura. Eran realmente enormes estos tubos. Debía haber al menos una docena, y lo que hacían era succionar el agua oscura y barrosa del río para llevársela a Dios sabe dónde. Y como estaban hechos de vidrio, podía verse fluir el líquido a borbotones en su interior, y por encima del ruido de la cascada podía oírse el interminable sonido de succión de los tubos a medida que hacían su trabajo.

Gráciles árboles y arbustos crecían a lo largo de las orillas del río, sauces llorones y alisos y altos rododendros llenos de capullos violetas y rosados. En las colinas crecían miles de botones de oro.

—¡Mirad! —exclamó el señor Wonka, bailando excitadamente y señalando el río de color marrón con su bastón de puño dorado—. ¡Es todo de chocolate! Hasta la última gota de ese río es chocolate derretido caliente de la mejor calidad. De una calidad insuperable. ¡Hay ahí chocolate suficiente para llenar todas las bañeras del país entero! ¡Y todas las piscinas también! ¿No es fantástico? ¡Mirad esos tubos! Succionan el chocolate y lo llevan a todas las demás dependencias de la fábrica, donde haga falta. ¡Miles de litros por hora, mis queridos niños! ¡Miles y miles de litros!

Los niños y sus padres estaban demasiado atónitos para responder. Estaban aturridos. Estaban alucinados. Estaban admirados y maravillados. Estaban completamente desconcertados por el tamaño de todo ello. Miraban todo con los ojos muy abiertos, sin hablar.

—¡La cascada es muy importante! —prosiguió el señor Wonka—. ¡Mezcla el chocolate! ¡Lo bate! ¡Lo tritura y lo desmenuza! ¡Lo hace ligero y espumoso! ¡Ninguna otra fábrica del mundo mezcla su chocolate por medio de una cascada! ¡Pero es la única manera de hacerlo! ¡La única manera! ¿Y les gustan mis árboles? —exclamó, señalándolos con su



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



bastón—. ¿Y mis hermosos arbustos? ¿No les parece que son muy bonitos? ¡Ya les dije que detestaba la fealdad! ¡Y, por supuesto, son todos comestibles! ¡Todos ellos están hechos de algo diferente y delicioso! ¿Y les gustan mis colinas? ¿Les gustan la hierba y los botones de oro? ¡La hierba que pisan, mis queridos niños, está hecha de una nueva clase de azúcar mentolado que acabo de inventar! ¡La llamo mintilla! ¡Prueben una brizna! ¡Por favor! ¡Es deliciosa!

Automáticamente, todo el mundo se agachó y cogió una brizna de hierba; todos, excepto Augustus Gloop, que cogió un enorme puñado.

Y Violet Beauregarde, antes de probar su brizna de hierba, se quitó de la boca el chicle con el que había batido el récord mundial y se lo pegó cuidadosamente detrás de la oreja.

—¿No es maravilloso? —susurró Charlie—. ¿No es verdad que tiene un sabor maravilloso, abuelo?

—¡Podría comerme el campo entero! —dijo el abuelo Joe, sonriendo de placer—. ¡Podría ponerme a cuatro patas como una vaca y comerme toda la hierba que hay, en el campo!

—¡Probad un botón de oro! —dijo el señor Wonka—. ¡Son aún mejores!

De pronto, el aire se llenó de gritos excitados. Los gritos provenían de Veruca Salt. Esta señalaba frenéticamente el otro lado del río.

—¡Mirad! ¡Mirad allí! —chilló—. ¿Qué es? ¿Se está moviendo! ¡Está caminando! ¡Es una persona! ¡Es un hombrecito! ¡Allí, debajo de la cascada!

Todos dejaron de coger botones de oro y miraron hacia el río.

—¡Tiene razón, abuelo! —gritó Charlie—. ¡Es un hombrecito! ¿Lo ves?

—¡Lo veo, Charlie! —dijo emocionadamente el abuelo Joe.

Y ahora todo el mundo empezó a gritar a la vez.

—¡Hay dos!

—¡Dios mío, es verdad!

—¡Hay más de dos! ¡Hay uno, dos, tres, cuatro, cinco!

—¿Qué están haciendo?

—¿De dónde salen?

—¿Quiénes son?

Niños y grandes corrieron a la orilla del río para verlos de cerca.

—¿No son fantásticos?

—¡No son más altos que mi rodilla!

—¡Su piel es casi negra!

—¡Es verdad!

—¿Sabes lo que creo, abuelo? —exclamó Charlie—. ¡Creo que el señor Wonka los ha hecho él mismo, de chocolate!

Los diminutos hombrecillos —no eran más grandes que muñecas de tamaño mediano— habían dejado lo que estaban haciendo y ahora contemplaban desde el otro lado del río a los visitantes. Uno de ellos señaló a los niños, susurró algo a los otros cuatro, y los cinco estallaron en sonoras carcajadas.

—¿Es verdad que están hechos de chocolate, señor Wonka? —preguntó Charlie.

—¿Chocolate? —gritó el señor Wonka—. ¡Qué tortería! ¡Son personas de verdad! ¡Son algunos de mis obreros!

—¡Eso es imposible! —dijo Mike Tévé—. ¡No hay gente en el mundo tan pequeña como esa!



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 2:** En base a lo leído, responde las siguientes preguntas:

- 1) A partir del capítulo leído, crea un nuevo título para este.

---



---

- 2) Lee el siguiente fragmento

—¡Mirad! —exclamó el señor Wonka, bailando excitadamente y señalando el río de color marrón con su bastón de puño dorado—. ¡Es todo de chocolate! Hasta la última gota de ese río es chocolate derretido caliente de la mejor calidad. De una calidad insuperable. ¡Hay ahí chocolate suficiente para llenar todas las bañeras del país entero! ¡Y todas las piscinas también! ¿No es fantástico?

¿Cómo es la reacción de Willy Wonka al ver la habitación?

Reescribe una parte del fragmento mencionando como hubiese sido **TÚ** reacción al ver la habitación.

---



---



---



---



---

- 3) A partir del capítulo leído, crea un nuevo final.

---



---



---



---



---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 3:** A partir del texto leído formula y responde una pregunta **creativa**.

RECUERDA...

La **pregunta Creativa** va más allá del texto del autor, pues busca que el lector sea capaz de reescribir nuevas ideas en base a la lectura o bien agregarle algo nuevo.

Ejemplo: Crea un nuevo título, cambia el final del texto, entre otros.

e) Creativa

Pregunta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Ticket de salida

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo hiciste?

---

---

---

Define con tus palabras una pregunta creativa.

---

---

---

¿Cómo te sentiste con las actividades? Colorea.





## Anexo 34: Pauta de cotejo Guía de aprendizaje: Creativo



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Pauta de cotejo: Guía preguntas creativas

**Logrado:** Muestra un alto grado de logro

**Medianamente logrado:** Muestra un grado de logro adecuado

**Por lograr:** Puede realizar un mayor progreso en su aprendizaje.

| Indicador  | L | M/L | P/L |
|--|---|-----|-----|
| Crea un nuevo título para el capítulo, que guarda estrecha relación con lo leído. (Pregunta N°1) |   |     |     |
| Reescribe una parte del fragmento recurriendo notoriamente a la creatividad. (Pregunta N°2)      |   |     |     |
| Crea un final alternativo, que guarda estrecha relación con lo leído. (Pregunta N°3)             |   |     |     |
| Formula y da una respuesta coherente a una pregunta creativa. (Pregunta N°5)                     |   |     |     |
| <b>Ticket de salida</b>  |   |     |     |
| Indicador  | L | M/L | P/L |
| Reconoce y explica lo aprendido en la guía.  |   |     |     |
| Define con sus palabras en qué consisten las preguntas creativas.                                |   |     |     |
| Identifica y expresa cómo se sintió al trabajar en la guía.                                      |   |     |     |



## Anexo 35: Muestra

Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesora: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

Parte 2: En base a lo leído, responde las siguientes preguntas:

1) A partir del capítulo leído, crea un nuevo título para este.  
Aventura en el paraiso del chocolate

2) Lee el siguiente fragmento

—¡Mirad! —exclamó el señor Wonka, bailando excitadamente y señalando el río de color marrón con su bastón de puño dorado—. ¡Es todo de chocolate! Hasta la última gota de ese río es chocolate derretido caliente de la mejor calidad. De una calidad insuperable. ¡Hay ahí chocolate suficiente para llenar todas las bañeras del país entero! ¡Y todas las piscinas también! ¿No es fantástico?

¿Cómo es la reacción de Willy Wonka al ver la habitación?  
Reescribe una parte del fragmento mencionando como hubiese sido tu reacción al ver la habitación.  
¡Mira! -Gato Kamila- ¡Es el paraiso de los dulces  
me voy a volver loca con tantos dulces.

3) A partir del capítulo leído, crea un final alternativo.  
Las ompa-lampas empezaron a ser un baile y nos invitaron y hicimos un baile sincronizado y al terminar nos dieron un premio de chocolate, pero nadie sabía que adentro contenía oro y todas se lo comieron y se murieron.

4) Según el texto ¿A qué se refiere la palabra "borbotones"?

a) A la erupción del chocolate.  
b) Al burbujeo del chocolate. ✓  
c) A la retención del chocolate.

Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° básico

Lenguaje y comunicación

Profesora: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.



Parte 3: A partir del texto leído formula y responde una pregunta creativa.

**Recuerda...**

Las **preguntas creativas** van más allá del texto y del autor, pues busca que el lector sea capaz de reescribir nuevas ideas en base a la lectura o bien agregarle algo nuevo.

Ejemplo: Crea un nuevo título, cambia el final del texto, entre otros.

a) Creativa

Pregunta: ¿Crea un nuevo personaje a partir de uno que ya existe?

Respuesta: Se llama Isabella Pocket tiene 12 años y le gusta ver anime y tiene una extraña obsesión con las paletitas

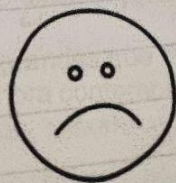
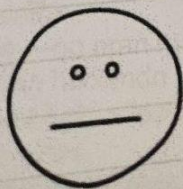
**Licker de salmón**

En base a la actividad, responde la siguiente pregunta:

Define con tus palabras una pregunta creativa.

Una pregunta creativa trata de crear así sea un título, o personaje, o crear un final alternativo

¿Cómo te sentiste con las actividades?





## Anexo 36: Guía de aprendizaje: Metacognitivo



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Guía de aprendizaje N° 4 "Preguntas metacognitivas"

**Objetivo:** Comprender y formular preguntas metacognitivas, para fortalecer la comprensión lectora mediante una obra dramática.

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Parte 1:** Lee la siguiente obra dramática.

¿Qué es una **obra dramática**?

La obra dramática es un texto en el que se presenta una historia mediante el diálogo entre sus personajes. Cuando una obra dramática se representa en un escenario se habla de obra de teatro.



#### Perico y el Viajero Anónimo

(Se ve una calle de la ciudad. Entra el Viajero, con una maleta y mirando en todas direcciones. Al poco rato aparece Perico).

**Viajero:** (Con voz amable). Por favor, ¿qué debo tomar para ir a la estación?

**Perico:** No debe tomar nada. Si toma algo, en lugar de ir a la estación se va a ir a la cárcel.

**Viajero:** (Algo extrañado). Quiero decir en qué bus debo subirme.

**Perico:** Bueno, en el que va a la estación.

**Viajero:** Escúchame, niño: que para ir a la estación tengo que tomar un bus ya lo sabía muy bien. Lo que quiero saber es dónde tengo que tomar el bus.

**Perico:** (Despreocupado). ¡Qué pregunta! En la parada de los buses, por supuesto. A no ser que lo sepa tomar en movimiento.

**Viajero:** Sí, sí, pero ¿por dónde pasa el bus?

**Perico:** ¡Por la calle! ¡Eso lo sabe todo el mundo! ¿Por dónde quiere que pase? ¿Por la vereda?

**Viajero:** (Poniéndose nervioso). Mira: si tú tuvieras que ir a la estación para salir de viaje, ¿qué harías?

**Perico:** Iría a despedirme de mi papá y mi mamá.

**Viajero:** Bien, bien. ¿Y después?

**Perico:** Después me despediría de mi tía Rosa, que siempre me da mil pesos cada vez que voy a verla, y después iría donde...

**Viajero:** (Desesperado, gritando). ¡Mamma mía!

**Perico:** No, a ver a su mamá no iría porque no la conozco.

**Viajero:** Pero, dime: ¿Nunca has estado en la estación?

**Perico:** Sí, muchas veces.

**Viajero:** ¿Y te fuiste en bus?

**Perico:** ¡Claro!

**Viajero:** (Con cara de alivio). ¡Por fin! ¿Y qué decía el letrero del bus?

**Perico:** Decía «Prohibido hablar con el conductor».

**Viajero:** ¡Por fuera! ¡Quiero decir por fuera! Cuando te subiste, ¿no te fijaste qué decía



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



el bus?

**Perico:** Decía que los jabones Alba son los que limpian mejor. Era un letrero enorme.

**Viajero:** ¡El letrero del recorrido! ¿Qué decía el letrero del bus?

**Perico:** Los letreros nunca dicen nada.

**Viajero:** (Mirando el reloj). Por tu culpa voy a perder el tren.

**Perico:** Bueno, en qué quedamos: ¿Quiere subirse al bus o al tren?

**Viajero:** (Mordiéndose los dedos). ¡¡¡Aaaaaahhhhhhh!!! (sale del escenario seguido de Perico).

(Mientras van caminando, el Viajero volteo a ver a Perico que lo sigue con mucha **intriga** para ver dónde va).

**Viajero:** (Llorando). ¡No podré llegar a tiempo!

**Perico:** Mire, señor, un bus.

**Viajero:** ¡Por fin, mi salvación ha llegado!

**Perico:** ¿Lo puedo acompañar?

**Viajero:** (Con los nervios de punta). No quiero más problemas.

**Perico:** (Enojado). Señor conductor, este caballero me quería asaltar unas calles atrás.

**Viajero:** (Desesperado). ¿¡Qué! Nunca he hecho tal cosa.

**Conductor:** (Impresionado). Bájese ahora mismo de mi transporte, lo denunciaré a la policía.

**Viajero:** Niño, ¿sabes lo que acabas de hacer con tu mentira?

**Perico:** Sí, perderle el viaje.

**Viajero:** (Desesperado al máximo). ¡Mamma mía!

**Perico:** Le repito por segunda vez que no conozco a su madre.

**Viajero:** Haz algo y dejo que me acompañes.

**Perico:** ¿Tiene confort?

**Viajero:** (Irritado). ¿Para qué?

**Perico:** Para ir al baño, usted me dijo que si hacía "algo" lo podría acompañar.

**Viajero:** (Enojado). Me has colmado la paciencia niño, deberías ir con tu madre.

**Perico:** Para eso necesito ir en bus.

**Viajero:** Está bien, acompáñame.

(Los dos actores se sitúan en el centro del escenario como si estuvieran subiéndose en el bus).

**Viajero:** Dos pasajes, por favor.

**Conductor:** Son 800 pesos, señor.

**Viajero:** To... ¿Mi billetera?

**Perico:** ¿Es esa que se le quedó en la banca de allá?

**Viajero:** (Irritado). Dios mío, conductor, pare el bus, se lo suplico.

En Teatro escolar representable. Volumen I. Santiago: Arrayán.

**Parte 1:** A partir de lo leído, responde las siguientes preguntas.

1) ¿Cuál es el conflicto que se presenta? ¿Cómo lo resolverías?

---



---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



2) Según la siguiente acotación ¿A qué se refiere la palabra "intriga"?

(Mientras van caminando, el Viajero volteó a ver a Perico que lo sigue con mucha **intriga** para ver dónde va).

---



---

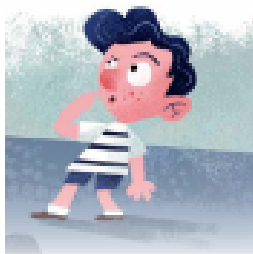


---



---

3) A partir de la imagen e información extraída del texto, ¿Cómo crees que es la personalidad de Perico?




---



---



---



---



---

5) ¿Qué estrategia utilizaste para identificar el conflicto? Nombra y explica dos.

1. 

---

---

2. 

---

---



**Escuela Básica Blas Cañas**

**Nivel 5º Básico**

**Lenguaje y comunicación**

**Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.**



6) ¿Cuál fue el tipo de pregunta que más te dificultó responder?

---

¿Cómo lo resolviste?

---

---

---



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 3:** A partir del texto leído formula y responde una **pregunta metacognitiva**.

**RECUERDA...**

Las **preguntas metacognitivas** son aquellas que nos guían a reflexionar acerca de la forma en que aprendemos. Es decir, es tener conciencia sobre el propio proceso y las estrategias que utilizamos para aprender.

**Metacognitiva**

Pregunta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ticket de salida**

En base a la actividad, responde las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cumplí con el objetivo de la clase? ¿Cómo logré identificar esa respuesta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 37: Pauta de cotejo Guía de aprendizaje: Metacognitivo



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



#### Pauta de cotejo: Guía preguntas metacognitivas

**Logrado:** Muestra un alto grado de logro

**Medianamente logrado:** Muestra un grado de logro adecuado

**Por lograr:** Puede realizar un mayor progreso en su aprendizaje

| Indicador  | L | M/L | P/L |
|--|---|-----|-----|
| Identifica el conflicto de la historia y propone posibles soluciones. (pregunta 1)   |   |     |     |
| Nombra y explica estrategias para identificar un conflicto. (pregunta 4?)  |   |     |     |
| Identifica la pregunta con más dificultad de responder y reflexiona sobre los pasos para resolver dicha pregunta. (pregunta 5) |   |     |     |
| Formula y da una respuesta coherente a una pregunta metacognitiva.   |   |     |     |
| <b>Ticket de salida</b>  |   |     |     |
| Indicador  | L | M/L | P/L |
| Comprueba si logró el objetivo de la clase, e identifica la estrategia que utilizó.  |   |     |     |



## Anexo 38: Muestra

Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

... que quedamos: ¿Quiere subirse al bus o al tren?  
 ... voltea a ver a Perico que lo sigue con mucha  
 ... (Llorando). ¡No podré llegar a tiempo!  
 ... Mire, señor, un bus.  
 ... ¡Por fin, mi salvación ha llegado!  
 ... (Con los nervios de punta). No quiero más problemas.  
 ... (Enojado). Señor conductor, este caballero me quería asaltar unas calles atrás.  
 ... (Desesperado). ¿iQué!? Nunca he hecho tal cosa.  
 ... (Impresionado). Bájese ahora mismo de mi transporte, lo denunciaré a la  
 policía.  
 ... Niño, ¿sabes lo que acabas de hacer con tu mentira?  
 ... Sí, perderle el viaje.  
 ... (Desesperado al máximo). ¡Mamma mía!  
 ... Le repito por segunda vez que no conozco a su madre.  
 ... Haz algo y deajo que me acompañes.  
 ... ¿Tiene confort?  
 ... (Irritado). ¿Para qué?  
 ... Para ir al baño, usted me dijo que si hacía "algo" lo podría acompañar.  
 ... (Enojado). Me has colmado la paciencia niño, deberías ir con tu madre.  
 ... Para eso necesito ir en bus.  
 ... Está bien, acompáñame.  
 ... (Los dos actores se sitúan en el centro del escenario como si estuvieran subiéndose en  
 el bus).  
 ... Dos pasajes, por favor.  
 ... Conductor: Son 800 pesos, señor.  
 ... Viajero: To.. ¿Mi billetera?  
 ... Perico: ¿Es esa que se le quedó en la banca de allá?  
 ... Viajero: (Irritado). Dios mío, conductor, pare el bus, se lo suplico.

En Teatro escolar representable. Volumen I. Santiago: Arrayán.

Parte 2: A partir de lo leído, responde las siguientes preguntas.

1) ¿Cuál es el conflicto que se presenta? ¿Cómo lo resolverías?

Que el niño se lo tomaba muy enserio  
hablando con el niño



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.

2) Según la siguiente acotación ¿A qué se refiere la palabra "intriga"?

(Mientras van caminando, el Viajero volteó a ver a Perico que lo sigue con mucha intriga para ver dónde va).

Siente curiosidad.

3) A partir de la imagen e información extraída del texto, ¿Cómo crees que es la personalidad de Perico?



Todo se lo toma a la ligera, y se cree gracioso.

4) ¿Qué estrategia utilizaste para identificar el conflicto? Nombra y explica dos.

1. Viendo como perico no se tomaba nada en serio.

2. Viendo como el viajero se molestaba cada vez más.

5) ¿Cuál fue el tipo de pregunta que más te dificultó responder?

La crítica porque es más compleja.

¿Cómo lo resolviste?

Indagando la materia.



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



Parte 3: A partir del texto leído formula y responde una pregunta metacognitiva.

RECUERDA...

Las **preguntas metacognitivas** son aquellas que nos guían a reflexionar acerca de la forma en que aprendemos. Es decir, es tener conciencia sobre el propio proceso y las estrategias que utilizamos para aprender.

**Metacognitiva**

Pregunta: Como resolviste a comprender  
el conflicto

Respuesta: Viendo los dialogos y las emo-  
ciones

**Ticket de salida**

En base a la actividad, responde las siguientes preguntas:

1) ¿Cumplí con el objetivo de la clase? ¿Cómo logré identificar esa respuesta?

Si, repasando la materia

## Anexo 39: Guía evaluación final



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

**Evaluación****"Comprensión lectora"**

La siguiente evaluación se origina a partir de una investigación de seminario de título formulada por estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Básica, mención Lenguaje y Comunicación, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Esta tiene por objetivo evaluar la comprensión lectora, luego de aplicar un ciclo didáctico que tiene por objetivo potenciar las habilidades interpretativas de estudiantes de quinto básico mediante diferentes tipos de preguntas cognitivas y metacognitivas.

Nombre \_\_\_\_\_ Curso: 5° \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Ptje obtenido: \_\_\_\_\_ Ptje real: \_\_\_\_\_

**Objetivo de aprendizaje:** Comprender textos literarios, identificando situaciones explícitas e implícitas, relacionando experiencias personales, fundamentando opiniones sobre lo leído.

1) Lee el siguiente capítulo de una novela:

**Texto N°1****Los Oompa-Loompas**

—¿Dices que no hay gente en el mundo tan pequeña como ésa?

—dijo riendo el señor Wonka—. Pues déjame decirte algo. ¡Hay más de tres mil aquí mismo, en mi fábrica!

—¡Deben ser pigmeos! —dijo Charlie.

—¡Exacto! —exclamó el señor Wonka—. ¡Son pigmeos!

¡Importados directamente de África! ¡Pertenece a una tribu de diminutos pigmeos conocidos como los Oompa-Loompas! Yo mismo los descubrí. Yo mismo los traje de África, la tribu entera, tres mil en total. Los encontré en la parte más intrincada y profunda de la jungla africana, donde el hombre blanco no ha estado jamás. Vivían en casas en los árboles. Tenían que vivir en los árboles; de otro modo, siendo tan pequeños hubieran sido devorados por todos los animales de la selva. Y cuando los encontré estaban prácticamente muriéndose de hambre. Vivían de orugas verdes, y las orugas tenían un sabor repulsivo, y los Oompa-Loompas pasaban todas las horas del día trepando a los árboles, buscando otras cosas para mezclar con las orugas y darle un mejor sabor — escarabajos rojos, por ejemplo, y hojas de eucaliptos, y la corteza del árbol bongbong, todas ellas de un sabor repugnante, pero

no tan repugnante como el de las orugas—. ¡Pobres pequeños Oompa-Loompas! Lo que les gustaba más que ninguna otra cosa eran los granos de cacao. Pero no podían obtenerlos. Un Oompa Loompa tenía suerte



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



si encontraba tres o cuatro granos de cacao al año. Pero ¡cómo les gustaban! Soñaban toda la noche con los granos de cacao y hablaban de ellos durante todo el día. Con solo mencionar la palabra «cacao» a un Oompa-Loompa se le hacía la boca agua. Los granos de cacao —continuó el señor Wonka—, que crecen en el árbol del cacao, son los ingredientes que se necesitan para hacer chocolate. No se puede hacer chocolate sin los granos de cacao. Los granos de cacao son el chocolate. Yo mismo utilizo billones de granos de cacao a la semana en esta fábrica. Y entonces, mis queridos niños, cuando descubrí que los Oompa-Loompas enloquecían por esta comida en particular, trepé a lo alto de su aldea en los árboles y metí la cabeza por la puerta de la casa del jefe de la tribu. El pobre hombrecillo, de aspecto famélico, estaba allí sentado intentando comerse un cuenco de orugas aplastadas sin vomitar. «Escucha», le dije (hablando no en español, por supuesto, sino en Oompa-Loompás), «escucha, si tú y toda tu gente vienen conmigo a mi país y viven en mi fábrica, podrán obtener todos los granos de cacao que quieran, itengo montañas de ellos en mis almacenes! ¡Podrán comer granos de cacao en todas las comidas! ¡Podrán empacharse con ellos! ¡Hasta les pagaré sus salarios en granos de cacao si quieren!» «¿Lo dices de verdad?», preguntó el jefe de los Oompas-Loompas, saltando de su silla. «Claro que lo digo de verdad», dije yo. «Y también podrán comer chocolate. El chocolate tiene aún mejor sabor que los granos de cacao, porque lleva leche y azúcar.»

El hombrecillo dio un brinco de alegría y arrojó su cuenco de orugas aplastadas por la ventana de la casa en el árbol. «¡Trato hecho!», gritó «¡Vámonos ya!». De modo que los traje a todos aquí, a todos los hombres, mujeres y niños de la tribu de los Oompa-loompas. Fue fácil. Los traje metidos en grandes cajones donde había practicado algunos agujeros y todos llegaron a salvo. Son estupendos trabajadores. Ahora todos ellos hablan español. Les encanta la música y el baile. Siempre están inventando canciones. Supongo que hoy les oírán cantar a menudo. Debo prevenirlos, sin embargo, de que son bastante traviesos. Les encantan las bromas. Aún siguen llevando la misma ropa que llevaban en la jungla. Insisten en ello. Los hombres, como pueden ver, solo llevan pieles de ciervo. Las mujeres se cubren con hojas, y los niños van desnudos. Las mujeres se ponen hojas frescas todos los días...

—¡Papá! —gritó Veruca Salt (la niña que obtenía todo lo que quería)

—¡Papá! ¡Quiero un Oompa-Loompa! ¡Quiero que me des un Oompa-Loompa!

¡Quiero un Oompa-Loompa ahora mismo! ¡Quiero llevármelo a casa conmigo!

¡Anda papá! ¡Dame un Oompa-Loompa!

—Vamos, vamos, tesoro —le dijo su padre—. No debemos interrumpir al señor Wonka.

—¡Pero yo quiero, un Oompa-Loompa! —chilló Veruca.

—Está bien, Veruca, está bien. Pero no puedo dártelo en este mismísimo momento. Ten paciencia, por favor. Me ocuparé de conseguírte uno antes de que acabe el día.

—¡Augustus! —gritó la señora Gloop—. Augustus, cariño, no creo que debas hacer eso.

Augustus Gloop, como habréis podido adivinar, se había deslizado silenciosamente hasta el borde del río y ahora estaba arrodillado junto a la orilla bebiendo chocolate derretido lo más de prisa que podía.



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 1:** Encierra la alternativa correcta

- 1) ¿Dónde vivían los Oompa Loompas?
  - a) En África
  - b) En Europa
  - c) En Asia
  
- 2) ¿Cuál es el alimento que más les gusta a los Oompa- Loompas?
  - a) Granos de cacao
  - b) Granos de cebada
  - c) Granos de cereal

**Parte 2:** Responde las siguientes preguntas

- 1) Escribe una pregunta que te realizaste durante la lectura

---



---



---

- 2) ¿Por qué los Oompa-Loompas aceptaron trabajar para Willy Wonka?

---



---



---



---

- 3) ¿Porque el Señor Wonka no habló en español con el jefe de los "Oompa loompás"? **(Implicita)\***

---



---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



4) Lee el fragmento y responde:

“El hombrecillo dio un brinco de alegría y arrojó su **cuenco** de orugas aplastadas por la ventana de la casa en el árbol”.

¿A qué se refiere la palabra “cuenco”? (**Vocabulario**)

---



---



---

5) Según el siguiente fragmento ¿A qué se refiere la palabra

“intrincada”? (**Vocabulario**)

“Yo mismo los traje de África, la tribu entera, tres mil en total. Los encontré en la parte más **intrincada** y profunda de la jungla africana, donde el hombre blanco no ha estado jamás”.

- a) Sencilla
- b) Enredada
- c) Complicada

6) ¿Qué parte del capítulo te llamó más la atención? ¿Por qué? (**Apreciativa**)

---



---



---

7) Desde tu punto de vista, ¿Crees que esta bien la actitud de Veruca? (**Valorativa**)

---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



8) Según tu opinión ¿Crees que estuvo bien Willy Wonka al llevar a los

Oompa Loompas a trabajar a su fábrica? ¿Por qué? **(Valorativa)**

---



---



---



---

9) ¿Cuál es la idea principal del texto? **(IMPLÍCITA)**

---



---



---



---

10) ¿Cómo lograste identificar la idea principal del texto? Explica los pasos o estrategias que utilizaste. **(Metacognitiva)**

---



---



---



---

11) Lee el siguiente fragmento y responde: **(Creativa)**

Ahora todos ellos hablan español. Les encanta la música y el baile. Siempre están inventando canciones. Supongo que hoy les oirán cantar a menudo. Debo prevenirlos, sin embargo, de que son bastante traviesos. Les encantan las bromas.

A partir de lo enunciado en el fragmento... Crea y describe una nueva característica para los Oompa Loompas.

---



---





Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



- 12) ¿Qué crees que le pasó a Augustus después de beber el chocolate derretido? Crea un nuevo final para el capítulo leído. **(Creativo)**

—¡Augustus! —gritó la señora Gloop—. Augustus, cariño, no creo que debas hacer eso.  
Augustus Gloop, como habréis podido adivinar, se había deslizado silenciosamente hasta el borde del río y ahora estaba arrodillado junto a la orilla bebiendo chocolate derretido lo más de prisa que podía.

- 13) Escoge un personaje y realiza una crítica a la autora enfocada en las características de este. **(Crítico)**

Personaje: \_\_\_\_\_

Crítica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

2) Lee la siguiente obra dramática



### Texto N°2

#### El príncipe que todo lo aprendió en los libros

Jacinto Benavente

#### Escena Primera

El príncipe, Tonino y el preceptor.

**El príncipe:** ¿Dónde estamos? Asegurabas que antes de una hora estaríamos en poblado... Y ya lo ves... Estamos perdidos.

**El preceptor:** Pero muy perdidos. Yo consulté la carta geográfica del reino..., la última publicada por la Real Academia de Ciencias...

**Tonino:** Ya les dije que no íbamos por buen camino.

**El preceptor:** Pero ¿iba yo a fiarme de ti más que de la Real Academia de Ciencias..?

**Tonino:** Pues debiste fiarte, que más de cien veces hice el camino de día y de noche.

**El preceptor:** Sin saber por dónde íbas.

**Tonino:** Pero yo llegaba... Y ahora, ¿quién sabe dónde estamos?

**El preceptor:** Aquí se nos ofrecen dos caminos.

**Tonino:** Dices uno; que ese no es camino, ni senda que pueda llevarnos a parte alguna. Todo él es malezas y riscos. Por este otro hemos de echar, que, según lo cuidado y pulido, ha de serlo de una gran ciudad.

**El príncipe:** ¡Necio! Buena tentación para caer en ella. Tú no sabes que en todas las historias los buenos caminos son los engañosos, los que llevan al castillo de algún ogro terrible, que no tarda en tragarse a los infelices engañados. En cambio, estos senderos ásperos son los que conducen a los jardines y a los palacios de las buenas hadas y de los buenos reyes, donde moran las bellas princesas y los príncipes enamorados.

**Tonino:** Será como dices. Pero al principio quieren las cosas, y nunca vi que acabara bien lo que mal empieza; ni es posible que acabe mal lo que empieza bien. Pero en la duda, del lobo un pelo, y según la cara, los hechos... Y créanme, y echemos por esta parte. ¿No oyen aquí músicas y cantar de pájaros, y de este lado nada: el viento quejumbroso y pajarracos de mal agüero..?

**El príncipe:** ¡Ah, qué ignorante eres! Este, este es el buen camino. Así vi siempre representado el de la virtud... y como este otro el del vicio... ¿No lo crees así, preceptor?

**El preceptor:** Yo no creo nada desde que la Real Academia de Ciencias me ha engañado... Déjenme consultar mis libros.

**Tonino:** Aquí llega una aldeana que podrá indicarnos el camino.  
(Entra Bella).



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Escena Segunda

El príncipe, Tonino, el preceptor y Bella.

**Bella:** Buenos días, señores...

**Tonino:** Buenos días, señorita. ¿Sabrá decirnos dónde estamos y dónde conducen estos dos caminos?

**Bella:** Uno, querrá decir. Y lamentablemente no es camino ni conduce a parte alguna.

**Tonino:** ¿Qué dije yo?

**El príncipe:** Guarda, y no confíes.

**Bella:** ¿Son forasteros en estas tierras? Si necesitan descanso y refrigerio, puedo ofrecerles mi casa que comparto con mi marido que está a poca distancia. Todas esas tierras que ven desde aquí son nuestras, como todo el lugar vecino. Mi marido estará muy dichoso en recibirlos y agasajar a señores tan principales...

**Tonino:** Somos felices...

**El príncipe:** (A Tonino). Momento. Que ese marido del que habla, esos lugares y esa casa deben de ser de algún ogro terrible.

**Tonino:** No me parece que la mujer tenga nada de ogra... Es muy cortés y afable.

**El príncipe:** Como todos los ogros.

**Bella:** Entonces, ¿quieren seguirme?

**Tonino:** Vamos, andando. Que las provisiones se agotaron y yo tengo mucha hambre con el paseito...

**El príncipe:** No, yo no voy... Yo iré por este otro camino.

**Bella:** ¡Está loco...! Si los sorprende la noche, los asaltarán los lobos o ladrones, y sólo encontrarán una miserable cabaña en que vive una vieja loca.

**El príncipe:** ¿Qué les dije? Alguna hada buena que se presenta en figura de vieja, como todas las buenas hadas. Este, este es mi camino.

**Tonino:** Señor... No haga locuras... (Al preceptor). Señor preceptor, interponga su autoridad.

**El preceptor:** Déjeme, déjeme leer... No es posible que las cartas estén equivocadas... Hasta saber de fijo en dónde estamos, no me moveré de aquí.

**Bella:** ¿Pero están locos? Estos lugares están muy frecuentados por leñadores y cazadores furtivos, y hasta llegar a las tierras de mi marido no están seguros...

**El príncipe:** ¡Ah, que falsedad! ¡Cómo adivino tus intenciones!

**Bella:** ¿Qué dice?

**Tonino:** No haga caso... (Al preceptor). Pero, señor preceptor, ve que el Príncipe quiere aventurarse solo por esos lugares.

**El preceptor:** Tú no debes dejarle.

**Tonino:** ¡Ah! ¿Y usted?

**El preceptor:** Yo desconfío de todo. Tan malo me parece este camino como el otro. Yo aquí los espero, entregado a la lectura... El que primero llegue a poblado, me envía un aviso de cómo se encuentra.



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 1:** Encierra la alternativa correcta

- 1) ¿Qué utilizó el preceptor para guiar por el camino a sus acompañantes? **(Explícito)**
  - a) La carta geográfica del reino
  - b) La carta comercial del reino
  - b) La carta económica regional
  
- 2) ¿Qué les ofrece Bella a los actores para descansar y abastecerse de refrigerios? **(Explícito)**
  - a) Ir a la casa que comparte con su marido
  - b) Ir a la casa que comparte con sus padres
  - c) Ir a la iglesia que está muy cerca de allí
  
- 3) ¿Qué actitud manifiesta el príncipe ante la propuesta de Bella? **(Implícito)**
  - a) Desconfianza
  - b) Serenidad
  - c) Indignación

- 4) En el contexto del siguiente mensaje: **(Vocabulario)**

**El preceptor:** Pero ¿iba yo a **fiarme** de ti más que de la Real Academia de Ciencias...?

- ¿A qué se refiere la palabra "fiarme"?
- a) Confiarse
  - b) Cuestionarse
  - c) Cansarse



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5º Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolely A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**Parte 2:** Responde las siguientes preguntas

- 5) Lee el siguiente fragmento y responde (**Valorativa**)

"Tú no sabes que en todas las historias los buenos caminos son los engañosos, los que llevan al castillo de algún ogro terrible, que no tarda en tragarse a los infelices engañados".

¿Qué opinas sobre el planteamiento del príncipe?

---



---



---



---



---

- 6) Desde tu punto de vista.. ¿Crees que la desconfianza manifestada por el príncipe ante la propuesta de Bella está bien? ¿Por qué?

**(Valorativa)**

---



---



---



---



---

- 7) ¿Qué sensaciones o emociones te provocó la obra?, ¿en qué momento? (**Apreciativa**)

---



---



---



---



---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



- 8) Estas de acuerdo con el autor con la frase (...) ¿Qué te parece lo que propone el autor a través del diálogo de los personajes? **(Crítica)**

---

---

---

---

- 9) ¿Qué crees que pasó con los personajes? Crea un final para la obra dramática. **(Creativa)**

---

---

---

---

---



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



- 10) Crea un nuevo personaje para la obra dramática y describe su personalidad. **(Creativa)**

---

---

---


















Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



**¡Ahora debes evaluar tu propio proceso de aprendizaje!**

Para responder la siguiente tabla deberás recordar los tipos de preguntas vistas en clases e identificar de qué manera te sentiste al trabajar cada una de estas coloreando el emoji que más te representó. **(Metacognitiva)**

| Tipos de preguntas       | ¿Qué emoji te representa?<br>(Colorea solo uno)  |
|--------------------------|--|
| Explícita e implícita    |          |
| Valorativa y apreciativa |          |
| Creativa                 |    |
| Crítica                  |    |
| Metacognitivas           |    |



## Anexo 40: Pauta de cotejo Guía de aprendizaje: Evaluación final



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



### Pauta de cotejo: Guía final

**Logrado:** Muestra un alto grado de logro

**Medianamente logrado:** Muestra un grado de logro adecuado

**Por lograr:** Puede realizar un mayor progreso en su aprendizaje

| Indicador   | L | ML | P/L |
|---|---|----|-----|
| Formula una pregunta realizada durante la lectura, que tenga relación con el texto.                 |   |    |     |
| Identifica la razón por la que los Ompa Loompas aceptaron trabajar para Willy Wonka.                |   |    |     |
| Infiere porque el Señor Wonka no habló en español con el jefe de los Ompa loompas                   |   |    |     |
| Infiere a partir del texto lo que significa la palabra "cuenco".                                    |   |    |     |
| Aprueba una parte del capítulo que más le llamó la atención y fundamenta.                           |   |    |     |
| Valora la actitud de Veruca Salt y fundamenta.  |   |    |     |
| Valora la actitud de Willy Wonka al llevar a los Ompa Loompas a trabajar a su fábrica y fundamenta. |   |    |     |
| Interpreta cuál es la idea principal del texto.   |   |    |     |
| Explica los pasos o estrategias que utilizó para identificar la idea principal del texto.           |   |    |     |
| Crea una nueva característica para los Ompa Loompas.  |   |    |     |
| Crea un nuevo final para el capítulo leído.   |   |    |     |
| Interpela a la autora en base a las características de un personaje.                                |   |    |     |
| Reflexiona sobre qué sensaciones o emociones le provocó la obra.                                    |   |    |     |
| Valora el planteamiento del príncipe.   |   |    |     |
| Valora la desconfianza manifestada por el príncipe ante la propuesta de Bella y fundamenta.         |   |    |     |
| Interpela al autor en base a la frase del texto y fundamenta.                                       |   |    |     |



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5º Básico



Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



|  |          |            |            |
|--|----------|------------|------------|
| Crea un final para la obra dramática.                                      |          |            |            |
| Crea un nuevo personaje para la obra dramática y describe su personalidad. |          |            |            |
| <b>Ticket de salida</b>  |          |            |            |
| <b>Indicador</b>   | <b>L</b> | <b>M/L</b> | <b>P/L</b> |
| Identifica cómo se sintió en cada una de las clases.                       |          |            |            |

## Anexo 41: Muestra

Lengua y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

**Parte 1:** Encierra la alternativa correcta

- 1) ¿Dónde vivían los Oompa Loompas?
  - a) En África
  - b) En Europa
  - c) En Asia
- 2) ¿Cuál es el alimento que más les gusta a los Oompa Loompas?
  - a) Granos de cacao
  - b) Granos de cebada
  - c) Granos de cereal
- 3) Según el siguiente fragmento ¿A qué se refiere la palabra "intrincada"?
 

"Yo mismo los traje de África, la tribu entera, tres mil en total. Los encontré en la parte más **intrincada** y profunda de la jungla africana, donde el hombre blanco no ha estado jamás".

  - a) Sencilla
  - b) Enredada
  - c) Complicada

**Parte 2:** Responde las siguientes preguntas

- 1) Escribe una pregunta que te realizaste durante la lectura
 

¿Cómo es la actitud de los oompa loompas?
- 2) ¿Por qué los Oompa Loompas aceptaron trabajar para Willy Wonka?
 

Por que les dara su comida favorita  
los granos de cacao



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.

Escuela Básica B  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.

4) ¿Porque el Señor Wonka no habló en español con el jefe de los "Oompás"?

Porque los oompás los oompás son de  
 África y si ablo otro idioma

5) Lee el fragmento y responde:

"El hombrecillo dio un brinco de alegría y arrojó su **cuenco** de orugas aplastadas por la ventana de la casa en el árbol".

¿A qué se refiere la palabra "cuenco"?

Como una maguita que en su caso  
 era de orugas aplastadas

6) ¿Qué parte del capítulo te llamó más la atención? ¿Por qué?

Cuando Wonka ablo otro idioma  
 porque el era muy raro y me  
 impresiono de que una mosca

7) Desde tu punto de vista, ¿Crees que está bien la actitud de Veruca?

La verdad me porque apesar de  
 ser millonaria el algo arrogante  
 y creo que no de tratar así



Escuela Básica Blas Cañas

Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Caroly A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.



- 8) Según tu opinión ¿Crees que estuvo bien Willy Wonka al llevar a los Oompa Loompas a trabajar a su fábrica? ¿Por qué?

No, yo no creo que es un oompa loompa

pero que que dirían de que libtes

- 9) ¿Cuál es la idea principal del texto?

Saber que es un oompa loompa

y sus características

- 10) ¿Cómo lograste identificar la idea principal del texto? Explica los pasos o estrategias que utilizaste.

1) Leer el texto

2) Analizar el texto

3) Buscar lo más importante y detallado

- 11) Lee el siguiente fragmento y responde:

Ahora todos ellos hablan español. Les encanta la música y el baile. Siempre están inventando canciones. Supongo que hoy les oírán cantar a menudo. Debo prevenirlos, sin embargo, de que son bastante traviosos. Les encantan las bromas.

A partir de lo enunciado en el fragmento... Crea y describe una nueva característica para los Oompa Loompas.

Se caracterizan por tener la lengua

azul por el color de afica ellos eran una animal para poder referirse que tiene la lengua azul los lleva mucho aunque en el invierno no para nada



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico  
Lenguaje y comunicación  
Profesoras: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.

12) ¿Qué crees que le pasó a Augustus después de beber el chocolate derretido? Crea un nuevo final para el capítulo leído. **(Creativa)**

—¡Augustus! —gritó la señora Gloop—. Augustus, cariño, no creo que debas hacer eso.  
Augustus Gloop, como habréis podido adivinar, se había deslizado silenciosamente hasta el borde del río y ahora estaba arrodillado junto a la orilla bebiendo chocolate derretido lo más de prisa que podía.

Se cayó en el mar de chocolate  
y luego lo rescataron

13) Escoge un personaje y realiza una crítica a la autora enfocada en las características de este. **(Crítica)**

Personaje: Viola

Crítica: que como mucho chiquilla y

eso es demasiado ariguen niña

mija que tuviero poca habilidad

*[Handwritten signature]*



Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación

Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.

Parte 1: Encierra la alternativa correcta

- 1) ¿Qué utilizó el preceptor para guiar por el camino a sus acompañantes?
  - a) La carta geográfica del reino
  - b) La carta comercial del reino
  - b) La carta económica regional
- 2) ¿Qué les ofrece Bella a los actores para descansar y abastecerse de refrigerios?
  - a) Ir a la casa que comparte con su marido
  - b) Ir a la casa que comparte con sus padres
  - c) Ir a la iglesia que está muy cerca de allí
- 3) ¿Qué actitud manifiesta el príncipe ante la propuesta de Bella?
  - a) Desconfianza
  - b) Serenidad
  - c) Indignación

4) En el contexto del siguiente mensaje:

**El preceptor:** Pero ¿iba yo a **fiarme** de ti más que de la Real Academia de Ciencias...?

¿A qué se refiere la palabra "fiarme"?

- a) Confiarse
- b) Cuestionarse
- c) Cansarse

Parte 2: Responde las siguientes preguntas

- 5) ¿Qué sensaciones o emociones te provocó la obra?, ¿en qué momento?

*nostalgia al principio de guerra  
 ellos que vivían a una academia*



6) Lee el siguiente fragmento y responde

"Tú no sabes que en todas las historias los buenos caminos son los engañosos, los que llevan al castillo de algún ogro terrible, que no tarda en tragarse a los infelices engañados".

¿Qué opinas sobre el planteamiento del príncipe?

Esta muy bien planteado el hecho de que siempre colecciona a el rector y Torino van

7) Desde tu punto de vista ¿Crees que la desconfianza manifestada por el príncipe ante la propuesta de Bella está bien? ¿Por qué?

Si el texto no sabe si confiar en ella bueno no la conoce y por eso estoy de acuerdo con ella

8) ¿Qué sensaciones o emociones te provocó la obra?, ¿en qué momento?

Mejor el texto esta muy bien desarrollado pero igual como entiendo el texto y siento duda fin

9) ¿Estás de acuerdo con el autor cuando menciona la frase "Nunca vi que acabara bien lo que mal empieza; ni es posible que acabe mal lo que empieza bien"? ¿Por qué?

tal vez lo que dice sea muy directo y tal vez sea verdad o no toda se puede hacer pero bueno



Escuela Básica Blas Cañas  
Nivel 5° Básico

Lenguaje y comunicación

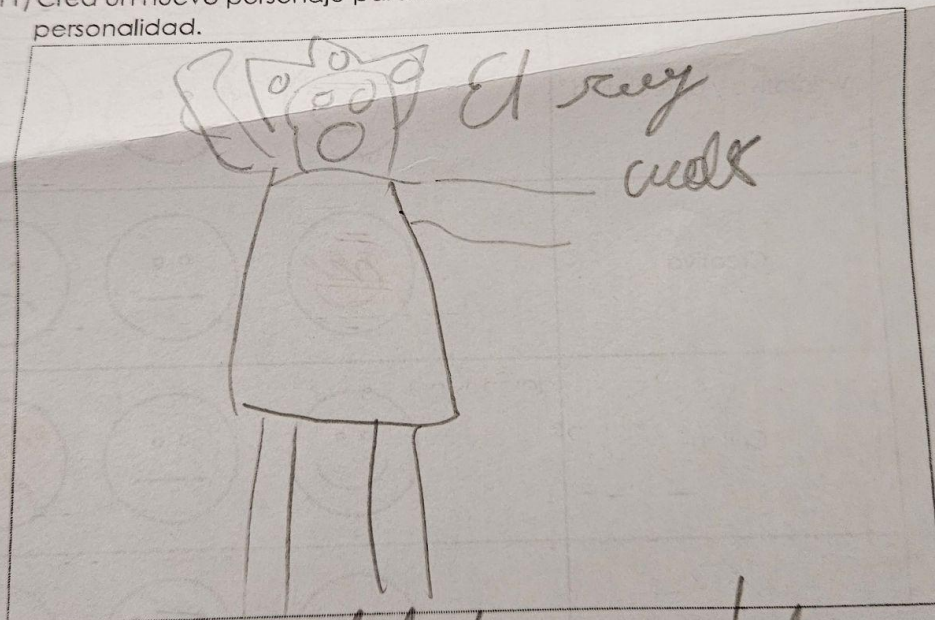
Profesoras: Carolay A. - Macarena P. - Constanza P. - Sasha M. - Camila U.



10) ¿Qué crees que pasó con los personajes? Crea un final para la obra dramática.

El príncipe y la princesa se  
daban la mano y todo cambió  
quedó con ella fin

11) Crea un nuevo personaje para la obra dramática y describe su personalidad.


















El rey  
cuello

su personalidad es normal algo  
resumido y su coloración  
allá en el principio

Escuela Básica Blas Cañas  
 Nivel 5° Básico  
 Lenguaje y comunicación  
 Profesoras: Carolay A. – Macarena P. – Constanza P. – Sasha M. – Camila U.



¡Ahora debes evaluar tu propio proceso de aprendizaje!  
 Para responder la siguiente tabla deberás recordar los tipos de preguntas vistos en clases e identificar de qué manera te sentiste al trabajar cada una de estas coloreando el Emoji que más te representó.

| Tipos de preguntas       | ¿Qué Emoji te representa?<br>(Colorea solo uno)                                     |  |   |
|--------------------------|---|--|---|
| Explícita e implícita    |    |    |    |
| Valorativa y apreciativa |    |    |    |
| Creativa                 |   |   |   |
| Crítica                  |  |  |  |
| Metacognitivas           |  |  |  |

## Anexo 42: Autoevaluación de las investigadoras con cambios realizados por experto

### ENTREVISTA FINAL A INVESTIGADORAS

El presente documento, es de carácter cualitativo y está dirigido a docentes en formación, quienes lideran la investigación denominada “Resignificación didáctica de la cognición y metacognición de la Comprensión Lectora: Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto básico” realizado por las profesoras Sasha Moya, Camila Urtubia y Constanza Pozo, en el marco de optar al grado de Licenciada en educación y profesora de educación básica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Este instrumento tiene por objetivo conocer aspectos de la puesta en práctica del ciclo didáctico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con el propósito de analizar las reflexiones realizadas por las investigadoras respecto a la implementación del saber didáctico para el mejoramiento del quehacer docente. Esta información será utilizada y analizada para el presente estudio.

1. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
2. Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión
3. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

| Dimensiones/temas   | Claridad |    | Pertinencia |    | Relevancia |    | Sugerencias |
|---|----------|----|-------------|----|------------|----|-------------|
|   | Sí       | No | Sí          | No | Sí         | No |             |
| Preguntas orientadas a las investigadoras.  |          |    |             |    |            |    |             |
| 1) ¿Qué investigaciones se llevaron a cabo y cuáles fueron los conocimientos que se resignificaron para diseñar el plan de mejora?  | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 2) A partir de las clases realizadas del ciclo didáctico denominado “Tipo de preguntas de comprensión lectora” ¿Qué habilidades les dificultó modelar y/o potenciar durante ciclo didáctico?                  | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 3) ¿Las decisiones didácticas tomadas en función del ciclo didáctico denominado “Tipo de preguntas de comprensión lectora” promovieron el desarrollo de las habilidades comprensivas?<br>¿Cómo se reflejaron? | x        |    | x           |    | x          |    |             |
| 4) ¿Se observó una progresión entre los resultados de las   | x        |    | x           |    | x          |    |             |

|  |   |  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|---|--|--|
| guías desarrolladas y la evaluación final? ¿Cómo se vio reflejado?   |   |  |   |  |   |  |  |
| 5) ¿Qué aspectos mejoraría de las clases realizadas, a partir de metodologías, estrategias didácticas, dominio del contenido, formulación de preguntas, etc.?  | x |  | x |  | x |  |  |
| 6) ¿Cómo fue el ambiente de aprendizaje para llevar a cabo las clases del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora"?<br>¿De qué manera influyó en el desarrollo de este? | x |  | x |  | x |  |  |

**Opinión de aplicabilidad:**

Aplicable (x)

Aplicable después de corregir ( )

No aplicable ( )

Nombre y apellido del juez evaluador: Richard Astudillo

Especialidad del evaluador: Docencia universitaria en el área lenguaje.

Firma del evaluador: 

Fecha: 24/11/23



## Anexo 43: Respuestas de entrevistas cruzadas de la Investigadora A

### 1) ¿Qué investigaciones se llevaron a cabo y cuáles fueron los conocimientos que se resignificaron para diseñar el plan de mejora?

Las investigaciones que se llevaron a cabo fueron en relación a la mejora de formulación de preguntas de comprensión, por lo que una vez que investigamos, seleccionamos las taxonomías de Smith y Raphael para resignificar nuestros conocimientos y diseñar un plan de mejora.

### 2) A partir de las clases realizadas del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" ¿Qué habilidades les dificultó modelar y/o potenciar durante ciclo didáctico?

Durante las clases realizadas del ciclo didáctico las habilidades que más me dificultaron modelar fueron las de apreciar y valorar, pues al ser tan similares fue complejo lograr que los/as estudiantes comprendieran la diferencia entre ellas.

### 3) ¿Las decisiones didácticas tomadas en función del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" promovieron el desarrollo de las habilidades comprensivas? ¿Cómo se reflejaron?

Si, ya que a través de las guías de aprendizaje, se pudo transitar desde habilidades comprensivas de orden inferior, como identificar, hasta habilidades comprensivas de orden superior como reflexionan en base al propio proceso de aprendizaje.

### 4) ¿Se observó una progresión entre los resultados de las guías desarrolladas y la evaluación final? ¿Cómo se vio reflejado?

Si, esto se vio principalmente en los tipos de preguntas metacognitivas, pues al inicio de las sesiones, los/as estudiantes no comprendían el concepto de "metacognición" sin embargo, a medida que se iban trabajando clase a clase, se fueron familiarizando con ellas y logrado responder y formular preguntas de este tipo.

### 5) ¿Qué aspectos mejoraría de las clases realizadas, a partir de metodologías, estrategias didácticas, dominio del contenido, formulación de preguntas, etc.?

En cuanto a los aspectos que mejoraría de las clases realizadas, en primer lugar, en torno a las estrategias didácticas, hubiese utilizado mayor variedad de textos, pues, al utilizar tantas veces capítulos de la novela "Charlie y la fábrica de chocolate" los/as estudiantes se mostraban algunas veces cansados de esta novela. En segundo lugar, me hubiera gustado implementar una estrategia didáctica diferente a la utilizada en la clase de preguntas "Valorativas y apreciativas" para que los/as estudiantes comprendieran de mejor manera la diferencia entre estas. Por último, también hubiese utilizado otro tipo de estrategia didáctica para modelar la formulación de los diversos tipos de preguntas, pues a pesar era una actividad nueva para los/as estudiantes y de que el objetivo se logró, me hubiera gustado evidenciar un mayor porcentaje de logro en este ámbito por parte de los/as estudiantes.

### 6) ¿Cómo fue el ambiente de aprendizaje para llevar a cabo las clases del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora"?

#### ¿De qué manera influyó en el desarrollo de este?

Generalmente el ambiente de aprendizaje para llevar a cabo las clases del ciclo didáctico fue bueno, los/as estudiantes prestaban atención y se mostraban interesados y motivados ante las actividades, pues son diferentes a lo que suelen trabajar día a día. Aun así, es importante reconocer que en algunas de las sesiones los/as estudiantes estaban más desconcentrados.

## **Anexo 44: Respuestas de entrevistas cruzadas de la Investigadora B**

### **1) ¿Qué investigaciones se llevaron a cabo y cuáles fueron los conocimientos que se resignificaron para diseñar el plan de mejora?**

Gracias a las investigaciones que llevamos a cabo para implementar el plan de mejora, pudimos profundizar en niveles taxonómicos de tipos de preguntas de Raphael y Smith, fortaleciendo nuestro repertorio de cuestionamientos para la comprensión lectora y reconociendo con mayor profundidad las habilidades que se pueden promover a partir de cada una. Asimismo, pudimos profundizar en la relevancia de que los/as estudiantes formulen sus propias preguntas, reconociendo que esto tiene un gran impacto en el grado de comprensión que adquieren sobre un determinado texto.

### **2) A partir de las clases realizadas del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" ¿Qué habilidades les dificultó modelar y/o potenciar durante ciclo didáctico?**

La habilidad en la que tuve mayores dificultades al momento de modelar, fue la de evaluar y argumentar referida al tipo de pregunta Crítica, esto debido a que nunca había tenido una experiencia previa o instancias donde pudiese adquirir las herramientas prácticas para enseñar sobre cómo dar respuesta a este cuestionamiento, por lo cual, cuando les propiciaba el conocimiento teórico a los/as estudiantes sentí que se pudo haber profundizado a partir de otra estrategia. De igual forma, al ser una habilidad de orden superior se requiere mayor tiempo para potenciar y desarrollar a fin de que los/as estudiantes tengan dominio de esta en su totalidad.

### **3) ¿Las decisiones didácticas tomadas en función del ciclo didáctico denominado "Tipo de preguntas de comprensión lectora" promovieron el desarrollo de las habilidades comprensivas? ¿Cómo se reflejaron?**

Las decisiones didácticas se vieron reflejadas en las respuestas que se recibieron en cada sesión por parte de los/as estudiantes, ya que de manera progresiva fueron reconociendo, infiriendo, valorando, apreciando, creando y evaluando cada texto, lo que significativamente impactó en las habilidades comprensivas de sus lecturas.

### **4) ¿Se observó una progresión entre los resultados de las guías desarrolladas y la evaluación final? ¿Cómo se vio reflejado?**

Se observó una baja progresión en cuanto al desarrollo de algunas guías lo que impactó directamente en la evaluación final del proceso.


### **5) ¿Qué aspectos mejoraría de las clases realizadas, a partir de metodologías, estrategias didácticas, dominio del contenido, formulación de preguntas, etc.?**

El principal aspecto a mejorar sería la elección de los textos, pues pude observar que trabajar en tres clases consecutivas capítulos distintos de la novela produjo en los/as estudiantes cierto agotamiento. Asimismo, creo que las estrategias didácticas se pueden seguir fortaleciendo mediante la realización de clases.

**6) ¿Cómo fue el ambiente de aprendizaje para llevar a cabo las clases del ciclo didáctico denominado “Tipos de preguntas de comprensión lectora”? ¿De qué manera influyó en el desarrollo de este?**

El curso en el que se implementó el ciclo didáctico tenía comportamientos bastante disruptivos, lo que impactó directamente en el correcto desarrollo e implementación de cada una de las clases, pues durante la realización de estas se produjeron bastantes interrupciones y distracciones dentro del aula lo que propiciaba la desconexión de la temática que se abordaba en cada sesión. Asimismo, el horario del curso designado para la asignatura de Lenguaje y Comunicación contaba con dos bloques de una hora pedagógica que se encontraban planificados para distintos días y en horarios previos al almuerzo de los/as estudiantes, lo que no permitía producir un lineamiento sobre los contenidos y además propiciaba la mala disposición de los niños/as ante la clase. Por último, un factor que igual influyó fue el clima del establecimiento, pues este en varias ocasiones programó actividades extracurriculares dentro del horario correspondiente a la asignatura, lo que imposibilitó la continuidad de las mismas.

## Anexo 45: Retroalimentación de profesora guía investigadora A

|   |                                |   |                             |
|---|--------------------------------|---|-----------------------------|
|  |                                |   |                             |
| <b>Escala de apreciación de la Práctica Profesional</b>                           |                                |   |                             |
| Profesora en formación:<br><i>Contanza</i>  |                                | Profesora guía/tutor (a) UCSH:<br>VICTOR MANUEL GONZÁLEZ MARTÍNEZ |                             |
| Curso:<br><i>5º B</i>   |                                | Asignatura:<br>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN                            | Fecha:<br><i>28/11/2023</i> |
| Puntaje total:<br><i>67</i>   | Puntaje Obtenido:<br><i>55</i> | Nota:<br><i>6.6</i>   |                             |

| INDICADORES  | DESCRIPTORES  | RANGOS DE DESEMPEÑO |                                |                    |              |
|--|---|---------------------|--------------------------------|--------------------|--------------|
|  |   | Logrado<br>3        | Mediament<br>e<br>Logrado<br>2 | Por<br>lograr<br>1 | No Observado |
| Conocimient<br>o de los/las<br>estudiantes y<br>sus<br>contextos<br>sociales y de<br>aula. | 1. El diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma total o parcial, durante el proceso de práctica se adecua a la etapa del desarrollo de los/las estudiantes y valora sus características socio culturales.        | ✓                   |                                |                    |              |
|  | 2. El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma total o parcial, durante el proceso de práctica considera las distintas formas de aprender de los y las estudiantes.   |                     | ✓                              |                    |              |
|  | 3. El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma total o parcial, durante el proceso de práctica considera y utiliza los conocimientos previos de los/las estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje. |                     | ✓                              |                    |              |
|  | 4. Durante el desarrollo de la práctica el/la profesor (a) en formación promueve y favorece relaciones de respeto de las diferencias sociales, culturales, de géneros, de capacidades y las incorpora en sus decisiones y estilos de convivencia en aula.   | ✓                   |                                |                    |              |
| Conocimient<br>o didáctico-<br>disciplinar de<br>mención (es)                              | 5. El/la profesor (a) en formación demuestra durante el desarrollo de su práctica conocimiento y utiliza de forma pertinente la Bases Curriculares conforme a su mención (es), Decreto de Evaluación  | ✓                   |                                |                    |              |

2





|   |   |   |  |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|--|
| Contenidos y metas curriculares   | 67, y otras normas de la política pública.  |   |  |  |  |  |
|   | 6. Durante el proceso de práctica el/la profesor (a) en formación demuestra conocimiento disciplinar /didáctico de la asignatura que enseña. Además, demuestra innovación educativa presentando un apoyo a la labor de su profesor (a) mentor (a).  | ✓ |  |  |  |  |
| Conocimiento pedagógico de los procesos de EA, evaluación, clima de aula y gestión de aula. | 7. De acuerdo con las clases realizadas de forma total o parcial, el/la profesor (a) en formación, diseña una propuesta de evaluación formativa y/o sumativa consistente con los OA en la asignatura que enseña, incorporando, por ejemplo: tickets de salida, tickets de entrada, guías de contenido y/o actividades, ppt, podcats, otros. O, De acuerdo con las colaboraciones que el profesor (a) colaborador(a) realiza, el/la profesor (a) en formación <b>apoya</b> en el diseño de evaluaciones formativas y/o sumativas consistentes en la asignatura que se enseña, incorporando, por ejemplo: tickets de salida, tickets de entrada, guías de contenido y/o actividades, ppt, podcats, otros. | ✓ |  |  |  |  |
|   | 8. El/la docente en formación durante sus <b>implementaciones</b> de clase y/o en el <b>apoyo</b> a la docencia de su profesor (a) colaborador (a) favorece y promueve un clima de aula que permite el aprendizaje de los/les estudiantes.  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 9. El/la profesor (a) en formación diseña las clases con un <b>enfoque inclusivo y diversificado</b> , conforme a lo que establece el Decreto 67.   | ✓ |  |  |  |  |
| Actuación de rol profesional.   | 10. El/la profesor (a) en formación <b>apoya</b> la labor del profesor colaborador <b>diseñando y usando recursos variados</b> para el desarrollo de la clase que <b>realiza o que apoyará</b> .  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 11. El/la profesor (a) en formación <b>ejerce liderazgo pedagógico</b> a través de <b>iniciativas que tienen por propósito la mejora de los aprendizajes escolares y formación socio emocional de sus estudiantes</b> .   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 12. El/la profesor (a) en formación manifiesta capacidad para <b>reflexionar, evaluar potenciar o implementar remediales</b> de su quehacer formativo.  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 13. El/la profesor (a) en formación toma de <b>decisiones pedagógicas y formativas</b> coherentes y fundadas de acuerdo con las situaciones que se presentan en el aula.  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 14. El/la profesor (a) en formación <b>acepta</b> la guía y sugerencias del profesor (a) colaborador (a) frente a sus intervenciones.   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 15. El/la profesor (a) en formación <b>mantiene buenas relaciones</b> con su profesor o profesora colaborador (a), y/o otros actores educativos de  | ✓ |  |  |  |  |






NOMBRE ESTUDIANTE:

OBSERVACIONES:

- Considerar e innovar en estrategias de silencio.
- Durante las clases se observan preguntas más reproductivas e interpretativas, y las reflexivas se evidencian más en las guías y en algunas clases.
- Las preguntas realizadas en las guías están relacionadas con el objetivo de las clases, pero, a veces en vez de enfocarse solo en la formulación y practicar eso, las guías contienen preguntas de comprensión lectora.
- Considerar guías cortas que solo apunten a las habilidades que se nombran en el objetivo y que las preguntas sean dirigidas a todos los niveles que se encuentran dentro del aula.
- Considerar que a veces deben dirigir preguntas con la intensionalidad de que todos participen.
- Considerar que las guías siempre deben quedar pegadas, revisadas y retroalimentadas, y siempre queda esa retroalimentación.
- Aprovechar los debates que se dan en clases y las palabras desconocidas para trabajar vocabulario.
- Considerar el nivel ~~en~~ en el que se encuentran los estudiante, ya sea para los textos como para las preguntas.

## Anexo 46: Retroalimentación de profesora guía investigadora B

|  |                      |                                 |                 |
|--|----------------------|---------------------------------|-----------------|
|  Universidad Católica<br><b>Silva Henríquez</b> |                      |                                 |                 |
| <b>Escala de apreciación de la Práctica Profesional</b>  |                      |                                 |                 |
| Profesor/a en formación:   |                      | Profesor/a guía/tutor (a) UCSH: |                 |
| Camila Urtubia   |                      | VICTOR MANUEL GONZÁLEZ MARTÍNEZ |                 |
| Curso: 5 <sup>o</sup> C  |                      | Asignatura:                     | Fecha: 28/11/23 |
| Lenguaje y Comunicación  |                      |                                 |                 |
| Puntaje total: 5   | Puntaje Obtenido: 55 | Nota: 6,6                       |                 |

| INDICADORES   | DESCRIPTORES  | RANGOS DE DESEMPEÑO |                      |              |              |
|---|---|---------------------|----------------------|--------------|--------------|
|   |   | Logrado 3           | Mediamente Logrado 2 | Por lograr 1 | No Observado |
| Conocimiento de los/las estudiantes y sus contextos sociales y de aula. | 1. El diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma <i>total o parcial</i> , durante el proceso de práctica se adecua a la <b>etapa del desarrollo</b> de los/las estudiantes y <b>valora sus características socio culturales</b> . | ✓                   |                      |              |              |
|   | 2. El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma <i>total o parcial</i> , durante el proceso de práctica considera las <b>distintas formas de aprender</b> de los y las estudiantes.  |                     | ✓                    |              |              |
|   | 3. El diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación tipo, actividades, elaboración de recursos y material didáctico, otros realizado por el/la profesor (a) en formación, ya sea de forma <i>total o parcial</i> , durante el proceso de práctica <b>considera y utiliza los conocimientos previos de los/las estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje</b> . |                     | ✓                    |              |              |
|   | 4. Durante el desarrollo de la práctica el/la profesor (a) en formación <b>promueve y favorece relaciones de respeto</b> de las diferencias sociales, culturales, de géneros, de capacidades y las incorpora en sus <b>decisiones y estilos de convivencia en aula</b> .  | ✓                   |                      |              |              |
| Conocimiento didáctico-disciplinar de mención (es)                      | 5. El/la profesor (a) en formación demuestra durante el desarrollo de su práctica <b>conocimiento y utiliza de forma pertinente</b> la Bases Curriculares conforme a su mención (es), Decreto de Evaluación   | ✓                   |                      |              |              |

2





Universidad  
Católica

Silva  
Henríquez

|   |  |   |  |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|--|
| Contenidos y metas curriculares   | 67, y otras normas de la política pública.   |   |  |  |  |  |
|   | 6. Durante el proceso de práctica el/la profesor (a) en formación demuestra conocimiento disciplinar /didáctico de la asignatura que enseña. Además, demuestra innovación educativa presentando un apoyo a la labor de su profesor (a) mentor (a).   | ✓ |  |  |  |  |
| Conocimiento pedagógico de los procesos de EA, evaluación, clima de aula y gestión de aula. | 7. De acuerdo con las clases realizadas de forma total o parcial, el/la profesor (a) en formación, diseña una propuesta de evaluación formativa y/o sumativa consistente con los OA en la asignatura que enseña, incorporando, por ejemplo: tickets de salida, tickets de entrada, guías de contenido y/o actividades, ppt, podcats, otros. O.<br>De acuerdo con las colaboraciones que el profesor (a) colaborador(a) realiza, el/la profesor (a) en formación <b>apoya</b> en el diseño de evaluaciones formativas y/o sumativas consistentes en la asignatura que se enseña, incorporando, por ejemplo: tickets de salida, tickets de entrada, guías de contenido y/o actividades, ppt, podcats, otros. | ✓ |  |  |  |  |
|   | 8. El/la docente en formación durante <b>sus implementaciones</b> de clase y/o en el <b>apoyo</b> a la docencia de su profesor (a) colaborador (a) favorece y promueve un clima de aula que permite el aprendizaje de los/las estudiantes.   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 9. El/la profesor (a) en formación diseña las <b>clases</b> con un <b>enfoque inclusivo y diversificado</b> , conforme a lo que establece el <b>Decreto 67</b> .   | ✓ |  |  |  |  |
| Actuación de rol profesional.   | 10. El/la profesor (a) en formación <b>apoya</b> la labor del profesor colaborador <b>diseñando y usando recursos variados</b> para el desarrollo de la clase que <b>realiza o que apoyará</b> .   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 11. El/la profesor (a) en formación ejerce <b>liderazgo pedagógico</b> a través de <b>iniciativas que tienen por propósito la mejora de los aprendizajes escolares y formación socio emocional de sus estudiantes</b> .  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 12. El/la profesor (a) en formación manifiesta capacidad para <b>reflexionar, evaluar potenciar o implementar remediales</b> de su quehacer formativo.   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 13. El/la profesor (a) en formación toma de <b>decisiones pedagógicas y formativas</b> coherentes y fundadas de acuerdo con las situaciones que se presentan en el aula.   | ✓ |  |  |  |  |
|   | 14. El/la profesor (a) en formación <b>acepta</b> la guía y sugerencias del profesor (a) colaborador (a) frente a sus intervenciones.  | ✓ |  |  |  |  |
|   | 15. El/la profesor (a) en formación <b>mantiene buenas relaciones</b> con su profesor o profesora colaborador (a), <b>y/o otros actores educativos</b> de  | ✓ |  |  |  |  |

|                          |  |   |  |  |  |
|--------------------------|--|---|--|--|--|
|                          | la comunidad escolar: profesores del curso, equipo PIE, equipo Convivencia Escolar, padres y/o apoderados.   |   |  |  |  |
|                          | 16.El/la profesor (a) en formación ha <b>demostrado altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes</b> , ya sea durante la implementación de sus clases, o <b>bien</b> , en reflexión pedagógica con su profesor(a) colaborador (a).   | ✓ |  |  |  |
|                          | 17.El/la profesor (a) en formación <b>se comunica efectivamente</b> utilizando un vocabulario acorde a su rol profesional.   | ✓ |  |  |  |
|                          | 18.El/la profesor (a) en formación <b>ha mantenido</b> a lo largo de su práctica profesional un diálogo pedagógico con su profesor (a) colaborador (a) para promover mejoras concretas de su ejercicio docente.  | ✓ |  |  |  |
| <b>Aspectos formales</b> | 19. El/la profesor en formación ha mantenido una conducta responsable de su quehacer docente. Esto se refleja en aspectos como:<br>- Asistencia<br>- Puntualidad<br>- Cumplimiento de horarios de permanencia<br>- Presentación personal<br>- Uso de un lenguaje culto-formal<br>- Diligencia y responsabilidad en las distintas tareas encomendadas<br>- Promoción de los valores institucionales donde realiza su práctica docente | ✓ |  |  |  |

Observaciones orientadas a la mejora de la práctica docente:

Escala de notas al 70%  
Puntaje Total: 57 puntos

Puntaje Obtenido 55

Nota: 6,6



| Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota | Puntaje | Nota |
|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
| 0.0     | 1.0  | 5.0     | 1.4  | 10.0    | 1.8  | 15.0    | 2.2  | 20.0    | 2.6  | 25.0    | 3.0  | 30.0    | 3.4  | 35.0    | 3.8  |
| 0.5     | 1.0  | 5.5     | 1.4  | 10.5    | 1.8  | 15.5    | 2.2  | 20.5    | 2.6  | 25.5    | 3.0  | 30.5    | 3.4  | 35.5    | 3.8  |
| 1.0     | 1.1  | 6.0     | 1.5  | 11.0    | 1.9  | 16.0    | 2.3  | 21.0    | 2.7  | 26.0    | 3.1  | 31.0    | 3.5  | 36.0    | 3.9  |
| 1.5     | 1.1  | 6.5     | 1.5  | 11.5    | 1.9  | 16.5    | 2.3  | 21.5    | 2.7  | 26.5    | 3.1  | 31.5    | 3.5  | 36.5    | 3.9  |
| 2.0     | 1.2  | 7.0     | 1.6  | 12.0    | 2.0  | 17.0    | 2.3  | 22.0    | 2.7  | 27.0    | 3.1  | 32.0    | 3.5  | 37.0    | 3.9  |
| 2.5     | 1.2  | 7.5     | 1.6  | 12.5    | 2.0  | 17.5    | 2.4  | 22.5    | 2.8  | 27.5    | 3.2  | 32.5    | 3.6  | 37.5    | 4.0  |
| 3.0     | 1.2  | 8.0     | 1.6  | 13.0    | 2.0  | 18.0    | 2.4  | 23.0    | 2.8  | 28.0    | 3.2  | 33.0    | 3.6  | 38.0    | 4.0  |
| 3.5     | 1.3  | 8.5     | 1.7  | 13.5    | 2.1  | 18.5    | 2.5  | 23.5    | 2.9  | 28.5    | 3.3  | 33.5    | 3.7  | 38.5    | 4.1  |
| 4.0     | 1.3  | 9.0     | 1.7  | 14.0    | 2.1  | 19.0    | 2.5  | 24.0    | 2.9  | 29.0    | 3.3  | 34.0    | 3.7  | 39.0    | 4.2  |
| 4.5     | 1.4  | 9.5     | 1.8  | 14.5    | 2.2  | 19.5    | 2.5  | 24.5    | 2.9  | 29.5    | 3.3  | 34.5    | 3.7  | 39.5    | 4.3  |
| 46.0    | 6.3  | 50.0    | 6.3  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 48.5    | 6.4  | 50.5    | 6.4  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 46.0    | 5.9  | 51.0    | 6.4  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 46.5    | 5.6  | 51.5    | 6.5  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 47.0    | 5.7  | 52.0    | 6.6  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 47.5    | 5.8  | 52.5    | 6.7  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 48.0    | 5.8  | 53.0    | 6.8  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 48.5    | 6.0  | 53.5    | 6.9  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 49.0    | 6.1  | 54.0    | 7.0  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |
| 49.5    | 6.2  |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |         |      |

NOMBRE ESTUDIANTE:

OBSERVACIONES:

- Considerar e innovar en estrategias de silencio.
- Durante las clases se observan preguntas más reproductivas e interpretativas, y las reflexivas se evidencian más en las guías y en algunas clases.
- Las preguntas realizadas en las guías están relacionadas con el objetivo de las clases, pero a veces en vez de enfocarse solo en la formulación y practicar eso, las guías contienen preguntas de comprensión lectora.
- Considerar guías cortas que solo apunten a las habilidades que se nombran en el objetivo y que las preguntas sean dirigidas a todos los niveles que se encuentran dentro del aula.
- Considerar que a veces deben dirigirse preguntas con la intencionalidad de que todos participen.
- Considerar que las guías siempre deben quedar pegadas, revisadas y retroalimentadas, siempre queda esa retroalimentación.
- Aprovechar los debates que se dan en clases y las palabras desconocidas para trabajar vocabulario.
- Considerar el nivel ~~en~~ en el que se encuentran los estudiante, ya sea para los textos como para las preguntas.

## Anexo 47: Retroalimentación de supervisor de práctica de la universidad Investigadora A



### Pauta de Acompañamiento al Aula

La presente Pauta de acompañamiento al aula, tiene por objetivo ser una herramienta de evaluación formativa y sumativa que se nutre de las observaciones a la docencia de parte del profesor (a) guía, del profesor tutor (a) UCSH, de la coevaluación de otro profesor/a en formación. También la/el profesor en formación podrá autoevaluarse.  
Este instrumento y sus observaciones serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y aprendizaje docentes.

|                                     |  |                |                         |
|-------------------------------------|--|----------------|-------------------------|
| Profesor/a en Formación             | CONSTANZA POZO   | Curso          | 5ºB                     |
| Prof. Guía/Tutor (a) UCSH           | VÍCTOR GONZALEZ MARTÍNEZ   | Nº Estudiantes | 35 aprox                |
| Objetivo de Aprendizaje             |  | Fecha          | 17-10-2023              |
| Objetivo de Aprendizaje Transversal |  | Asignatura     | Lenguaje y Comunicación |
| Meta de sesión                      | Comprender narraciones fortaleciendo la valoración y apreciación de las mismas |                |                         |

| DOMINIOS   | Desempeño Competente   | 3 | 2 | 1 |
|--|--|---|---|---|
| DOMINIO A Preparación de la Enseñanza (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc) |  |   |   |   |
| DOMINIO B Ambiente de la clase para el aprendizaje (Ambiente organizado de trabajos, etc)            |  |   |   |   |
| DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (estrategias, etc)                  |  |   |   |   |
| DOMINIO D Responsabilidades Profesionales  |  |   |   |   |
| -Ambiente de trabajo.  | Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.   | X |   |   |
| -Rol formativo   | Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.   | X |   |   |
| -Promoción de la participación de los estudiantes.   | a).-Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.<br>b).-Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las a las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos. | X |   |   |
| -Acompañamiento de las actividades   | Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.  | X |   |   |
| - Calidad de apertura de clase   | Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.   | X |   |   |
|  | Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.<br>Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.   | X | X |   |
| - Calidad del cierre de clase  | Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc.  | X |   |   |
|  | El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.   | X |   |   |
| - Contribución de las actividades al logro de los objetivos.   | Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.  | X |   |   |



|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión. | X |  |  |
|  | Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.                   | X |  |  |

| DOMINIO   | Dominio Competente   | Nivel de Desempeño |          |          |
|---|--|--------------------|----------|----------|
| <b>DOMINIO A</b> Preparación de la Enseñanza  |  |                    |          |          |
| <b>DOMINIO C</b> Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (Interacciones pedagógicas, etc)) |  | <b>3</b>           | <b>2</b> | <b>1</b> |
| <b>DOMINIO D</b> Responsabilidades Profesionales  |  |                    |          |          |
| -Explicaciones desarrolladas  | Explica contenidos o procedimientos a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos.  |                    | X        |          |
| -Calidad de las preguntas planteadas a los estudiantes.   | Propone preguntas y tareas desafiantes a sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior.   | X                  |          |          |
| -Interacciones pedagógicas entre pares  | Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes, mediante distintas formas de trabajo en dupla, grupos. Pregunta a todos y todos durante la sesión favoreciendo la interacción entre pares.  | X                  |          |          |
| -Monitoreo y retroalimentación  | Está alerta a los requerimientos opiniones y respuestas de sus estudiantes, aprovechando sus aciertos y errores para orientarlos en su aprendizaje.  | X                  |          |          |
| -Calidad de la retroalimentación orientada al logro de aprendizajes                                       | Favorece una retroalimentación que permite a los estudiantes lograr el aprendizaje, realiza variadas preguntas o modelos generando andamiaje para que los estudiantes logren el aprendizaje.   |                    | X        |          |
| -Énfasis curriculares de la asignatura o área.  | El/la docente demuestra durante el desarrollo de la clase el dominio del énfasis curricular de la asignatura, a través del correcto manejo de:<br>a).-Contenido y habilidades de la asignatura.<br>b) Del uso de estrategias de la didáctica específica de la asignatura (conocimiento didáctico del contenido). |                    | X        |          |
|   | TOTAL PUNTAJE  | 42                 | 8        |          |

**Observaciones de profesores evaluadores del profesor/a en formación:**

CONSTANZA, en general, desarrollas una buena clase. Solo visualizo que algunas decisiones pedagógicas y didácticas no fueron las más adecuadas:

- Falta trabajo de comprensión de lectura con los textos utilizados. Los utilizaste solo para revisar contenidos y potenciar el trabajo con las preguntas. Esto no ayuda a generar aprendizajes profundos en los estudiantes.
- El modelamiento de las actividades es necesario reforzarlo de manera permanente. Debes explicitar a los niños que deben hacer de manera permanente. Guiar el trabajo metacognitivo que deben desarrollar al enfrentarse a los distintos tipos de preguntas que les plantea.
- Algunos de los textos proyectados en la pizarra son poco legibles (PPT).
- Buen trabajo.

## Anexo 48: Retroalimentación de supervisor de práctica de la universidad Investigadora B



### Pauta de Acompañamiento al Aula

La presente Pauta de acompañamiento al aula, tiene por objetivo ser una herramienta de evaluación formativa y sumativa que se nutre de las observaciones a la docencia de parte del profesor (a) guía, del profesor tutor (a) UCSH, de la coevaluación de otro profesor/a en formación. También la/el profesor en formación podrá autoevaluarse.

Este instrumento y sus observaciones serán al mismo tiempo un recurso que colabora a profundizar la reflexión y aprendizaje docentes.

|                                     |  |                |                                |
|-------------------------------------|--|----------------|--------------------------------|
| Profesor/a en Formación             | <b>CAMILA URTUBIA</b>  | Curso          | <b>5° básico C</b>             |
| Prof. Guía/Tutor (a) UCSH           | <b>VÍCTOR GONZALEZ MARTÍNEZ</b>                                    | Nº Estudiantes | <b>30 aprox</b>                |
| Objetivo de Aprendizaje             |  | Fecha          | <b>17-10-2023</b>              |
| Objetivo de Aprendizaje Transversal |  | Asignatura     | <b>Lenguaje y Comunicación</b> |
| Meta de sesión                      | <b>Comprender diversos textos a través de preguntas dirigidas.</b> |                |                                |

| DOMINIOS  | Desempeño Competente   | 3 | 2 | 1 |
|---|--|---|---|---|
| <b>DOMINIO A Preparación de la Enseñanza</b> (Planificación, implementación disciplinaria y didáctica, etc) |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO B Ambiente de la clase para el aprendizaje</b> (Ambiente organizado de trabajos, etc)            |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes</b> (estrategias, etc)                  |  |   |   |   |
| <b>DOMINIO D Responsabilidades Profesionales</b>  |  |   |   |   |
| -Ambiente de trabajo.   | Establece ambientes de trabajo adecuados y de sana convivencia, caracterizados por un clima de aula de confianza y respeto para el desarrollo del aprendizaje.   | X |   |   |
| -Rol formativo  | Se responsabiliza en la orientación, corrección y la gestión de conductas disruptivas para el clima escolar cuando es necesario.   | X |   |   |
| -Promoción de la participación de los estudiantes.  | a). -Promueve a través de preguntas durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase la participación de los y las estudiantes situándolos como protagonistas de esta toda vez que participan activamente, favoreciendo el desarrollo de la autonomía en situaciones de aprendizaje.<br>b). -Promueve estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa durante la clase para atender a las a las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración entre los y las estudiantes interactúen entre ellos. | X |   |   |
| -Acompañamiento de las actividades  | Guía y acompaña a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje al darles instrucciones precisas y apoyos cuando lo requieren.  | X |   |   |
| - Calidad de apertura de clase  | Levanta conocimientos previos facilitando que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán en la clase.   | X |   |   |
|   | Despliega varias estrategias de enseñanza para que sus estudiantes se motiven e interesen.   |   | X |   |
|   | Socializa desde el punto de vista del estudiante el Objetivo de Aprendizaje, generando una experiencia de metacognición para que sus estudiantes conozcan que se espera que aprendan en la sesión.   |   | X |   |
| - Calidad del cierre de clase   | Genera alguna de las siguientes instancias para consolidar los aprendizajes trabajados: realiza una síntesis de clase junto a sus estudiantes, revisa y retroalimenta con efectividad una actividad de cierre, etc.  | X |   |   |
|   | El tiempo para el cierre es adecuado porque permite el propósito de consolidación de aprendizajes.   | X |   |   |
| - Contribución de las actividades al logro de los objetivos.  | Organiza las actividades de aprendizaje de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes.  | X |   |   |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | Las actividades propuestas presentan una progresión de mayor complejidad cognitiva y procedimental para que sus estudiantes logren la habilidad de la sesión. | X |  |  |
|  | Realiza preguntas de metacognición durante toda la sesión, favoreciendo el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.                   | X |  |  |

| DOMINIO   | Dominio Competente   | Nivel de Desempeño |           |          |
|---|--|--------------------|-----------|----------|
| <b>DOMINIO A</b> Preparación de la Enseñanza  |  |                    |           |          |
| <b>DOMINIO C</b> Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes (Interacciones pedagógicas, etc)) |  | <b>3</b>           | <b>2</b>  | <b>1</b> |
| <b>DOMINIO D</b> Responsabilidades Profesionales  |  |                    |           |          |
| -Explicaciones desarrolladas  | Explica contenidos o procedimientos a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos.  | x                  |           |          |
| -Calidad de las preguntas planteadas a los estudiantes.   | Propone preguntas y tareas desafiantes a sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior.   | X                  |           |          |
| -Interacciones pedagógicas entre pares  | Favorece respetuosamente un aula inclusiva y democrática favoreciendo la participación de todos sus estudiantes, mediante distintas formas de trabajo en dupla, grupos. Pregunta a todas y todos durante la sesión favoreciendo la interacción entre pares.  | X                  |           |          |
| -Monitoreo y retroalimentación  | Está alerta a los requerimientos opiniones y respuestas de sus estudiantes, aprovechando sus aciertos y errores para orientarlos en su aprendizaje.  |                    | x         |          |
| -Calidad de la retroalimentación orientada al logro de aprendizajes                                       | Favorece una retroalimentación que permite a los estudiantes lograr el aprendizaje, realiza variadas preguntas o modela generando andamiaje para que los estudiantes logren el aprendizaje.  |                    | X         |          |
| -Énfasis curriculares de la asignatura o área.  | El/la docente demuestra durante el desarrollo de la clase el dominio del énfasis curricular de la asignatura, a través del correcto manejo de:<br>a).-Contenido y habilidades de la asignatura.<br>b) Del uso de estrategias de la didáctica específica de la asignatura (conocimiento didáctico del contenido). |                    | X         |          |
|   | <b>TOTAL PUNTAJE</b>   | <b>39</b>          | <b>10</b> |          |

#### Observaciones de profesores evaluadores del profesor/a en formación:

La profesora en formación:

- Inicia clases después de las 08:00 hrs. La profesora de la asignatura avisó de su llegada tardía.
- Da la bienvenida y les cuenta qué desarrollarán en la clase. Bien.
- Recuerda lo visto en clases anteriores.
- El curso es inquieto. Extremadamente conversador y se distraen fácilmente.
- La profesora en formación solicita innumerables veces que guarden silencio y los invita a prestar atención.
- Es importante que recalcar de manera seguida las normas de buena y sana convivencia.
- Algunos estudiantes llegan atrasados; la profesora no recapitula objetivos y actividades a desarrollar. Ojo ahí.
- Sugiero no oscurecer la sala de clases. Fomenta el sueño y la distracción de los y las estudiantes.
- Es un curso bullicioso. Deambulan por la sala de clases sin razón alguna.
- Debes controlar el caos en la sala de clases. Si los estudiantes terminan su actividad, motívalos a revisar, corregir o a colaborar con otros compañeros.

Comentario final: Independiente de la temática, los contenidos y las habilidades trabajadas en la clase, quiero señalar que eres una muy buena profesora. Hay veces en que los estudiantes no colaboran con nosotros; obstaculizan en desarrollo de nuestro trabajo. Y la verdad, no es porque quieran, son así, están formados así (el colegio debe trabajar mucho con ese curso). Vi el esfuerzo que hiciste por modelar habilidades, por levantar preguntas metacognitivas y generar aprendizajes profundos en ellos y ellas; no sé si se logra el impacto esperado con un curso así. Ánimo. Elige tus batallas, cuando trabajes como docente, hazlo en lugares en los que te sientas cómoda y feliz. No malgastes energía, voz y ánimo donde no te valoren.