



Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación

DESAFÍOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEXTO AÑO BÁSICO: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES Y PROPUESTA DE MEJORA INTERDISCIPLINARIA EN UNA ESCUELA DE ÑUÑO A, REGIÓN METROPOLITANA

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DESARROLLO CURRICULAR Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Felipe Andrés Olivares Mery

Profesor Guía: Cesar Maldonado Díaz
Doctor en Educación

Santiago, Chile
2023

Resumen

Las habilidades de comprensión lectora constituyen una herramienta educativa indispensable en la formación académica de las personas a lo largo de sus vidas, por ello se vuelve pertinente que en la actualidad las comunidades educativas problematicen el desarrollo de esta habilidad, promoviendo mecanismos que movilicen a las/os estudiantes para alcanzar sus objetivos. El presente Trabajo de Magíster, busca indagar en un problema de práctica (PdP) sondeando respecto de cómo las docentes de Sexto Año básico (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y educadora diferencial) implementan metodologías de enseñanza basadas en la lectura de textos, las cuales están desarticuladas y desajustadas al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora correspondientes al curso en cuestión, lo que provoca dificultades para que las/os estudiantes logren identificar ideas centrales. Para abordarlo, se utilizó el enfoque de resolución de problemas basado en diseño, aplicándose una encuesta a las docentes involucradas, para identificar las causas del PdP. En base a esta indagación, se diseñaron espacios de trabajo colaborativo y toma de decisiones curriculares acompañadas por el investigador, las que pretenden buscar una solución a la situación descrita, presentando así una práctica educativa que podría ser transferida en otras instancias educativas a futuro.

Introducción

La presente investigación se enmarca en mostrar la relevancia que conlleva el dominio y manejo de habilidades de comprensión lectora correspondientes al nivel en las/os estudiantes de un Sexto Año Básico en una escuela particular subvencionada de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana. Se enfoca en las prácticas de las docentes de las áreas de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y educadora diferencial, quienes han implementado metodologías que han demostrado estar desarticuladas al nivel de desarrollo de las/os estudiantes. Es pertinente aclarar que la profesora de educación diferencial sólo participó en el Plan de Indagación, posteriormente deja de colaborar en la investigación debido a problemas de salud.

Las habilidades de comprensión lectora tienen un carácter indispensable en el marco curricular nacional, específicamente en Sexto Año Básico, a partir del Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación Sexto Año Básico (2012), en el que se reconoce la centralidad de estas como habilidades de carácter fundamental para el proceso de aprendizaje y el éxito en diversas disciplinas académicas. En base a ello, es importante reconocer lo que señalan los Estándares de Aprendizaje (Mineduc, 2017) al considerar a la comprensión lectora como una de las directrices para el desarrollo de diversas evaluaciones de carácter estandarizado como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el Diagnóstico Integral del Aprendizaje (DIA) y evaluaciones internas. Por lo tanto, las habilidades de comprensión lectora se sitúan como indispensables dentro del marco del currículum nacional y por ello es necesario promoverla desde una mirada interdisciplinar más allá de una asignatura específica, la construcción de esta habilidad permitirá el desarrollo de aprendizajes complejos que serán útiles para la vida de las/os estudiantes.

Las motivaciones que promovieron el desarrollo de este Trabajo de Magister, se enmarcan en las dificultades que estas docentes han encontrado en el desarrollo de su quehacer cotidiano, pues las/os estudiantes en sus clases han expresado diversas dificultades para adherir al proceso de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de sus falencias al momento de enfrentar la lectura de textos. Debido a lo relevante de estas habilidades para avanzar en dichas asignaturas, esto invita e interpela a las docentes a repensar la diversificación de sus metodologías de enseñanza.

La investigación se centra en el planteamiento de un problema de práctica (PdP) que está situado bajo la realidad contextual de la comunidad educativa intervenida, siendo un problema recurrente, compartido, urgente, comprobable empíricamente y fundamentado en causas. En base a dicha situación problemática, el investigador elabora un diseño de propuesta de mejora con el objetivo de ofrecer una alternativa que busque contribuir a resolver las dificultades lectoras de las/os estudiantes, desarrollando un proceso de trabajo colaborativo con las docentes involucradas que las insta a repensar sus dinámicas y metodologías de aula con foco en la importancia del trabajo colaborativo articulado, pues, "el trabajo interdisciplinario en el aula de clases constituye una oportunidad para relacionar conocimientos y contextualizar las actividades" (Mineduc, 2012, p. 31).

En función de lo anterior, también es necesario expresar que en este proceso investigativo las docentes tienen un rol significativo en las decisiones curriculares que puedan tomar en conjunto al momento de definir el qué y para qué enseñar, pues según Faúndez (2022) reconceptualizar a los individuos dentro de la comunidad educativa como agentes con la capacidad de determinar el contenido y propósito de su enseñanza en el entorno escolar, asumiendo así a las/os docentes como agentes de cambio. Esto también se evidencia en lo que expone La Ley General de Educación (2009) que establece claramente la necesidad de adaptar la labor educativa a diversas realidades y proyectos educativos institucionales, enfocándose en el principio de flexibilidad. Además, hace hincapié en la autonomía, subraya la importancia de respetar la definición y desarrollo de los proyectos educativos de las instituciones, siempre dentro del marco legal que los regule.

Este Trabajo de Magíster se fundamenta en un proceso indagatorio de análisis, recopilación de información pertinente a partir de reuniones, encuestas y entrevistas con las partes involucradas con el objetivo de cooperar con resultados que vayan en auxilio de la necesidad del caso.

En cuanto a las limitaciones que puede presentar esta investigación, se debe reflexionar en torno a los alcances de ésta, puesto que este estudio se fundamenta en un caso contextual específico de una comunidad educativa con características que la hacen particular, por lo tanto, las propuestas que se presentarán aquí están orientadas a la mejora de esa realidad. Dentro de este mismo apartado también es pertinente mencionar que otra de las limitantes se asocia a la condición de docente de aula del investigador, quien no ejerce un rol decisonal

en el ámbito de la gestión al interior de la comunidad educativa, la toma directa de resoluciones no emana de él, lo que generó algunas problemáticas en el sentido de determinar tiempos y horarios de trabajo para el desarrollo de este estudio.

Este Trabajo de Magíster se compone de cuatro capítulos, el primero caracteriza los elementos contextuales institucionales que incluyen dependencia, cantidad de estudiantes, nivel socioeconómico y resultados académicos.

El segundo capítulo se centra en el diseño de la propuesta de mejora, abordando prácticas deseadas, recursos institucionales y humanos, análisis del entorno y actores relevantes del proceso que dan paso para diseñar actividades que recojan estas características contextuales que promuevan el desarrollo de la propuesta de mejora.

En el tercer capítulo se analizan las actividades implementadas exponiendo los grados de relevancia, su evaluación en base a las perspectivas de los participantes e investigadores y los posibles ajustes que surgen luego de la implementación y análisis de las actividades. En este apartado es muy relevante revisar los anexos sugeridos para reforzar su comprensión.

En el último capítulo se presentan las consideraciones éticas de esta investigación, conectando la necesidad de fortalecer el desarrollo investigativo, exponiéndose una reflexión que evidenciará las herramientas claves que desarrolló el investigador vinculando aspectos teóricos en un contexto de baja incidencia decisional institucional, y finalmente se concluirá con una mirada crítica que establece conexiones entre los límites y las posibilidades de esta modalidad investigativa, abriendo perspectivas para futuras transformaciones socioeducativas.

Capítulo I. Planteamiento del problema, contextualización y comprensión

1.1 Contextualización

En este apartado se expondrán las principales características de la institución educativa en la que se desarrolló el Trabajo de Magister, considerando la dependencia, cantidad de estudiantes, nivel socioeconómico y resultados académicos basados en los índices de medición proporcionados por el Ministerio de Educación de Chile.

1.1.1 Características principales de la institución educativa

El colegio se ubica en una comuna del sector centro-oriente de la Región Metropolitana, es un establecimiento particular-subvencionado laico con una matrícula de 292 estudiantes. En la jornada de la mañana, se imparten niveles desde Séptimo Año Básico hasta Cuarto Año Medio, mientras que en la jornada de la tarde se atienden los niveles de Primero Año Básico a Sexto Año Básico, sin Jornada Escolar Completa (JEC). La planta docente está compuesta por 29 profesionales de la educación, y sus edades fluctúan entre los 28 a 50 años, con una presencia minoritaria de mayores de 55 años.

La misión del colegio busca como objetivo principal ayudar a los estudiantes a crecer en un ambiente familiar, donde aprendan valores como la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad. La meta es formar no sólo estudiantes con habilidades académicas, sino también personas éticas y ciudadanos comprometidos. Se busca que los estudiantes no solo se preocupen por sí mismos, sino que también contribuyan al bienestar de la comunidad.

El nivel socioeconómico de las/os estudiantes muestra una vulnerabilidad del 60%, y se encasilla como un colegio perteneciente a la clase media baja. Es importante resaltar que un alto porcentaje de alumnos son migrantes de origen venezolano en su mayoría, lo cual es un elemento relevante para esta institución que se ha esforzado en brindar un espacio de afecto, contención y apoyo para las/os estudiantes y sus familias, generando instancias y actividades que promueven la integración cultural.

El colegio cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE) que tiene como objetivo dar respuesta y acompañar el proceso educativo de las/os estudiantes que lo requieran, encargándose de proporcionar estrategias junto al profesor jefe y de asignatura a las/os estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Permanentes (NEEP) en las distintas áreas. El equipo está compuesto por la coordinadora del PIE, más cuatro profesoras diferenciales, una fonoaudióloga y una psicóloga.

En términos de categorización, la Agencia de la Calidad de la Educación clasifica actualmente al colegio en el nivel medio-bajo. El resultado en el nivel de Cuarto Año Básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación fue de 251 puntos, mientras que en la asignatura de Matemática se obtuvo 236 puntos. En el nivel de Segundo Año Medio el resultado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación alcanzó 233 puntos y en Matemática 237 puntos.

En cuanto a los aspectos curriculares, en general se puede afirmar que la escuela tiene áreas poco desarrolladas en lo que respecta a decisiones curriculares que fomenten la participación de los miembros de la comunidad de forma articulada. Por lo tanto, las decisiones en este ámbito recaen principalmente en la UTP liderada por una sola persona. Además, es importante destacar que también existe una perspectiva de trabajo instrumental en las decisiones curriculares por los docentes, sin un desarrollo adecuado de la deliberación entre los docentes y la UTP.

En relación con lo anterior, el poder decisional en torno a las determinaciones curriculares se basa en la prescripción curricular y en cuanto a las metodologías de enseñanza se otorga un espacio de autonomía profesional que es monitoreado por la UTP de acuerdo con documentos institucionales tales como la planificación anual y por unidad.

1.1.2 Descripción de rol en la institución

El investigador en la escuela es uno de los docentes de la comunidad, que colabora estrechamente con las/os educadoras/es para comprender las necesidades de las/os estudiantes y compartir conocimientos en la dinámica educativa.

1.2 Definición y fundamentación del Problema de Práctica

La investigación se fundamenta en el Problema de Práctica (PdP) arraigado en la comunidad educativa, guiado por los criterios de mejora de Mintrop y Órdenes (2021) que vinculan el problema con elementos empíricos distintivos de la comunidad.

1.2.1 Definición del PdP

Las docentes de Sexto Año básico (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y educadora diferencial) implementan metodologías de enseñanza basadas en la lectura de textos, las cuales están desarticuladas y desajustadas al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora correspondientes al curso en cuestión, lo que provoca dificultades para que las/os estudiantes logren identificar ideas centrales en dichos textos.

1.2.2 Fundamentación del PdP

a. Es recurrente y relacionado con las acciones de los adultos

La problemática es recurrente, ya que durante 2022 y 2023 se observa una disminución en las habilidades de comprensión lectora asociadas al nivel en las/os estudiantes, agravada tras la pandemia y resaltada en los Consejos de Profesores. La problemática se atribuye a decisiones curriculares y metodologías de las/os docentes que solamente estaban individualizadas en sus áreas, sin promoción del trabajo colaborativo y articulado entre asignaturas, obstaculizando el desarrollo de dichas habilidades.

b. Es posible de ser comprobado empíricamente

b.1 Desde la mirada del investigador

El proceso de indagación se inició de manera incipiente al observar y dialogar con las docentes partícipes del contexto educativo en el que se desarrolla la problemática en cuestión. Este enfoque inicial permitió la clasificación preliminar de elementos empíricos, poniendo especial atención en las acciones de las/os adultos que se encuentran directamente relacionados con el PdP. Este primer acercamiento proporcionó una base para adentrarse de manera más profunda en el análisis de las dinámicas y relaciones que influyen dentro del entorno educativo y que impactan en los aprendizajes de las/os estudiantes.

La indagación revela que las/os estudiantes enfrentan dificultades significativas para identificar la idea central en textos escritos y discursos verbales de manera independiente, ante ello, la falta de diversificación en las fuentes de textos utilizados por las/os docentes también parece contribuir a este problema. En el Consejo de Profesores, se reafirmó la preocupación compartida sobre la falta de desarrollo de habilidades de comprensión lectora en las/os estudiantes de Sexto Año Básico y por último, a pesar de que las actividades como el Día del Libro y las salidas pedagógicas resultaron enriquecedoras, también presentaron un desafío en la dirección de los esfuerzos hacia el mejoramiento de la comprensión lectora.

b.2 Desde el plan de indagación

El proceso de indagación revela una serie de elementos empíricos que subrayan las deficiencias en la preparación pedagógica de las docentes consultadas. En primer lugar, se constata un nivel de formación académica limitado en metodologías específicas para fomentar la comprensión lectora y esta carencia se ve agravada por la ausencia de participación en cursos, capacitaciones o programas de especialización (Ver Tabla 1). Además, la falta de preparación de las docentes podría estar influyendo en sus decisiones curriculares, lo que, sumado a una planificación de la enseñanza enmarcada en creencias individuales, ha obstaculizado el desarrollo de un enfoque colaborativo y contextualizado esencial para abordar las necesidades específicas de las/os estudiantes, puesto que las docentes tienen diversas perspectivas para abordar el desarrollo de la habilidad en cuestión. Por un lado, una de las profesoras manifiesta la importancia de los aspectos socioemocionales de las/os estudiantes, mientras que otra apunta a tomar decisiones entorno a la realidad de las habilidades que tienen las/os estudiantes, y por último, una que expone que pese a las bajas

habilidades previas que tienen las/os estudiantes ella entregará todo su esfuerzo para que estos consigan el desarrollo de la habilidad (Ver Tabla 3). Las dificultades que se han presentado para promover las habilidades de comprensión lectora, la falta de promoción del trabajo colaborativo, la evidencia de una respuesta institucional insuficiente, la inexistencia de un plan institucional lector y la subestimación del CRA como una herramienta esencial para dichos propósitos, subrayan la urgente necesidad de implementar un plan de trabajo institucional sólido que esté dirigido a potenciar las habilidades de comprensión lectora en las/os estudiantes (Ver Tabla 4).

b. Es urgente y relevante para el aprendizaje de los estudiantes; y, es compartido

Es un problema urgente porque el buen manejo de las habilidades para la comprensión lectora, y en especial la identificación de ideas centrales en un texto, son fundamentales en los Programas de Estudios vigentes, trabajar en su dominio no sólo beneficiará el desempeño académico de los estudiantes en el nivel educativo actual, sino que también sentará las bases para su éxito en etapas educativas futuras. Además, contribuirá a la formación de ciudadanos informados y conscientes, capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea con un sólido entendimiento de la información que leen.

Las docentes subrayan su importancia como elemento central para potenciar el aprendizaje de las/os estudiantes, y el plan de indagación resalta la necesidad de repensar las decisiones curriculares y metodológicas, lo que impactará en la diversificación de estrategias de comprensión lectora, por tanto las decisiones curriculares permitirán apuntar a generar objetivos de aprendizaje congruentes al nivel de las/os estudiantes, y por medio de ello ir avanzando en el andamiaje de una trayectoria curricular y cognitiva, al ser participantes activos en las decisiones que afectan directamente el proceso educativo de sus estudiantes. Por lo tanto, la perspectiva sobre las decisiones curriculares que pretende abordar este Trabajo de Magister se sustenta en la visión de Guzmán (2001) donde destaca la importancia de las decisiones que toman las/os docentes en el aula con respecto a las habilidades, contenidos, actividades y evaluación resaltando la integralidad de estas elecciones en el currículum, por ende, los contextos complejos que enfrentan las/os docentes generan desafíos, ofreciendo oportunidades de diálogo entre lo prescrito y la realidad, lo que puede

llevar a adoptar posturas respecto al currículum establecido, ya sea para reproducirlo, ajustarlo o introducir nuevos elementos.

1.3 Comprensión de causas del PdP

Las causas fundamentales del PdP se derivan de una indagación que empleó entrevistas abiertas y una encuesta autoaplicada a las docentes. Estas causas de carácter micro y meso, reflejan decisiones curriculares y metodológicas durante las etapas preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza, así como las perspectivas de las docentes sobre las decisiones institucionales relacionadas con el problema.

1.3.1 Descripción del proceso de indagación de las causas

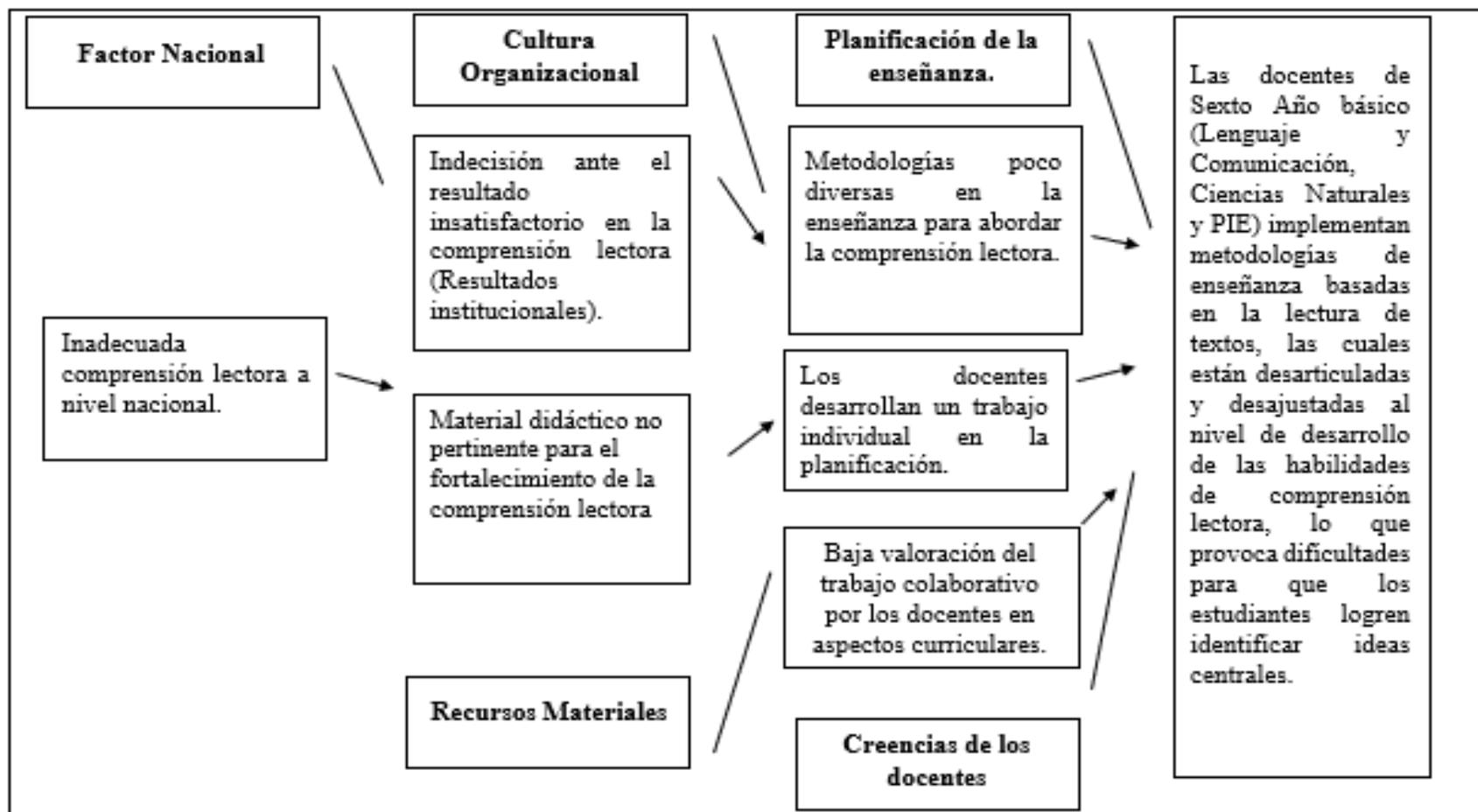
El problema de la comprensión lectora en estudiantes de Sexto Año Básico se abordó mediante un enfoque interdisciplinario con la participación de docentes de áreas humanistas y científicas, así como una profesora de educación diferencial. Se utilizaron entrevistas detalladas y una encuesta autoaplicada para explorar causas a nivel micro y meso respectivamente, con el objetivo de comprender integralmente el diagnóstico planteado por el PdP. Estas fueron: Profesora de Lenguaje y Comunicación Sexto Año Básico, Profesora de Ciencias Naturales, Sexto Año Básico y profesora de educación diferencial de Sexto Año Básico.

1.3.2 Diagramación de causas

La figura 1 representa el Diagrama de Ishikawa diseñado para este trabajo. Ofrece una visualización de las causas a nivel meso y micro que han sido identificadas a partir del plan de indagación mencionado anteriormente. En él, se delinean las causas que se suscitan en el contexto, proporcionando así una base para la implementación de estrategias y soluciones efectivas.

Figura 1

Diagrama y clasificación de causas en macro, meso y micro



Fuente: Elaboración propia en base a los datos otorgados por el plan de indagación.

1.3.3 Descripción de las causas con evidencia

Las causas elegidas se enfocan en las acciones y decisiones de las docentes durante el proceso educativo, siendo fundamentales para abordar el Trabajo de Magíster y proponer mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora.

1.3.3.1 Causas de nivel micro

Causa micro: Metodologías poco diversas en la enseñanza para abordar la comprensión lectora.

Uno de los elementos que fundamentó y explicó esta causa corresponde a la pregunta número cuatro y cinco de la entrevista, que se vincula con la formación profesional inicial y posterior de las docentes (N°4 Dentro de su formación inicial como docente ¿tuvo la oportunidad de aprender sobre implementación de metodologías que permitan el desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión lectora? y N°5 ¿Realizó algún curso relacionado con la temática? [Fuera o dentro de la escuela]).

Dos de las tres docentes carecieron de formación inicial en estrategias para fomentar la comprensión lectora en sus disciplinas, mientras que una docente tuvo esta formación, pero no pudo participar en cursos adicionales debido a la falta de tiempo. Esto se evidencia en la Tabla 1, que presenta evidencia de la indagación de raíces causales:

Tabla 1

Citas vinculadas a la formación inicial (P4) y capacitaciones (P5)

<i>Docente</i>	<i>Respuesta</i>
A5	<i>P4: "Pero no recuerdo claramente si estuvo como una parte de la malla curricular (...) yo creo que en la Universidad hay muchas veces que te enseñan más lo que tiene que ver con el contenido que más cómo desarrollar estas habilidades".</i>

P5: No, ninguna.

B5

P4: "Sí, porque a nosotros nos enseñaban a aplicar diversas estrategias para poder facilitar en el niño la comprensión (...) teníamos la relectura, el parafraseo, que era interpretar lo que estábamos leyendo, la visualización".

P5: "Dentro de los estudios de la universidad sí, metodología de la enseñanza se podía trabajar con eso y en lenguaje 1, pero luego de la universidad no"

C5

P4: "Didáctica sí, pero nunca se tomó en cuenta el tema de la comprensión lectora, solamente se abordaba el tema de cómo son las ciencias".

P5: La verdad es que no, no he visto en todo caso.

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos de indagación.

Las docentes atribuyen las dificultades en la práctica y evaluación de sus estrategias a factores como el bagaje cultural y la disposición de las/os estudiantes, eximiendo sus propias prácticas. Además, señalaron un bajo desempeño docente al no lograr los resultados esperados, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Citas vinculadas a dificultades en la práctica de sus estrategias (P6) y Evaluación de estrategias (p7)

Docente	Respuesta
A5	P6: "No tienen el conocimiento para palabras específicas dentro de una instrucción o de un texto, ellos desconocen muchas palabras, por lo tanto, solo ellos no comprenden lo que se les está preguntando, leen por leer"

B5 P6: *“Una de las dificultades que se presenta es el nivel de concentración del niño, eso que es una limitante cuando nosotros estamos leyendo un texto”*

P7: *“Los niños han logrado, mediante la aplicación de estrategias como relectura, el parafraseo, la visualización, el destacado muchas veces, hasta nosotros buscamos la manera de que el niño pueda improvisar lo que va a suceder dentro de la lectura, del 1 al 10, podría decir que 4 tal vez”*

C5 P6: *“Cuando he hecho el trabajo de textos y tienen que subrayar, subrayan todo. Cuando hay que copiar de la pizarra sólo lo importante, me preguntan a mi o a otro compañero o copian todo”.*

P7: *“La verdad es que no es muy buena porque cuando se me han ocurrido estas ideas, no las puedo abordar en todas las clases. Me gustaría hacerlo más, pero igual incluí un trabajo extra superior”.*

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos de indagación.

El análisis de las entrevistas reveló una causa relacionada con las/os estudiantes y las limitaciones expresadas por las profesoras. Sin embargo, la implementación de estrategias recae en las decisiones de las docentes, quienes emplean su conocimiento para promover habilidades académicas. La responsabilidad atribuida a las/os estudiantes sugiere que las metodologías aplicadas podrían no ser adecuadas para sus características o que la falta de preparación docente en relación con la habilidad de comprensión de lectura identificada por el PdP condiciona las estrategias. Tal como se expone en las entrevistas, las metodologías aplicadas no están teniendo un impacto, puesto que las tres docentes evidencian nudos críticos en relación con la falta de conocimiento de palabras específicas, dificultades para encontrar ideas centrales o anticipación de textos, por lo tanto, se expresa un trabajo de planificación desajustado y desarticulado entre asignaturas, que nos invita a concluir lo importante que es la articulación y trabajo colaborativo de planificación entre asignaturas, que promueva el proceso de enseñanza de habilidades de comprensión lectora.

Causa micro: Las docentes desarrollan un trabajo individual en la planificación y baja valoración del trabajo colaborativo por las docentes en aspectos curriculares.

En la enseñanza de la comprensión lectora, se identifica otra causa en la concreción, donde las docentes diseñan sus planificaciones basadas en decisiones individuales considerando aspectos socioemocionales y sus expectativas personales respecto a cómo aprenderán mejor las/os estudiantes. Este enfoque individualista se ve reforzado por decisiones institucionales que obstaculizan el trabajo colaborativo entre docentes, generando debilidades en la coherencia curricular y metodológica entre asignaturas.

Esto se informa en Tabla 3, que presenta evidencia a partir de la indagación de raíces causales.

Tabla 3

Creencias en el proceso de enseñanza (p13)

<i>Doce nte</i>	<i>Respuesta</i>
<i>A5</i>	<i>P13: "yo te mencionaba emocional, social, familiar, psicológico, abrir este campo para que de alguna manera uno pueda lograr algo más, pero creo que nosotros, los profesores, nos cuesta abrir eso, nos cuesta, creo que muchas veces se sienten muy jerárquicamente muy arriba, entonces de alguna forma creen que lo saben todo".</i>
<i>B5</i>	<i>P13: "Sí, al principio había unas expectativas, pero resulta que la realidad era otra, entonces cuando se hace una diagnosis, descubro que había demasiadas por parte de los niños y que ellos no tienen la culpa de tener esas debilidades (...) Entonces hay que ayudarlos, hay que replantearnos, replanificar y sí respetar".</i>
<i>C5</i>	<i>P13: "Sí, o sea ese es mi foco, aunque el curso venga como muy malo, que uno diga oh el curso terrible, no tienen ninguna habilidad, siempre mi foco es ir para arriba, no porque no sea un curso descendido, yo diga: no este año sólo vamos a hacer la observación porque no dan para más".</i>

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos de indagación.

Desde el análisis de las respuestas en torno a la pregunta número 13 (¿Cree usted que al abordar el proceso de enseñanza está condicionado por las habilidades que usted espera que el curso tenga?), se observa que las docentes explicaron que las creencias individuales son parte fundamental a la hora de diseñar las estrategias metodológicas, las cuales deben considerar aspectos socioemocionales (A5), en primera instancia de "expectativas personales

de las docentes” que luego se modifican de acuerdo al contexto, impactando en las planificaciones, tipos de clases (B5) y por otro lado, seguir con las habilidades esperadas al nivel de Sexto Año Básico pese a las debilidades identificadas (C5). Este elemento presente en la evidencia permite inferir de modo interpretativo que las diversas creencias en relación con el aprendizaje muestran que se privilegia un trabajo individual por asignatura y no un trabajo articulado, lo que genera que el trabajo en red o colaborativo en esta problemática no está siendo considerado al momento de planificar.

En relación con lo expuesto, cabe resaltar que lo identificado guarda relación con otras preguntas de la entrevista, donde se señala que los conductos de información entre docentes (preguntas N°8 y N°9) son mínimos. Por ejemplo, existen instancias de diálogo institucional que no abordan de manera transversal aspectos vinculados a las debilidades y fortalezas de los cursos. La Tabla 4, informa evidencia a partir de la indagación de raíces causales.

Tabla 4

Conductos de información (P8 y P9)

<i>Doce nte</i>	<i>Respuesta</i>
A5	<i>P8: “No, yo la verdad es que yo pertenezco al equipo de gestión, sin embargo, creo que no hay una coordinación activa, por ejemplo, UTP”.</i>
B5	<i>P9: “Pero no es porque nos digan: vamos a reunirnos hoy, se van a reunir en un departamento o vamos a reunirnos todos los profesores de quinto básico y vamos a hacer un consejo de docentes para hablar de las necesidades, de las debilidades y fortalezas que tiene los niños de quinto, no, eso no hace, aquí no se hace.”</i>
C5	<i>P8 “O sea hay consejos semestrales, y ahí a veces se habla de casos específicos, casos generales por curso. No de fortalezas o debilidades”.</i> <i>P9: “ Básicamente con los comentarios de pasillo entre profesores, cuando uno habla ahí en los recreos un poco y lo mismo que uno vive con cada curso”.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos de indagación.

1.3.3.2 Causas de nivel meso

Causas Meso: Indecisión ante el resultado insatisfactorio en la comprensión lectora (Resultados institucionales) y material didáctico no pertinente para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Las causas institucionales del bajo desarrollo de la comprensión lectora en Sexto Año Básico se atribuyen a una deficiente coordinación docente y recursos didácticos, lo que resulta en un entorno poco favorable para la colaboración y el aprendizaje. Esto se representa en los resultados de la encuesta autoaplicada, donde se define en base al primer indicador "Entrega de información" en que la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) no desarrolló una entrega de información vinculada a fortalezas y debilidades de las habilidades descendidas de los cursos de la institución, debido a que el 66.6% de las respuestas de las tres docentes fue que nunca o pocas veces la institución promueve la entrega de información ante el resultado de evaluaciones estandarizadas, solicitud de fortalezas y debilidades por cursos, o la entrega de información relacionada con la habilidad de comprensión lectora de los distintos niveles. Cabe resaltar que el 33,4% muestra que esto se hace pocas veces. Por lo que las cifras en su totalidad reafirman lo ya descrito. En relación con el segundo indicador "Promoción del trabajo docente", resalta que en un 83,3% manifiesta que la regularidad de trabajo vinculados a la comprensión lectora es muy carente, donde no existe una promoción del trabajo colaborativo para afrontar dicha debilidad de manera institucional. Por último, en el tercer indicador relacionado a la "Disposición del trabajo institucional", se evidencia que la promoción de trabajo institucional o implementación de un plan de trabajo institucional y material didáctico vinculado al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora no es clara en la institución, debido a que un 66,6% de las respuestas fue "no" y un 16,6% "no lo sabe".

En síntesis, el análisis muestra que el proceso educativo carece de enfoques colaborativos y deliberación curricular, los cuales podemos calificar como factores institucionales que dificultan la colaboración entre docentes. Esto afecta la cohesión en el trabajo docente y moldea el panorama educativo actual. Comprender esta interacción entre los niveles micro y meso es fundamental para abordar las barreras y mejorar la experiencia educativa.

1.4 Fundamentación teórica del Problema de Práctica y sus causas

El siguiente apartado presenta la base teórica que sustenta este Trabajo de Magister. En esta sección, se explorarán las perspectivas teóricas relacionadas con el PdP y sus causas. Asimismo, se analizarán las miradas vinculadas al concepto de comprensión lectora, sus estrategias y el papel que desempeña esta habilidad en el contexto del currículum nacional. Por último, se examinarán los aspectos relacionados con un enfoque praxeológico en el currículum y su contribución al trabajo colaborativo como herramientas que promueven un desarrollo contextualizado en torno a la problemática.

1.4.1 Conceptualización de la comprensión lectora

El Mineduc (2012) define al proceso lector como la acción que “implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos y evaluarlo críticamente, asumiendo un papel activo durante la lectura” (Mineduc, 2012, p.34). Por otro lado, Aravena y Henríquez (2022) exponen que la habilidad de comprensión lectora se refiere a la aptitud para entender y dar sentido a los textos. Este proceso no se limita únicamente a la captación del significado literal del texto, sino que también implica la destreza de construir un significado personal a través de la interacción única que cada lector tiene con el texto.

Por lo tanto, el enfoque del Mineduc junto con la perspectiva de Aravena y Henríquez destacan la importancia de la comprensión lectora en el proceso educativo. Ambos reconocen que la comprensión lectora va más allá de la mera extracción de información, ya que implica inferir, interpretar y evaluar críticamente los textos. Sin embargo, mientras el Mineduc (2012) se enfoca en una comprensión lectora activa y crítica, Aravena y Henríquez (2022), subrayan la capacidad del lector para construir un significado personal a través de su interacción con el texto, por lo tanto, el significado del texto no depende únicamente del escritor, sino que es el lector o receptor quien, a partir de sus propios conocimientos previos, otorga al texto su connotación al interpretarlo y desarrollar una comprensión integral del mismo.

En última instancia, ambas perspectivas enfatizan la necesidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora sólidas para fomentar un aprendizaje significativo y crítico.

1.4.2 Estrategias de comprensión lectora

La comprensión lectora es un pilar fundamental en el proceso educativo y representa un desafío constante en la educación básica de nuestro país. De acuerdo con investigaciones realizadas en el área, se ha configurado una tendencia preocupante a medida que las/os estudiantes avanzan en sus cursos escolares, dada su capacidad de comprensión lectora, y, en consecuencia, su proceso de aprendizaje tiende a deteriorarse, lo que señala una progresión inadecuada en el desarrollo de sus habilidades de lectura (Gallego et al., 2019).

Para abordar de manera efectiva la comprensión lectora, es esencial concebir los diferentes niveles de comprensión y su estrecha relación con el proceso de aprendizaje. Al respecto Silva-Zavaleta (2021), identifican tres niveles de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico, además de tres niveles de aprendizaje lector: insuficiente, elemental y adecuado. Lo anterior proporciona un marco para evaluar y analizar las habilidades lectoras de las/os estudiantes, lo que permite identificar áreas específicas que requieren mejoras.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) proponen una serie de estrategias pedagógicas para tratar la comprensión lectora de manera efectiva. Estas estrategias y actividades ofrecen una variedad de enfoques pedagógicos que abordan las diversas dimensiones de la comprensión lectora y contribuyen al desarrollo de habilidades lectoras sólidas en las/os estudiantes. En esta línea, Fuentes (2009) identifica que la comprensión lectora promueve el empoderamiento de los/as estudiantes, permitiéndoles acceder a información diversa y entender mejor el mundo que les rodea. La combinación de estrategias pedagógicas y la atención a diferentes niveles de comprensión y aprendizaje lector ofrecen un enfoque integral para desarrollar en las/os estudiantes con habilidades sólidas que los beneficiarán a lo largo de sus vidas.

1.4.3 La comprensión lectora en el ámbito curricular nacional

Desde el Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación de Sexto Año Básico (2012), se reconoce la centralidad de la comprensión lectora como una habilidad de carácter fundamental para el proceso de aprendizaje, siendo una bisagra que permite conectar con éxito las diversas disciplinas académicas, propiciando el trabajo interdisciplinario como una herramienta elemental que permite extrapolar las habilidades de comprensión lectora a todo orden de conocimiento. Esto pone de manifiesto en las orientaciones establecidas por el mismo programa de estudio cuando se señala que "el trabajo interdisciplinario en el aula de clases constituye una oportunidad para relacionar conocimientos y contextualizar las actividades" (Mineduc, 2012, p. 31). Por consiguiente, este enfoque no se circunscribe únicamente al ámbito de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que se erige como un pilar esencial en todas las áreas del saber.

Por lo anterior, en los estándares de aprendizaje (Mineduc, 2017), se identifican elementos directrices para la evaluación de la competencia en comprensión lectora, abarcando, entre otros aspectos, la aplicación de pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el Diagnóstico Integral del Aprendizaje (DIA) y evaluaciones internas. En consecuencia, la habilidad de comprensión lectora en el marco curricular nacional es de suma importancia, debido a que es promovida desde una perspectiva interdisciplinaria, esto se evidencia desde los Objetivos Generales de la Educación Básica que emanan de las Bases Curriculares vigentes de Primer Año Básico a Sexto Año Básico.

1.4.4 Mirada praxeológica del currículum

Grundy (1998), comprende el currículum desde tres perspectivas. En primer lugar, la técnica, impuesta por el Estado. En segundo lugar, la práctica, que enfatiza la contextualización de Objetivos de Aprendizaje y contenidos. Por último, la emancipatoria, creada por las comunidades sin intervención estatal. Guzmán (2022) manifiesta que, en el contexto de las Bases Curriculares chilenas, el enfoque técnico y el enfoque práctico operan de manera conjunta, promoviendo la participación de las comunidades escolares en la reinterpretación del currículum, a pesar de su fuerte prescripción.

Lo expuesto, plantea una sugerente oportunidad para resignificar los contextos educativos. Van den Akker (2010), señala la transición desde una perspectiva meramente reproductora hacia una más reflexiva por parte de los profesores en los niveles meso y micro del desarrollo curricular. Desde esta perspectiva, es evidente que enfocar el desarrollo curricular y la gestión del currículo en torno a la prescripción del contexto curricular nacional, ofrece oportunidades de flexibilidad que configuran un proceso deliberativo llevado a cabo por las escuelas. Por lo tanto, esto nos lleva a la idea de "visualizar a los miembros de la comunidad educativa como personas capaces de decidir qué y para qué aprender en la escuela" (Faúndez, 2022, p. 213). Enlazando lo anterior, "el enfoque curricular tradicional se hace insuficiente para comprender la complejidad del fenómeno educativo y se vuelve necesaria una deconstrucción epistemológica que favorezca la generación de una nueva mirada del campo curricular" (Guzmán y Pinto, 2004, p. 129).

Una muestra de lo anterior son las acciones que promueven la comprensión de instancias de flexibilidad y deliberación curricular en espacios micro, es lo que destaca Guzmán (2001) al resaltar la importancia de las elecciones que las/os docentes realizan en el aula con respecto a los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Cada vez que se encuentran con situaciones imprevistas, deben tomar decisiones sobre cómo abordarlas durante la clase. Estas decisiones se consideran como parte integral del currículum, sin importar las formas específicas en que se pongan en práctica. En este sentido, los contextos ponen en situaciones complejas a los docentes, debido a las emergencias de su quehacer cotidiano, por tanto, estas acciones podrían brindar una oportunidad de diálogo entre lo prescrito y sus realidades y como consecuencia podrían invitar a tomar una posición en torno al currículum prescrito, asumiendo una reproducción de este, su readecuación o la creación de nuevos elementos.

El planteamiento anterior presenta un desafío para los equipos de gestión escolar y los profesores. Bolívar (2019), al citar a Harris (2012), señala que tanto los líderes educativos como los docentes deben buscar estrategias de manera deliberada y centrada en el desarrollo de habilidades. De lo contrario, los intentos de implementación pueden verse alterados en sus propósitos. Por último, la autonomía curricular de acuerdo a los planteamientos de Bolívar (2019), tiene un papel central en la toma de decisiones del currículum, exigiendo mayor

capacitación. Esto impulsa la profesionalidad docente a través de la investigación, la colaboración y la innovación.

1.4.5 Colaboración Docente

García-Martínez et al (2021), identifica que los desafíos educativos actuales, dada su complejidad multifactorial, demandan la colaboración de toda la comunidad profesional. Esta colaboración docente conlleva la creación de lineamientos epistemológicos, la reducción del aislamiento y la reflexión conjunta sobre enfoques y posibilidades.

Ibrahim (2020) señala que la implementación de culturas de trabajo colaborativo se enfrenta a varios obstáculos que cuestionan su desarrollo, Maldonado-Díaz (2022), manifiesta la relevancia de comprender estos obstáculos es el contexto chileno, donde las políticas enfocadas a las/os docentes, como el decreto N°170 (2009), han promovido el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre docentes y profesionales de la salud para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, la colaboración efectiva se ha visto obstaculizada por la falta de competencias colaborativas, como refleja la Evaluación Docente (Módulo 3 del Portafolios), con bajos resultados en colaboración (Mineduc, 2020). En esta línea, Ortega et al. (2022) manifiesta que existe una preferencia por actividades de desarrollo profesional individual y una colaboración limitada con personas similares en género, edad y experiencia.

En este sentido, Webs & Holtappels (2018), proponen una definición de la colaboración docente como una práctica social caracterizada por relaciones intencionadas para alcanzar acuerdos, metas o cumplir tareas, bajo un encuadre comunicativo, con cierta autonomía y confianza mutua. Desde esta mirada, Cripem & Antonenko (2018) manifiestan que la colaboración requiere un sentido compartido del problema o meta, así como objetivos y recursos comunes para abordar situaciones educativas. Para finalizar, Ávalos-Beván y Flores (2021), plantean que la colaboración se considera esencial para la mejora escolar, el trabajo interdisciplinario, la profesionalización y la generación de nuevo conocimiento en la profesión docente.

Capítulo II. Diseño de la propuesta de mejora

El segundo capítulo de este trabajo se dedica al diseño pormenorizado de la propuesta de mejora derivada de la investigación llevada a cabo a lo largo de todo el proceso del Trabajo de Magíster. Este proceso incluyó la identificación del PdP, como un problema que afecta a la comunidad y al aprendizaje de las y las/os estudiantes, en un inicio mirando la problemática desde la ventana, posteriormente delineado el problema en el formato de diagrama de Ishikawa. Posteriormente, se llevaron a cabo una encuesta y entrevistas a las docentes que formaban parte del PdP para indagar cuan compartido era éste por los miembros de la comunidad escolar. Gracias a esto, se desarrollaron los siguientes pasos para lograr la implementación de solución a nuestro PdP: prácticas deseadas, mapa de recursos, análisis del entorno, de los actores involucrados y la construcción de un diagrama de impulsores, los cuales potenciaron las actividades a implementar con las docentes que fueron parte de este Trabajo de Magíster.

En el ámbito de la comprensión lectora, las/os estudiantes de Sexto Año Básico presentan necesidades específicas que requieren atención. En esta etapa crucial de su desarrollo, es esencial abordar la expansión de su vocabulario, facilitando la comprensión de palabras más complejas y contextos variados. Además, se observa la necesidad de fortalecer las habilidades de inferencia, para deducir significados implícitos y entender la información de manera más profunda. Es vital vincular la lectura con sus experiencias personales, permitiendo una conexión más significativa con el contenido y promoviendo una comprensión más completa. Además, fomentar la lectura activa, la reflexión crítica sobre los textos y la diversificación de géneros literarios son componentes esenciales para cultivar una habilidad lectora sólida. Adaptar las estrategias de enseñanza a sus estilos de aprendizaje individuales, ofrecer apoyo personalizado y estimular la participación activa en el proceso de lectura son aspectos clave para satisfacer estas necesidades de las/os estudiantes en el ámbito de la comprensión lectora.

Este capítulo sienta las bases para la implementación efectiva de estrategias pedagógicas centradas en la comprensión lectora, que emanan desde el proceso de indagación del Trabajo de Magíster. En él, se demuestra cómo las prácticas deseadas se integran de manera coherente

en el contexto educativo, proporcionando así una visión completa y detallada del enfoque propuesto considerando los elementos previos que sustentan el proceso de indagación.

2.1 Explicación de prácticas deseadas, mapa de recursos, análisis del entorno, actores y diagrama de impulsores

Prácticas Deseadas: El estudio se enfocó en la implementación de enfoques metodológicos centrados en la adaptación de textos por parte de las docentes, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de las/os estudiantes en Sexto Año Básico, al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora correspondientes al curso en cuestión. Las prácticas identificadas incluyeron, el fortalecimiento de la creencia docente en el trabajo colaborativo, la diversificación de metodologías de enseñanza enfocadas en la comprensión lectora y el trabajo colaborativo en la planificación de la enseñanza de comprensión lectora.

Mapa de Recursos: El mapeo de recursos destacó componentes clave, como la rutina de trabajo colaborativo, las relaciones entre colegas, la facilitación y el compromiso docente. Estos recursos respaldaron la implementación exitosa de las prácticas deseadas, enriqueciendo las prácticas docentes y promoviendo el trabajo colaborativo.

Análisis de Entorno y Actores: Se identificó una práctica deseada centrada en la creencia docente sobre el trabajo colaborativo en la enseñanza de la comprensión lectora. A pesar de una orientación hacia la formación valórica cultural propia de la escuela, se reconoció la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza. La dimensión afectiva, incluyendo el sentimiento de competencia docente y el deseo de fortalecer el trabajo colaborativo, emergió como un impulsor de cambio.

Diagrama de Impulsores: El diagrama de impulsores mostró cómo las prácticas deseadas y los impulsores de cambio se relacionaban. Estas prácticas fueron la base para actividades específicas llevadas a cabo en colaboración con las docentes, respondiendo a los impulsores de cambio identificados.

2.2. Diseño de actividades

En el presente apartado se presentan las fichas detalladas para registrar las tres actividades específicas, aplicadas para el Trabajo de magíster, cada una diseñada para producir datos valiosos sobre la implementación de las prácticas deseadas.

2.3. Diseño de evaluación de la propuesta de mejora

El análisis detallado de la participación y el compromiso de las docentes en actividades previas, como por ejemplo, la encuesta y entrevista relacionadas con la comprensión lectora proporcionó una línea de base medible. Este análisis informado permitió trazar una hoja de ruta para las futuras intervenciones y asegurar que las necesidades reales de las/os estudiantes y educadores fueran atendidas de manera efectiva.

En conjunto, este capítulo proporciona una visión integral del diseño de la propuesta de mejora, desde las prácticas deseadas hasta las actividades específicas y la evaluación detallada, estableciendo las bases para una implementación efectiva y centrada en el aprendizaje de las/os estudiantes.

2.1.1 Prácticas deseadas

La práctica deseada, que fue objeto de análisis en el presente Trabajo de magister, consistió en la aplicación de enfoques metodológicos basados en la lectura de textos por parte de las docentes responsables de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y la educadora diferencial en el Sexto Año Básico. Estos enfoques fueron adaptados al nivel de desarrollo evaluado, para poder establecer propósitos de aprendizaje en las competencias de comprensión lectora de las/os estudiantes, con el propósito de mejorar los resultados académicos en esta área, centrándose en la habilidad para comprender las ideas centrales en los textos.

Se esperaba que las docentes emplearan métodos de enseñanza basados en la lectura de diversos tipos de textos, adecuados a las capacidades y madurez en comprensión lectora de

las/os estudiantes, con el objetivo de mejorar los logros educativos. Esta identificación de las capacidades y madurez en las competencias de comprensión lectora, permitió la elaboración de objetivos de aprendizaje contextualizados, que pudieron ser utilizados en las metodologías que se emplearon para desarrollar el proceso de implementación del Trabajo de Magíster, pues una vez identificado el foco del problema, se generaron los objetivos de aprendizaje contextualizados al problema, a través de la planificación colaborativa realizada entre las docentes colaboradoras del trabajo.

En cuanto a las prácticas identificadas, se incluyen las siguientes:

- Fortalecimiento de la Creencia Docente en el Trabajo Colaborativo como Factor Transformador en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Durante el estudio, se implementó esta práctica para transmitir a las docentes la relevancia del trabajo colaborativo en la mejora de la comprensión lectora. El objetivo era fomentar la colaboración entre colegas como una herramienta para perfeccionar las orientaciones pedagógicas y elevar los niveles de destreza lectora de las/os estudiantes. El reconocimiento del trabajo en equipo impulsaba a las docentes a intercambiar saberes y recursos.

- Trabajo Colaborativo en la Planificación de la Enseñanza de Comprensión Lectora (Hora no Lectiva Específica): Durante el estudio, se implementó esta práctica que involucraba la asignación de un período no destinado a impartir clases, sino más bien para fomentar la colaboración entre docentes en la planificación de estrategias de enseñanza relacionadas con la comprensión lectora. Durante este tiempo, las educadoras se reunieron para intercambiar ideas, diseñar planes de lecciones, evaluar enfoques pedagógicos exitosos y examinar el progreso de las/os estudiantes en sus habilidades lectoras.

- Diversificación de Metodologías de Enseñanza con Enfoque en la Comprensión Lectora: En el marco del estudio, se observó la implementación de esta práctica, a través del proceso de planificación que consistía en la variedad de enfoques pedagógicos utilizados por las docentes para desarrollar la competencia de comprensión lectora. Las educadoras incorporaron una amplia gama de métodos y estrategias para abordar las diferentes necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes, desde un inicio adaptándose a sus niveles de competencia en comprensión lectora. Todo lo anterior se informa en la Tabla 6.

Tabla 6*Prácticas deseadas*

Prácticas deseadas	Selección de causas	de Prácticas deseadas (más específicas)	Prácticas deseadas
Las docentes de Sexto Año básico (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y educadora diferencial) implementan metodologías de enseñanza basadas en la lectura de textos, las cuales están desajustadas al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, lo que provoca dificultades para que las/os estudiantes logren identificar ideas centrales.	<p>Creencia de docentes: Bajo reconocimiento del trabajo colaborativo.</p> <p>Planificación de la enseñanza: Metodologías poco diversas en la enseñanza.</p> <p>Planificación enseñanza: Las docentes desarrollan un trabajo individual en la planificación.</p>	<p>Creencia de docentes: Fortalecer el reconocimiento del trabajo colaborativo como elemento transformador en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.</p> <p>Planificación de la enseñanza: Las docentes diversifican metodologías de enseñanza con foco en la comprensión lectora.</p> <p>Planificación de la enseñanza: Las docentes realizan un trabajo colaborativo en la planificación de la enseñanza de comprensión lectora.</p>	Las docentes de Sexto Año básico (Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales) implementan metodologías de enseñanza basadas en la lectura de textos, las cuales están ajustadas al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, lo que sugiero, fomenta la mejora de resultados en habilidades vinculadas a la comprensión con foco en la identificación de ideas centrales.

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos de indagación.

2.1.2 Mapa de recursos

El mapeo de los recursos resaltó varios componentes clave en la elaboración y ejecución de estrategias de mejora en la instrucción de la comprensión lectora. Cada uno de estos recursos desempeñó un papel fundamental en el éxito de la incorporación de las prácticas deseadas en el contexto educativo. A continuación, se detallan estos recursos.

Rutina de Trabajo Colaborativo (45 minutos los martes): Este recurso designó un tiempo específico para la colaboración entre las docentes y un investigador del TM. Esta oportunidad permitió a las educadoras explorar la relación entre la comprensión lectora y otros campos del conocimiento, enriqueciendo sus prácticas docentes en este aspecto.

Relación entre Colegas: Las interacciones positivas entre las docentes identificadas en el PdP desempeñaron un papel esencial. Estas relaciones promovieron un intercambio constante de consejos y experiencias relacionadas con la enseñanza y la dinámica escolar. Esto contribuyó significativamente a la implementación exitosa de las prácticas deseadas, especialmente en la planificación de la enseñanza y en la aplicación de diversas metodologías para la comprensión lectora.

Facilitación: Aunque las actividades extraprogramáticas organizadas por la escuela, como, por ejemplo: “Día de Venezuela”, “Día de los pueblos originarios”, entre otros, no estaban directamente relacionadas con la comprensión lectora, el trabajo colaborativo en estas áreas generó una experiencia positiva. Esto estableció la importancia del trabajo en equipo en la planificación educativa y sirvió como precedente para futuras colaboraciones en la comprensión lectora.

Compromiso Docente: Las profesoras demostraron su disposición para contribuir a la mejora de la comprensión lectora de las/os estudiantes, a pesar de la cultura institucional que enfatizaba enfoques individuales. Esta voluntad se alineó con el objetivo de mejorar los resultados en comprensión lectora. En conjunto, estos recursos formaron un conjunto de elementos valiosos que respaldaron con éxito la implementación de las prácticas deseadas en la enseñanza de la comprensión lectora.

A continuación, se detallarán en la Tabla 7 el mapa de recursos utilizados para el desarrollo de nuestra investigación.

Tabla 7
Mapa de recursos

Categoría	Descripción	Justificación del recurso en función de la práctica deseada
1. <i>Rutina</i>	1.1 45 minutos de trabajo colaborativo los martes.	1.1.1 Este espacio es importante, porque permitirá a las docentes identificadas en el PDP junto con un investigador del TM, realizar acciones de trabajo colaborativo para abordar distintos aspectos relacionados con la comprensión lectora. Por ejemplo, pueden explorar la articulación del proceso de comprensión lectora y su transversalidad en otras áreas del conocimiento.
2. <i>Relación entre colegas</i>	2.1 Excelente relación entre las docentes determinadas por el Pdp, donde se mantienen buenas relaciones interpersonales y de trabajo.	2.1.1 Es frecuente observar un constante intercambio de consejos y experiencias entre las docentes sobre temas relacionados con la enseñanza y la convivencia escolar. Este intercambio se relaciona con las prácticas deseadas, ya que el flujo de información y experiencias es un aspecto fundamental para fomentar la articulación en temas vinculados con el trabajo colaborativo y las diferentes visiones en torno a las metodologías, en el contexto de la planificación de la enseñanza.
3. <i>Facilitación</i>	3.1 El punto de vista del equipo docente que considera que el trabajo colaborativo tiene buenos resultados en actividades extraprogramáticas, como el "Día de Venezuela", "Día de los pueblos originarios" entre otros.	3.1.1 Es importante destacar que, en general, las actividades de trabajo colaborativo suelen realizarse en fechas conmemorativas en lugar de estar enfocadas en aspectos relacionados con el proceso lector. Sin embargo, se reconoce que las perspectivas positivas del trabajo colaborativo puede ser un recurso valioso que sirve como una condición positiva inicial para reconocer su importancia en la planificación de la enseñanza, especialmente en

4. Compromiso docente

4.1 Las profesoras tienen voluntad en contribuir a la mejora del proceso lector de las/os estudiantes.

temas transversales como la comprensión lectora.

4.1.1 Aunque el trabajo en la cultura de las/os docentes de la escuela es individual y por áreas de enseñanza, se evidencia la voluntad de llevar a cabo acciones basadas en el trabajo colaborativo y articulado con la visión de mejorar los resultados vinculados a la comprensión lectora de las/os estudiantes.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos otorgados por el plan de indagación.

2.1.3 Análisis de entorno y actores

En el contexto del contexto educativo el análisis del entorno y los actores se desarrolla de la siguiente manera:

Se identificó una Práctica Deseada Específica (PdE) centrada en la creencia de las profesoras sobre el fortalecimiento del trabajo colaborativo como elemento transformador en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Esta PdE implicaba la diversificación de las metodologías de enseñanza. Las docentes se involucraron en la planificación colaborativa para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. Las características centrales de la cultura del establecimiento escolar se definieron por la importancia de la formación valórica sobre los aspectos académicos. Además, las profesionales mostraban un compromiso significativo con la escuela, liderando actividades extracurriculares que promovían el trabajo colaborativo entre las/os estudiantes. A pesar de esta orientación hacia la cultura de la escuela, el enfoque pedagógico era individual, otorgando a las profesoras autonomía para aplicar sus propias estrategias pedagógicas. Las/os estudiantes mantenían relaciones cercanas con las docentes, lo que generaba lazos de confianza.

El equipo directivo, aunque lideraba instancias como el Consejo de Profesores, adoptaba un enfoque unidireccional que limitaba la expresión de ideas y acciones de las docentes.

En cuanto a los sujetos involucrados en la PdE, la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación demostraba habilidades interpersonales destacables y una relación cercana

con las/os estudiantes. La docente de la asignatura de Ciencias Naturales tenía excelentes relaciones interpersonales con colegas y buscaba vincular su enseñanza con temas transversales. La profesora de educación diferencial estaba comprometida en adaptar su enfoque pedagógico a las necesidades individuales de sus estudiantes.

La dimensión afectiva o emocional que podría impulsar el proceso de cambio estaba enfocada en el sentimiento de competencia docente y la percepción de ser agentes de cambio dentro de la escuela. Para desplegar el proceso de cambio, fue necesario llevar a cabo un trabajo colaborativo en horas no lectivas, generando oportunidades para implementar planes de trabajo organizados con objetivos generales y específicos, a continuación, se detallarán en la Tabla 8 el entorno y los actores de la indagación.

Tabla 8*Análisis de entorno y actores*

Práctica deseada específica (PdE)	Características centrales de la cultura de su establecimiento escolar	Principales características de los/as sujetos involucrados en la PDE	Dimensión afectiva o emocional que puede gatillar un proceso de cambio en los/as sujetos	Cambios en el entorno o cultura que contribuirían a que se despliegue el proceso de cambio
<p>Creencia de docentes: Fortalecer el reconocimiento del trabajo colaborativo como elemento transformador en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.</p> <p>Planificación de la enseñanza: Diversificación de metodologías de enseñanza con foco en la comprensión lectora.</p> <p>Planificación de la enseñanza: Las docentes realizan un trabajo colaborativo en la planificación de la</p>	<p>1. La comunidad educativa valora la formación en valores por encima de los aspectos académicos.</p> <p>2. Las docentes están comprometidas con la escuela y promueven actividades extracurriculares que fomentan la colaboración entre estudiantes, como el Día de Venezuela, el Día del Libro y el Día de los Pueblos Originarios, entre otros.</p> <p>3. La escuela fomenta la autonomía de cada profesor para aplicar sus propias estrategias</p>	<p>La docente de Lenguaje, de origen y con 50 años de edad, lleva 3 años en el colegio. Destaca por sus habilidades interpersonales, buena relación con las/os estudiantes y su exigencia consigo misma. Es enfática en las necesidades pedagógicas de sus alumnos, se autoevalúa críticamente y busca mejorar sus habilidades para alcanzar metas con las/os estudiantes, a pesar de sentir que la evaluación de la UTP</p>	<p>1. Sentimiento de competencia en el trabajo como docente.</p> <p>2. Sentimiento de ser un agente de cambio dentro de la escuela.</p> <p>3. Sentimiento de fortalecer el trabajo colaborativo como una instancia en la mejora educativa.</p>	<p>1. Llevar a cabo un trabajo en horas no lectivas que fomente el trabajo colaborativo e interdisciplinario.</p> <p>2. Oportunidades para la implementación de planes de trabajo organizados y con objetivos generales y específicos.</p> <p>3. Instancias entre docentes para compartir experiencias en la implementación de metodologías.</p>

enseñanza **de**
comprensión lectora.

pedagógicas en un
enfoque de trabajo
individual.

4. Las/os estudiantes
suelen mantener
relaciones cercanas
con sus docentes,
existiendo lazos de
confianza entre
estamentos.

5. El equipo directivo
lidera el consejo de
profesores de manera
unidireccional, lo que
limita la participación
de las/os docentes en
la expresión de ideas y
acciones para impulsar
el cambio desde

hacia su labor es
negativa.

**Docente de ciencias
naturales:**

La docente de Ciencias
Naturales, de 34 años y
con 6 años en el
colegio, destaca por
sus relaciones
interpersonales y
colaborativas. Busca la
integración de temas
transversales en su
enseñanza, potencia
habilidades en sus
estudiantes y es
exigente.

Comprometida con su
desarrollo profesional,
busca mejorar su
desempeño para
ofrecer educación de
calidad.

Educadora

Diferencial: La docente
diferencial, con 48 años
y 6 años de experiencia
en la escuela, se
especializa en la
enseñanza de
matemáticas y muestra

un fuerte compromiso con su trabajo, incluso más allá de sus responsabilidades con las/os estudiantes del PIE. Reconoce algunas debilidades en su conocimiento y se involucra activamente en procesos de enseñanza, buscando enfoques innovadores para adaptar su pedagogía a las necesidades individuales de sus estudiantes.

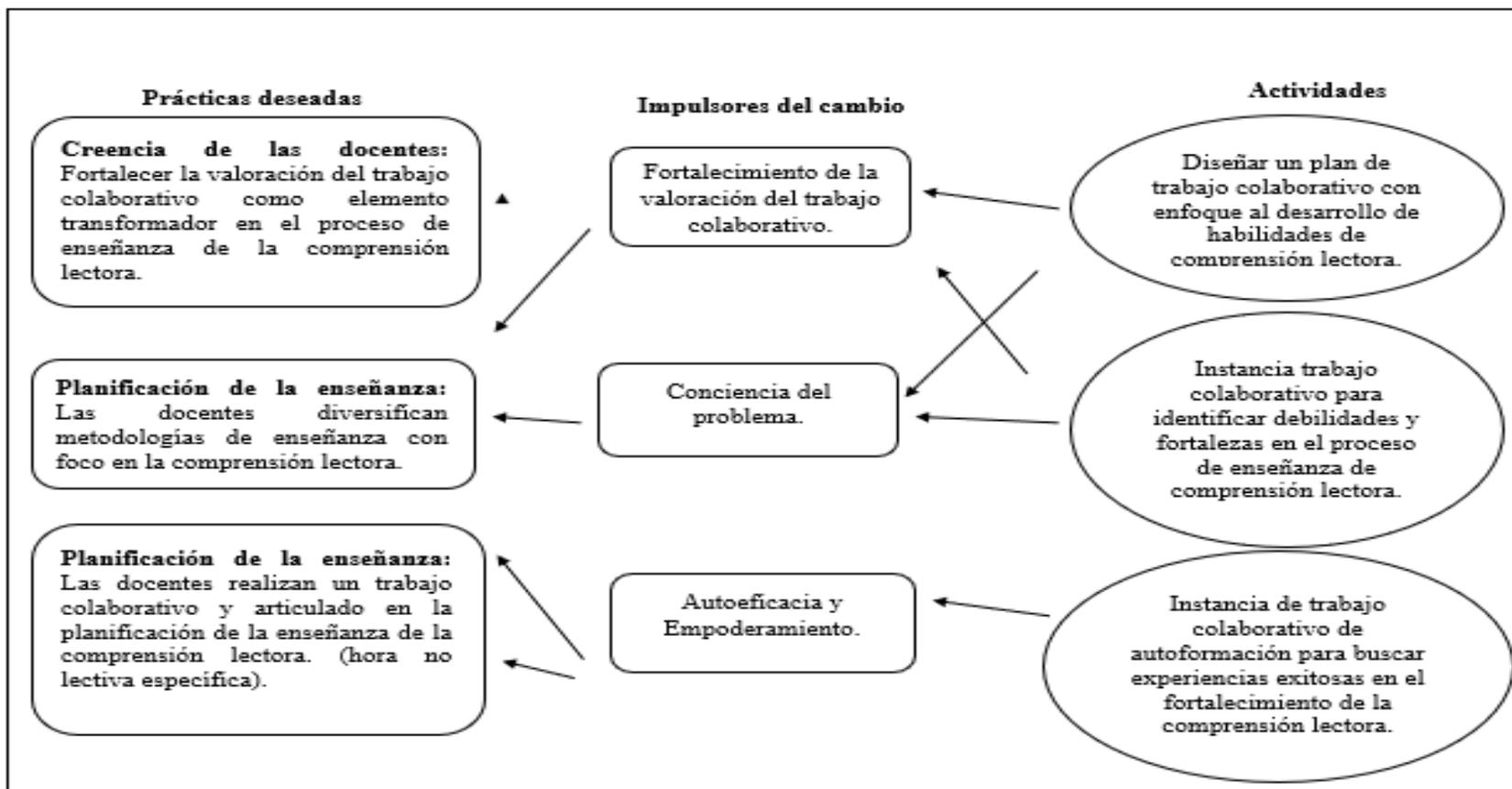
Fuente: Elaboración propia en base a los datos otorgados por el plan de indagación.

2.1.4 Diagrama de impulsores:

La figura número 9 es un diagrama de impulsores que ilustra las prácticas deseadas que tienen como objetivo abordar las causas de nuestro PdP. Estas prácticas, en conjunto con los impulsores de cambio, sirvieron como punto de partida para la creación de actividades específicas que se llevaron a cabo en colaboración con las docentes como parte del Trabajo de Magister. Dichas actividades responden a un impulsor de cambio y así mismo se relaciona con las prácticas deseadas. A continuación, se presenta la figura 9 que contiene el diagrama de impulsores para una visualización más clara.

Figura 9

Diagrama de impulsores



Fuente: Elaboración propia en base a los datos otorgados por el plan de indagación.

2.2 Diseño de actividades

2.2.1. Actividades

Ficha para registro de actividades. N°1

Práctica deseada asociada a la actividad: Las docentes realizan un trabajo colaborativo y articulado en la planificación de la enseñanza de comprensión lectora. (hora no lectiva específica)	
Impulsor asociado a la actividad: Conciencia del problema.	
Nombre de la actividad: "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora" Objetivo: <ul style="list-style-type: none">● Fomentar la reflexión y el diálogo colaborativo entre las docentes con respecto al enfoque curricular de sus asignaturas desde las Bases Curriculares vigentes.● Reconocer aspectos curriculares de las asignaturas con foco en la comprensión lectora. Descriptor: <ul style="list-style-type: none">● Las docentes mediante el trabajo de taller comprenden los principales focos epistemológicos de sus asignaturas que emanan desde las Bases Curriculares.● Las docentes reconocen los aspectos curriculares establecidos en las Bases Curriculares que tienen relación con la comprensión lectora.	
Duración y frecuencia: 2 sesión de 45 minutos	Sujetos involucrados: <ul style="list-style-type: none">● Docentes de Lenguaje y Ciencias● Investigadores
Preparativos logística: <ul style="list-style-type: none">● Asignar un espacio físico y disposición de mobiliario adecuado para la socialización de debilidades y fortalezas● Asegurar impresión de ficha de trabajo y material de las bases curriculares de cada asignatura.● Designar responsable de la actividad.● Asegurar la participación de las docentes en la actividad.● Proporcionar refrigerios o cualquier otro tipo de alimentación, si se considera necesario, para mantener a las docentes cómodas y concentradas durante la actividad.	

Sesión n°1: Se inicia con la bienvenida al trabajo de investigación. Las docentes leen sus Bases Curriculares, generando un diálogo sobre estas, identificando el sentido de su asignatura, las características y la importancia de la comprensión lectora en sus asignaturas.

Sesión n°2: Las docentes, mencionan tres características de su asignatura posterior a leer las Bases Curriculares, además la conversación gira en torno al descubrimiento del enfoque curricular de las asignaturas y la vinculación con la comprensión lectora.

Evaluación de procesos para evaluar la actividad

¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?

- Identificar si las docentes han comprendido los principales focos epistemológicos de sus asignaturas y si están relacionándolos adecuadamente con los Programas de estudio vigentes.
- Determinar si las docentes están reflexionando sobre los aspectos curriculares vinculados a la comprensión lectora

<p>¿En qué momento debería evaluar la actividad?</p>	<p>¿Qué instrumentos debería usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácora, registro de observación, acta, etc.)</p>
<p>Al final de la segunda sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Bitácora docente.

Ficha para registro de actividades. N°2

Práctica deseada asociada a la actividad:

Las docentes realizan un trabajo colaborativo y articulado en la planificación de la enseñanza de comprensión lectora. (hora no lectiva específica)

Impulsor asociado a la actividad: Autoeficacia y empoderamiento.

Nombre de la actividad: " Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados"

Objetivo:

- Identificar OA específicos que están relacionados con las habilidades de comprensión lectora en cada asignatura.

Descriptor:

- Las docentes identificarán las habilidades específicas de comprensión lectora que son cruciales para el aprendizaje y desarrollo de las/os estudiantes en cada asignatura, procederán a identificar los OA que estén directamente relacionados con cada una de estas habilidades en cada asignatura. Esta etapa permitirá establecer una conexión clara y específica entre los contenidos del currículo y las competencias lectoras que se pretenden desarrollar en las/os estudiantes.

Duración y frecuencia:

3 sesión de 45 minutos

Sujetos involucrados:

- Docentes de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales
- Investigadores

Preparativos logística:

- Asignar un espacio físico y disposición de mobiliario adecuado para la socialización de debilidades y fortalezas
- Asegurar impresión de ficha de trabajo y material de las bases curriculares de cada asignatura.
- Designar responsable de la actividad.
- Asegurar la participación de las docentes en la actividad.
- Proporcionar refrigerios o cualquier otro tipo de alimentación, si se considera necesario, para mantener a las docentes cómodas y concentradas durante la actividad.

Descripción de la actividad:

Sesión n°1: Las docentes vinculan habilidades de la comprensión lectora con los propios OA de sus asignaturas, generando trabajo colaborativo, identificando OA desde sus programas de estudios que consideran pertinentes para desarrollar las habilidades identificadas anteriormente. Se les comenta que el trabajo colaborativo en donde están trabajando se verá plasmado en una planificación que deberán comenzar a preparar en la sesión n°2

Sesión n°2 y 3: Las docentes seleccionan la unidad de enseñanza en que se realizará el trabajo que apunta a la comprensión lectora, deben reconocer debilidades y facilidades, que estuvieron presentes en este proceso. Además, se les entrega la opción de reelaborar los objetivos de aprendizaje (mezclando, uniendo o creando nuevos objetivos) junto a esto, elaboran el nuevo objetivo e identifican la principal dificultad.

<p>Evaluación de procesos para evaluar la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de OA por asignatura estrechamente relacionados con habilidades de comprensión lectora. ● Conexión entre OA de asignaturas que desarrollen la comprensión lectora. 	
<p>¿En qué momento debería evaluar la actividad?</p>	<p>¿Qué instrumentos debería usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácora, registro de observación, acta, etc)</p>
<p>Al final de la tercera sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Bitácora docente

Ficha para registro de actividades. N°3

<p>Práctica deseada asociada a la actividad: Las docentes realizan un trabajo colaborativo en la planificación de la enseñanza (hora no lectiva)</p>
<p>Impulsor asociado a la actividad: Conciencia del problema</p>
<p>Nombre de la actividad: "Desafío Colaborativo para Solucionar Problemas de Comprensión Lectora"</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la conciencia del problema en las docentes y fortalecer la planificación de la enseñanza mediante un trabajo colaborativo que incorpore las actividades anteriores "Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados" y "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora". <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estimular un análisis colectivo de los obstáculos actuales que afectan la comprensión lectora de las/os estudiantes, mediante la aplicación de estrategias comprobadas con el fin de facilitar la colaboración en la generación de enfoques innovadores. Esto se orienta a potenciar de manera más eficaz el desarrollo de las aptitudes de lectura en el entorno educativo.

<p>Duración y frecuencia:</p> <p>2 sesiones de 45 minutos</p>	<p>Sujetos involucrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Docentes de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales ● Investigadores
<p>Preparativos logística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asignar un espacio físico y disposición de mobiliario adecuado para la socialización de debilidades y fortalezas ● Preparar con antelación todas las copias impresas de las actividades anteriores, "Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados" y "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora", que serán necesarias para las docentes durante las sesiones. ● Proporcionar hojas de papel y material de escritura para que las docentes puedan tomar notas y realizar ejercicios de planificación. ● Designar responsable de la actividad. ● Asegurar la participación de las docentes en la actividad. ● Proporcionar refrigerios o cualquier otro tipo de alimentación, si se considera necesario, para mantener a las docentes cómodas y concentradas durante la actividad. 	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Sesión n°1: Las docentes comienzan a planificar su trabajo colaborativo que va en desarrollo de mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Sesión n°2: Las docentes terminan su planificación.</p>	
<p>Evaluación de procesos para evaluar la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comparar los objetivos planteados inicialmente con los resultados obtenidos después de la actividad. Es posible utilizar indicadores cuantitativos, como el número de estrategias de planificación diseñadas, la participación activa de las docentes en las discusiones o el número de problemas identificados y abordados. ● Observación del proceso que registre cómo se desarrollan las sesiones. Esto permitirá evaluar aspectos como la participación de las docentes, la colaboración entre los grupos y el nivel de compromiso con la actividad. ● Examinar las estrategias de planificación diseñadas por las docentes durante la actividad para evaluar su pertinencia, viabilidad y alineación con los objetivos de mejorar la enseñanza de la comprensión lectora. 	
<p>¿En qué momento debería evaluar la actividad?</p>	<p>¿Qué instrumentos debería usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácora, registro de observación, acta, etc.)</p>

Al final de la segunda sesión.	<ul style="list-style-type: none"> ● Acta de trabajo. En función de los objetivos de la actividad.
--------------------------------	---

2.3 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora

El plan de mejora buscó generar un impacto positivo en el análisis epistémico de las asignaturas desarrolladas por las docentes y un trabajo curricular de tipo colaborativo que pueda impactar positivamente en el aprendizaje de las/os estudiantes. En esta línea, la práctica deseada general que nos impulsa es promover la conciencia del problema en las docentes respecto a los desafíos en la comprensión lectora y fortalecer sus habilidades para diversificar las metodologías de enseñanza. Reconocemos que la comprensión lectora es un aspecto crucial del proceso educativo, es importante destacar que las docentes se concentraron en afrontar los desafíos que las/os estudiantes enfrentan en esta área.

Para establecer una línea de base y contar con un punto de partida concreto y medible, desarrollamos un análisis de la participación y el compromiso de las docentes en actividades previas relacionadas con la comprensión lectora. Este análisis no solo nos brindó una comprensión detallada del nivel de involucramiento de las profesoras, sino que también nos proporcionó información valiosa sobre las áreas específicas que necesitábamos abordar y mejorar en nuestro enfoque educativo. Fue este análisis detenido y reflexivo el que nos permitió trazar una hoja de ruta clara y precisa para las futuras intervenciones y estrategias pedagógicas, asegurando que estuviéramos atendiendo las necesidades reales y específicas de los/as estudiantes y educadores por igual.

Capítulo III. Puesta en práctica y evaluación de las actividades

En el presente capítulo se presentarán las perspectivas de esta dupla de trabajo investigativo en relación a la puesta en práctica de las actividades N°1 "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora", N°2 "Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados" y N°3 "Desafío Colaborativo para Solucionar Problemas de Comprensión Lectora". En esta descripción se consideraron aspectos como la relevancia de las actividades desarrolladas, las perspectivas vinculadas al campo de acción en que estas actividades se desarrollaron y las visiones en torno a la factibilidad temporal.

3.a Relevancia de las actividades

La actividad N°1, fue relevante porque entregó información de carácter cualitativa vinculada a la importancia de conocer los Programas de Estudios vigentes en el área de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales. Al reflexionar sobre el carácter epistemológico de cada asignatura, se observó a través del diálogo y las preguntas orientadoras de la actividad, cómo las docentes de manera individual reconocieron la forma en que el Currículum Nacional permite tomar decisiones de carácter curricular. Un ejemplo de ello se enmarca en los aspectos relacionados con la flexibilidad identificada en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Una de las docentes manifestó que:

Docente Lenguaje: Otra característica que posee la asignatura es que permite potenciar mediante la interdisciplinariedad y la flexibilidad de la asignatura en el desarrollo al trabajar en conjunto con otras asignaturas.

(Bitácora experiencial docente, actividad 1, sesión 1)

Este elemento es muy relevante, principalmente porque permite que las docentes conozcan los grados de amplitud curricular que pueden ser considerados por las docentes y de esta forma permita la toma de decisiones de carácter curricular que vincule, por un lado, la autonomía en las decisiones que permite el Currículum Nacional, por otro lado, el fomento del trabajo colaborativo.

La relevancia de la actividad N°2, se enmarca en el ámbito de la concreción del trabajo colaborativo llevado a cabo por las docentes. La primera sesión fue el último momento de trabajo individual y, posterior a ello, realizaron un trabajo conjunto. En la primera sesión de la actividad se identificaron los OA establecidos en los Programas de Estudio vigentes que se vinculan con la habilidad de comprensión lectora, fundamentando dicha elección. Esta decisión fue importante, porque permitió generar la primera conexión entre las dos asignaturas al coincidir en el desarrollo de una habilidad transversal.

A continuación, en la sesión dos, las profesoras organizaron los OA desde las unidades de trabajo por el orden prescrito establecido en sus Programas de Estudios, ello trajo como consecuencia que sus unidades no coincidieran en el tiempo establecido por la prescripción curricular. Sin embargo, este nudo crítico establecido por la actividad fue resuelto cuando las docentes deciden apelar al rol flexible de sus asignaturas en relación a las habilidades que buscan desarrollar. Como conclusión, la importancia de esta sesión está en la aplicabilidad del conocimiento del enfoque epistemológico de las asignaturas como una herramienta que puede ser utilizada en el ámbito de las decisiones curriculares.

La tercera sesión de esta actividad tuvo que ver con decisiones más concretas en relación al currículum, desarrollándose una reflexión que giró en torno a la pregunta ¿Consideran pertinente reelaborar los objetivos de aprendizaje?, ¿Por qué? Ante ello las docentes respondieron que sí, porque llegaron a la determinación de que se trataba de una necesidad crucial. En función de lo anterior, se pudo observar un carácter decisonal importante, considerando que fomentó la reelaboración de un objetivo y también la decisión de cuándo aplicarlo en el tiempo escolar.

La idea recientemente expuesta se puede reafirmar con las propias palabras de las docentes:

Docentes Lenguaje y Ciencias Naturales: No hubo mayores dificultades ya que el objetivo es muy similar, y lo que se omite del objetivo de lenguaje es porque va implícitamente dentro del objetivo más general que es el de comunicar los resultados de una investigación no experimental. La ruta que se sigue desde el inicio: buscar una habilidad en común, relacionada con la comprensión lectora, elegir la unidad temática para posteriormente crear ese nuevo objetivo de aprendizaje, se nos hizo mucho más sencillo ya que sabemos cuál es la finalidad del proceso que queremos llevar a cabo y hacia donde lo queremos orientar.

(Bitácora experiencial docente, actividad 2, sesión 3)

Por último, la relevancia de la tercera actividad radica en la elaboración de un producto final que es el resultado de un proceso reflexivo anterior. Se elaboró una planificación de unidad desde un enfoque colaborativo, que persigue el objetivo de establecer un progreso en los logros de las/os estudiantes en relación con la habilidad de comprensión lectora. Esta actividad se dividió en dos sesiones, una primera que fue de trabajo deliberativo entre las docentes, donde comenzaron a preparar la planificación, creando un nuevo objetivo de aprendizaje que sería el elemento crucial para que en una segunda sesión se confeccionará elementos como, los objetivos de aprendizaje por clase con sus respectivas actividades y evaluaciones (Ver Anexo 1, Actividad 3).

A través de todo este proceso se generaron diversas instancias reflexivas, que relevaron la importancia que tiene el trabajo colaborativo en la mejora de las metodologías de estructuración de la enseñanza, y de cómo estas prácticas podrían instalarse como un precedente en la escuela, haciéndose extensivas a otras áreas del aprendizaje.

3.b Campo de acción

Las tres actividades propuestas son aplicables dentro del campo de acción, ya que corresponden a ejercicios reflexivos y de análisis pedagógico propios del área de trabajo de las profesionales de la educación implicadas. Esto se evidencia en primera instancia, en el estudio exhaustivo por parte de las docentes de los Programas de Estudios enmarcados en el contexto curricular nacional vigente relacionados a sus asignaturas. En una segunda dimensión, en el proceso de trabajo colaborativo requerido para vincular habilidades de comprensión de lectura comunes en dos áreas de conocimiento distintas. Por último, elaborar un producto de planificación de la enseñanza en común, con el objetivo de potenciar esta habilidad descendida en las/os estudiantes.

Las actividades se realizaron adecuadamente gracias a la disposición del equipo de gestión de la entidad educativa, que brindó la posibilidad de implementar las actividades del trabajo de magíster, estableciendo espacios para reunirse con las docentes involucradas y desarrollar las sesiones. Sumado a lo anterior, es necesario destacar el permanente compromiso de las profesoras, quienes en todo momento demostraron interés por involucrarse en este proyecto

apuntando a la continua mejora de su análisis curricular y pedagógico para el perfeccionamiento en beneficio de las/os estudiantes.

Para el adecuado desarrollo de estas actividades se determinaron tiempos de trabajo dentro de la distribución horaria asignada a cada docente por la institución educativa, por lo tanto, se buscaron espacios de trabajo colaborativo en que ambas docentes pudieran coincidir para analizar los programas de estudio individualmente por asignatura, luego vincular objetivos, y posteriormente crear una planificación conjunta. En relación a la participación de los investigadores en este trabajo de magíster, se puede señalar que ambos son docentes de aula, lo que permitió mantener un rol de horizontalidad y de acompañamiento con las profesionales involucradas.

3.c Factibilidad temporal

La gestión del tiempo para llevar a cabo las actividades implicó una búsqueda activa de una hora pedagógica no lectiva que permitiera a las docentes ejecutar cada actividad propuesta de manera eficaz. Este proceso se vio condicionado por la necesidad de encontrar un espacio temporal que no interfiriera con las horas lectivas. Aunque el equipo de gestión y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica afirmaron que no habría problemas en la implementación, se impuso la restricción de realizar las actividades en los espacios colaborativos de las docentes. La toma de decisiones en cuanto a horarios estuvo directamente vinculada a esta condición, asegurando la armonía sin perturbar el flujo regular de las horas lectivas. Finalmente, se estableció el horario de los martes, de 12:10 a 12:55.

La elección de un periodo de 45 minutos también se enmarcó en la perspectiva de favorecer el trabajo de las docentes. Cada actividad fue construyendo, paso a paso, perspectivas deliberativas en torno al currículo escolar, permitiendo que este tiempo, a pesar de ser ajustado, generara condiciones propicias para fomentar el trabajo colaborativo en un contexto escolar real. De esta manera, promover actividades en este intervalo temporal envió un claro mensaje de que incluso en condiciones de tiempo adversas, se pueden fomentar perspectivas deliberativas y cooperativas en torno al currículum.

En la primera actividad se determinó realizar dos sesiones, en la segunda tres sesiones, y en la tercera dos sesiones. Es crucial destacar que, durante todo el proceso de trabajo, los tiempos fueron respetados, y las docentes no tuvieron que invertir minutos extra a los ya asignados para finalizar el trabajo.

3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes

Para esta instancia, en donde se implementó nuestro Trabajo de Magíster, no se pudo contar con la presencia de la profesora de educación diferencial, por una licencia médica. Por lo tanto, la implementación se llevó a cabo con las dos de las tres docentes originalmente planificadas.

Para la evaluación y ajustes de las tres actividades trabajadas, se detallarán aspectos, elementos de evaluación y ajustes de cada actividad, con la finalidad de evaluar las tres actividades interdisciplinarias llevadas a cabo por las docentes de Lenguaje y Ciencias Naturales con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes. Las actividades fueron diseñadas con el propósito de integrar los objetivos de aprendizaje de ambas asignaturas y fomentar habilidades de lectura, escritura, investigación y comunicación oral de manera colaborativa.

Este subcapítulo analizará cada actividad en función de los cinco elementos centrales: preparativos logísticos y disposición de las profesoras, espacios de flexibilidad y profundización, contextualización y adaptación al tiempo disponible, planificación basada en objetivos claros y limitaciones del contexto. Se examinarán las fortalezas y se propondrán ajustes para mejorar la integración interdisciplinaria y la efectividad de las actividades en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Además, se reflexionará sobre cómo las limitaciones del contexto impactaron el desarrollo del trabajo colaborativo y las posibles soluciones para abordar estos desafíos.

3.2.1 Actividad n°1: Diálogos Curriculares para la comprensión lectora

La actividad resaltó la importancia de la comprensión lectora en el contexto de las asignaturas de Lenguaje y Ciencias. Tras una lectura y reflexión de las Bases Curriculares sobre los aspectos curriculares de sus respectivas materias, las docentes enfatizaron el papel fundamental de la comprensión lectora. Según sus observaciones, "la comprensión lectora representa un pilar esencial en el proceso de aprendizaje del alumno, ya que posibilita la expansión de sus conocimientos previos y el fortalecimiento de estos mediante la asimilación de nueva información proveniente de las lecturas e investigaciones que realizan" (Docente Lenguaje, Bitácora docente, actividad n°1, sesión n°1) . Las docentes argumentaron que la comprensión lectora no solo actúa como un medio para ampliar los conocimientos preexistentes de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente al afianzamiento de los nuevos aprendizajes.

Esta convicción acerca de la trascendental importancia de la comprensión lectora fue crucial para el desarrollo de las actividades posteriores. Las docentes identificaron este enfoque como un potenciador fundamental de sus prácticas pedagógicas, lo que les permitió llevar a cabo las sesiones. Ambas asignaturas se caracterizaron por su enfoque interdisciplinario y flexibilidad, trabajando habilidades de lectura, escritura, investigación y comunicación oral de manera integrada, así lo señalaron las docentes "la comprensión lectora es crucial para poder avanzar en el desarrollo de habilidades más complejas" (Docente Ciencias, Bitácora experiencial docente, actividad n°1, sesión n°2)

Ajustes

Profundizar la vinculación explícita entre las características de la asignatura de Ciencias Naturales y el desarrollo de la comprensión lectora. La docente señala que la comprensión lectora es fundamental, pero no detalla cómo su asignatura la promueve "La comprensión lectora es fundamental para poder conocer desde el punto de vista científico un fenómeno determinado" (Docente Ciencias, Bitácora experiencial docente, actividad n°1, sesión n°2). Para fortalecer la propuesta de mejora, se sugiere la inclusión de ejemplos específicos de

estrategias, actividades o proyectos interdisciplinarios en Ciencias Naturales u otras asignaturas, que no solo enriquezcan la comprensión lectora, sino que también sirvan como modelos para el trabajo proyectado. Por ejemplo, podríamos implementar proyectos en los cuales los estudiantes investiguen y presenten hallazgos científicos a través de informes escritos, fomentando así la habilidad lectora.

Además, se aboga por respaldar la propuesta con datos cuantitativos institucionales que demuestran la urgencia de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. Se sugiere considerar resultados nacionales de mediciones escolares que pongan de manifiesto la magnitud del problema. Estos datos pueden servir como puntos de reflexión clave, destacando la necesidad apremiante de abordar la cuestión de la comprensión lectora en el contexto educativo actual.

3.2.2 Actividad n°2: Rutas de lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados

En el análisis de la actividad, se observa una asimilación clara de cómo la comprensión lectora se integra en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación. Las docentes han seleccionado objetivos de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en ambas asignaturas. Sin embargo, se identifica una dificultad principal relacionada con la falta de articulación curricular de las unidades temáticas entre las asignaturas, lo que podría complicar la integración efectiva de los objetivos de aprendizaje.

A pesar de este desafío, las docentes tomaron decisiones curriculares modificando y cruzando unidades para llevar a cabo su trabajo colaborativo. Esto se manifiesta en que “la ruta que se sigue desde el inicio: buscar una habilidad en común, relacionada con la comprensión lectora, elegir la unidad temática para posteriormente crear ese nuevo objetivo de aprendizaje, se nos hizo mucho más sencillo ya que sabemos cuál es la finalidad del proceso que queremos llevar a cabo y hacia donde lo queremos orientar” (Docente Ciencias, Bitácora experiencial docente, actividad n°2 sesión n°2)

Las docentes fusionaron ambos objetivos para simplificar la tarea de los estudiantes, lo que a su vez facilita la comprensión y orienta a los profesores en el desarrollo de las actividades.

La toma de decisiones curriculares no presentó grandes obstáculos para las docentes, ya que los objetivos eran similares y estaban alineados con la finalidad del proceso que deseaban llevar a cabo en su trabajo colaborativo, de esta manera lo señalan las docentes que *“al ser más sencillo el objetivo, los estudiantes lo entienden mejor y también orienta a los profesores a desarrollar mejor las actividades”* (Ambas docentes, Bitácora experiencial docente, actividad n°2 sesión n°3) Esta adaptación curricular, orientada hacia la simplificación y claridad de los objetivos, beneficia tanto a los estudiantes como a los profesores, lo que demuestra una estrategia efectiva para abordar los desafíos logísticos y mejorar la articulación de los objetivos de aprendizaje y contenido de las asignaturas. Este proceso es importante por la reflexión pedagógica, colaborativa, dialógica y deliberativa, como fuente importante de acuerdos que aportan al aprendizaje significativo y estimulan la metacognición de los estudiantes, y ese espacio de reflexión se genera claramente por el tiempo (aunque sean 45 min) que se logró gestionar con la institución para que las docentes pudiesen dialogar.

Ajustes

Se sugiere explicar más detalladamente por qué se eligió la habilidad de interpretación y no otra vinculada a la comprensión lectora. Justificación de las docentes para escoger la habilidad a trabajar:

- Ciencias Naturales: *“Comunicar y representar evidencias y conclusiones de una investigación, utilizando modelos, presentaciones, TIC, informes, entre otros. Escojo estas porque las ciencias naturales poseen habilidades centradas en la investigación científica, que se dividen en tres ejes fundamentales: Observar y preguntar, planificar y conducir una investigación, analizar evidencia y comunicar. De los cuales este último es el eje que se escoge para generar la habilidad específica”* (Bitácora experiencial docente, actividad n°2, sesión 1)
- Lenguaje: *“Porque la asignatura propone tres ejes de habilidades que se trabajan de manera paralela. Si bien en la investigación se desarrolla como producto final la comunicación, son muy necesarias las habilidades de lecto-escritura”* (Bitácora experiencial docente, actividad n°2, sesión 1)

Según lo expuesto por la docente de Ciencias Naturales, esta asignatura se organiza en torno a tres ejes: observar y preguntar, planificar y conducir una investigación, analizar evidencia y comunicar. De estos, se prioriza el último eje mencionado. Sin embargo, no se explicita cómo la habilidad de interpretación en particular se vincula o desprende del eje de comunicar y representar evidencias. Sería enriquecedor que la docente detallara esta conexión, fundamentando por qué la interpretación es la habilidad específica elegida dentro del amplio ámbito de comunicar en ciencias.

Del mismo modo, la docente de Lenguaje menciona que su asignatura trabaja en paralelo tres ejes, enfocándose en la investigación y comunicación como producto final. No obstante, tampoco explica de forma pormenorizada el vínculo entre estos ejes y la decisión de priorizar la interpretación por sobre otras habilidades.

Finalmente, profundizar la fundamentación pedagógica de esta elección a través de ejemplos y razonamientos explicitados por ambas docentes fortalecería y daría mayor solidez a esta actividad colaborativa. Posibles ajustes a esta actividad pueden ser; solicitar una explicación más detallada sobre cómo la habilidad de interpretación se relaciona específicamente con el eje de comunicar y representar evidencias en Ciencias Naturales, utilizar ejemplos prácticos o situaciones concretas donde la interpretación sea fundamental en la comunicación de evidencias en Ciencias Naturales. Esto ayudará a ilustrar mejor la elección de esta habilidad en el marco de la asignatura, vincular con los ejes de Lenguaje solicitando a la docente de Lenguaje que profundice en cómo la habilidad de interpretación se relaciona con los tres ejes de su asignatura y por qué se considera crucial dentro del proceso de investigación y comunicación.

Al implementar estas modificaciones, se promoverá una mayor claridad, coherencia y profundidad en la justificación de la elección de la habilidad de interpretación, fortaleciendo así la base pedagógica de la actividad colaborativa.

3.2.3 Actividad n°3: Desafío Colaborativo para Solucionar los Problemas de Comprensión Lectora

La actividad planificada por las docentes refleja un enfoque integral que combina habilidades

de lenguaje y conocimientos científicos para abordar un problema relevante, como el consumo de drogas, escogido por ambas docentes, durante la implementación.

El trabajo colaborativo entre las docentes permite una enseñanza más rica y diversa, beneficiando a los estudiantes al exponerlos a múltiples perspectivas y metodologías. Así lo señalaron las profesoras al ser consultadas sobre sus percepciones en base a las decisiones curriculares tomadas *“coincidimos en varios aspectos. Sólo hubo buena disposición en el trabajo colaborativo y aceptación por las ideas del otro”* (Ambas docentes, Bitácora experiencial docente, actividad 3 sesión n°2) incluso cuando fueron consultadas sobre su propio quehacer docente, ellas señalaron *“Me sentí bastante cómoda y conforme con el resultado. Claramente el revisar y conocer ambos programas ayuda bastante para la toma de decisiones. Le da más sentido ya que el estudiante podrá comprender un contenido y desarrollar una habilidad desde dos metodologías diferentes”* (Docente Ciencias, Bitácora experiencial docente, actividad 3 sesión n°2)

Los desafíos para implementar este tipo de enfoques incluyen la resistencia institucional y la necesidad de gestionar el tiempo y los recursos de manera eficaz *“La voluntad del jefe de UTP y también de los profesores más mayores que muchas veces son reacios a este tipo de planificación en conjunto, ya sea por no saber cómo hacerlo o porque no quieren dar a conocer su trabajo para no ser cuestionado”* (Ambas docentes, Bitácora experiencial docente, actividad 3 sesión n°2)

Este enfoque colaborativo no solo mejora la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también fomenta habilidades de investigación, comunicación y trabajo en equipo, preparando a los estudiantes para enfrentar problemas complejos de manera integral y colaborativa. La colaboración entre docentes y la implementación de este tipo de actividades deberían considerarse como prácticas educativas recomendables en otros contextos educativos, en el ámbito de convivencia escolar o socioemocional.

Ajustes

Fundamentar con mayor profundidad la elección de la unidad temática de "Los ecosistemas", explicando cómo su enfoque interdisciplinario permite abordar de manera integrada los

Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Ciencias Naturales para reforzar la comprensión lectora y que ambas docentes fusionaron.

Detallar específicamente la articulación de los OA seleccionados entre ambas asignaturas dentro de la planificación. Por ejemplo, explicar cómo el OA de Lenguaje sobre comprensión de textos periodísticos se complementa con el OA de Ciencias sobre comunicar resultados de estudios, para desarrollar la interpretación de textos científicos. OA escogido por las docentes:

- Ciencias naturales: (OA7) Investigar y comunicar los efectos nocivos de algunas drogas para la salud, proponiendo conductas de protección.
- Lenguaje y comunicación: (OA8) Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc. (Ambas Docentes, Bitácora experiencial docente, actividad n°3, sesión n° 1)

Explicar con fundamentos pedagógicos el razonamiento detrás de la decisión de fusionar el OA de Lenguaje sobre evaluación de textos con el OA de Ciencias sobre análisis de artículos científicos. Esta explicitación entregaría mayor sustento a la recombicación de OA

Incluir ejemplos de actividades prácticas y estrategias metodológicas específicas que permitirán implementar esta planificación colaborativa para reforzar la comprensión lectora.

Para mejorar el proceso de integración interdisciplinaria y fortalecer la propuesta pedagógica, se pueden implementar las siguientes acciones, sesiones de planificación colaborativa entre los docentes de Ciencias Naturales y Lenguaje para discutir y diseñar estrategias que integren de manera efectiva los objetivos de ambas asignaturas, también es necesario tener clarificación de expectativas claras sobre los roles y responsabilidades de cada docente en la implementación de la unidad temática, y por último formación docente, proporcionar oportunidades de formación docente centradas en la integración interdisciplinaria. Esto puede incluir talleres, seminarios o recursos educativos que aborden estrategias específicas para la colaboración entre Ciencias Naturales y Lenguaje.

La implementación de estas acciones contribuirá a un proceso más sólido y efectivo de integración interdisciplinaria, mejorando la calidad del aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes.

3.3 Análisis de las actividades en base a los cinco elementos centrales

3.3.1 Preparativos logísticos, disposición de las profesoras y lugar de trabajo

Los preparativos logísticos y la disposición de las profesoras se observan en el énfasis dado a la importancia de la comprensión lectora en las asignaturas de Lenguaje y Comunicaciones y Ciencias Naturales. Las docentes reconocen el valor y el papel esencial de la comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes, lo que indica una disposición positiva hacia la colaboración interdisciplinaria. Las actividades se desarrollaron en un entorno donde se considera la comprensión lectora como un pilar fundamental, lo que incentiva el desarrollo de las actividades de manera efectiva.

3.3.2 Espacios de flexibilidad y profundización

Aunque las docentes enfatizan la importancia de la comprensión lectora, no se profundiza en ejemplos concretos sobre cómo implementaron la interdisciplinariedad en el aula. Se sugiere en concreto mejorar en este aspecto, explorando ejemplos específicos de proyectos interdisciplinarios pasados para ilustrar cómo se llevan a cabo estas colaboraciones. Además, a pesar de las dificultades logísticas, el tener solo 45 minutos para trabajar, las docentes adaptaron los objetivos de aprendizaje para simplificar y clarificar el proceso. Esta adaptación muestra una flexibilidad para ajustar los enfoques y metas, facilitando la comprensión tanto para estudiantes como para profesores. Se demuestra la disposición para modificar y adecuar las actividades en función de las limitaciones temporales y logísticas.

3.3.3 Contextualización y adaptación al tiempo disponible

Las actividades fueron construidas en relación con el contexto educativo y el tiempo disponible. A pesar de las dificultades con las unidades temáticas desincronizadas, las

docentes tomaron decisiones curriculares para simplificar los objetivos, facilitando así el desarrollo de las actividades. La adaptación al contexto y al tiempo disponible muestra una comprensión práctica de las limitaciones y una habilidad para trabajar dentro de esas limitaciones para lograr los objetivos de aprendizaje.

3.3.4 Planificación basada en objetivos claros

Las docentes enfocan la actividad desde una comprensión previa del "¿Qué?" y el "¿Para qué?" del aprendizaje, reconociendo la importancia de la comprensión lectora en el proceso educativo. Sin embargo, la falta de ejemplos concretos y datos cuantitativos, desde la reflexión de las mediciones nacionales de la escuela limita la profundidad del análisis. Las docentes muestran una buena disposición y aceptación por las ideas del otro, demostrando una colaboración efectiva. A pesar de los desafíos institucionales y de gestión del tiempo, el trabajo conjunto permitió una planificación que integra habilidades de Lenguaje y Comunicaciones y Ciencias Naturales. Para mejorar, se podrían integrar aún más los Objetivos de Aprendizaje y desarrollar criterios de evaluación específicos para valorar ambas áreas de conocimiento de manera equitativa.

Finalmente, aunque las docentes muestran una comprensión y disposición para trabajar colaborativamente, es esencial profundizar en ejemplos específicos de interdisciplinariedad, incorporar datos cuantitativos para respaldar afirmaciones cualitativas y desarrollar criterios de evaluación específicos para reconocer equitativamente las contribuciones de ambas disciplinas en las actividades. Además, la gestión efectiva del tiempo entregada por los investigadores y la adaptación a las limitaciones logísticas son aspectos clave para el éxito de las actividades colaborativas.

3.3.5 Limitaciones del contexto

En el inicio de este Trabajo de Magíster, se contempló la participación de tres docentes en el desarrollo del proyecto. Las tres colaboraron activamente hasta la fase 3 del trabajo, llevando

a cabo el proceso de indagación y entrevistas correspondiente. No obstante, la tercera docente, quien es profesora diferencial, no pudo continuar su participación en esta última etapa de implementación debido a una licencia médica. Pero sí se destaca su participación en el proceso de indagación previos: encuesta y entrevistas.

Además, es relevante señalar que, previo a la implementación, se habían planificado un total de cuatro actividades. Sin embargo, lamentablemente, debido a restricciones de tiempo, no fue posible llevar a cabo la cuarta actividad planificada, que implicaba la ejecución de la planificación colaborativa. La omisión de la actividad cuatro no resultó perjudicial para el desarrollo del Trabajo de Magíster, dado que el enriquecimiento alcanzado mediante la implementación de las restantes tres actividades fue significativo y sustantivo para los propósitos de la investigación. Específicamente, la ejecución de las actividades previas permitió identificar de qué manera las docentes de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales articularon un trabajo colaborativo, en el cual pudieron reconocer sus propias capacidades al revisar desde una perspectiva epistemológica sus respectivas Bases Curriculares. Este ejercicio posibilitó que ambas docentes establecieran conexiones entre unidades de aprendizaje y objetivos pedagógicos comunes, sentando las orientaciones para desarrollar posteriormente un trabajo interdisciplinario focalizado en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes. En síntesis, el alto grado de enriquecimiento alcanzado mediante las tres actividades implementadas proporcionó insumos teóricos y prácticos sustanciales para el presente Trabajo de Magíster, subsanando la limitación que pudo haber implicado el no concretar la actividad cuatro originalmente contemplada.

Capítulo IV. Conclusión y reflexiones

4.1 Consideraciones éticas de indagación y puesta en práctica: propuesta de mejora

En el presente apartado se abordan las consideraciones éticas que fueron aplicadas en el contexto del proceso de indagación y ejecución de una propuesta de mejora dirigida a fortalecer las prácticas de las docentes. Estas consideraciones éticas ostentan un papel relevante en miras de salvaguardar la integridad y el respeto hacia las participantes involucradas en el proceso investigativo. A continuación, se presenta una síntesis de la manera en que estas consideraciones éticas fueron abordadas.

Se brindaron orientaciones éticas a las docentes que constituían parte integral del proceso con el propósito de informar de manera precisa a las participantes acerca de la gestión de su participación y de sus datos. Además, se implementaron dichas consideraciones en cuatro instancias, tres en el proceso de indagación y una en el proceso de implementación de las actividades. Esta estrategia refleja un compromiso con la ética en todas las etapas del proyecto, asegurando que las profesionales estuvieran continuamente conscientes de su participación e integridad en el desarrollo de cada etapa.

Específicamente se suministró a las docentes un documento que explicaba las consideraciones éticas previo a la realización de las entrevistas, donde las profesionales tuvieron tiempo para poder leer y analizar dicho escrito, y posteriormente dialogar junto con el investigador respecto a dudas e implicancias en relación con su participación.

Esta visión permitió a las participantes alcanzar una comprensión profunda de las implicancias del proceso indagatorio en el Trabajo de Magister antes de su participación, adicionalmente, se volvió a abordar la cuestión ética previo a la realización de las entrevistas a las profesoras. Esta visión tenía por finalidad asegurar que las docentes tuvieran presente la relevancia de las consideraciones al participar en las entrevistas. En lo que respecta a la recopilación de datos, se optó por la implementación de una plataforma de formularios proporcionada por Google para realizar la encuesta. Esta elección ejemplifica el compromiso concreto con la seguridad y la confidencialidad de los datos, a la par que garantiza la

preservación de la privacidad de las participantes, principalmente porque fue enviado directamente a ellas y se resguardó que el enlace fuese privado, restringiendo el acceso para que sólo pudieran ingresar las integrantes del proceso indagatorio. Cabe resaltar que la misma plataforma permite compartirlo solamente con quienes se les otorga el acceso y las respuestas son guardadas por el investigador que realiza la pesquisa.

Por último, a la hora de la implementación de las actividades se hizo explícito en un documento firmado por las participantes, donde ellas reconocieron comprender que la información recopilada, incluyendo los datos contenidos en la bitácora docente serían empleados única y exclusivamente con propósitos académicos y para la elaboración de reflexiones relacionadas con este trabajo. Esto confirma un compromiso con la confidencialidad y la utilización de los datos reunidos.

Considerando lo anterior, se pueden identificar los alcances de esta acción que influyeron en la configuración de prácticas investigativas centradas en el respeto hacia las personas, y se reconoció la necesidad de preservar las opiniones de las involucradas en el proceso de investigación como una prioridad. Por lo tanto, en mi rol de investigador se buscó dejar de lado prejuicios y sesgos al tratar con las informantes, comprendiendo completamente la importancia de sus declaraciones, las cuales pueden contener valiosos elementos para identificar causas y reflexionar en torno a su participación en las actividades. Además, se hizo hincapié en todas las instancias, en la importancia de proteger la privacidad de los datos proporcionados, dado que un uso indebido de la indagación podría poner a las consultadas en situaciones delicadas. Por ello, se tuvo la responsabilidad de otorgar a las consultadas la libertad de retirarse del proceso investigativo sin consecuencias adversas para su persona.

En este contexto, en relación con la comunidad y las docentes que compartían información, me centré en la protección de los derechos de estas últimas. La gestión cuidadosa de la información entregada se consideraba esencial para fomentar la confianza, lo que a su vez fomentaría resoluciones compartidas en futuras indagaciones. La información proporcionada se vislumbraba como una herramienta útil para desarrollar un plan de acción acorde a las necesidades identificadas y que involucrara activamente a las docentes relacionadas al PdP. Por otra parte, evité en los procesos comunicativos tanto de entrevistas como en la implementación de las actividades emitir juicios de valor sobre la labor de las docentes,

reconociendo que el enfoque ético motivaba a buscar maneras de fortalecer lo que ya se estaba haciendo. Esto tenía como objetivo fomentar prácticas pedagógicas beneficiosas para las docentes involucradas en la investigación y promover su participación en las acciones que se estaban desarrollando. En base a lo anterior, se destacó la necesidad de mantener a las profesoras informadas sobre los avances del proceso de Trabajo de Magíster, de manera que se sintieran una parte fundamental, otorgándoles la importancia que merecían como contribuyentes valiosas.

Para finalizar, considero que los aspectos éticos de la indagación son muy necesarios dada la importancia que tiene el desarrollo científico en la búsqueda de una sociedad que problematiza su realidad. Sin embargo, el mal uso de la información traería problemas para el mundo de la investigación, y de este modo es absoluta responsabilidad del investigador considerar como un pilar fundamental el respeto de las personas que abiertamente confían a la hora de entregar información y desarrollar acciones propuestas en el marco de este proceso de estudio.

4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas

Desde la perspectiva como investigador a cargo de este Trabajo de Magíster, la formación académica previa en torno a procedimientos para la mejora educativa tuvo un carácter fundamental para comprender la relevancia de los enfoques contextuales en el ámbito de la educación. Al adentrarme en esta perspectiva, se despliega un horizonte en el que las comunidades educativas en sus diversos niveles de concreción se constituyen como agentes de cambio, donde la clave reside en comprender que los desafíos que afrontan estas comunidades pueden hallar respuestas en su propia configuración.

La vinculación entre esta perspectiva y la visión del desarrollo curricular me brindó la oportunidad de resignificar los contextos escolares, permitiendo promover que las docentes tomen decisiones fundamentadas sobre el qué y el para qué enseñar. En función de lo anterior es importante destacar el potencial que tienen las profesionales como agentes resolutivos que buscan soluciones adecuadas a los contextos educativos y a sus propias habilidades. En esta relación, se pone de manifiesto la capacidad de las educadoras para desarrollar acciones con

el poder de transformar realidades, siempre guiadas por la voluntad de fortalecer la comunidad educativa y en este sentido, me resultó sumamente significativo el aprender a reconocer a las docentes como agentes activos, capaces de tejer redes de colaboración que nutran el aprendizaje y generen soluciones sólidas, que fomentan su desarrollo profesional. Finalmente, las posibles soluciones a los desafíos educativos se sustentan en procesos deliberativos, donde se hace necesaria la voz de los expertos externos, pero también la de los docentes de aula, quienes en conjunto toman decisiones adecuadas a la realidad que enfrentan.

Al construir estos conocimientos, pude realizar acciones que fomenten el desarrollo de soluciones al interior del contexto educativo en el que me desempeño, considerando todos los elementos que convergen en este. Las dificultades de orden pedagógico son múltiples al interior del aula y generar propuestas basadas en estrategias que contemplen el trabajo colaborativo, interdisciplinar y experiencial en beneficio de las/os estudiantes fue bastante significativo. No obstante, implementar este tipo de planes conlleva una serie de limitantes, pues exige establecer espacios protegidos de trabajo docente y ese tipo de decisiones sólo las puede promover un integrante del equipo de gestión, tratándose de posibilidades lejanas para un docente de aula.

Pese a lo manifestado anteriormente, pude corroborar que los espacios de concreción micro, que consistieron en las reuniones de trabajo de 45 minutos, se constituyeron en una oportunidad, lo que me permitió llevar a cabo procesos de liderazgo con las docentes, donde fue posible articular en función de observar problemáticas sentidas por el cuerpo docente, elaborando y liderando acciones sistemáticas que contribuyan a la mejora. Algunos ejemplos de ello fueron, indagar en problemas sentidos por la comunidad al llevar a cabo procesos de indagación con métodos cualitativos y cuantitativos, visualizar e identificar las fuerzas psicosociales y de este modo enmarcar problemas de práctica pedagógica para diseñar actividades e implementarlas en base a las características propias de la comunidad educativa y de sus responsables.

Otra dimensión relevante relacionada con las herramientas profesionales adquiridas, guarda relación con el reconocimiento y estrategias de interpretación detalladas de las Bases Curriculares y Programas de Estudio vigentes, lo que me permitió comprender la episteme

curricular nacional, elemento clave para potenciar las acciones deliberativas que promuevan el desarrollo curricular a nivel contextual, suscitando de esta manera acciones que fomenten el desarrollo profesional docente, y de este modo, tengan un impacto en los procesos de enseñanza, donde es el cuerpo docente quién adquiere un poder decisional trascendental.

Además, el desarrollo del Trabajo de Magíster ha sido un proceso de aprendizaje profundo que me permitió, en mi rol de investigador, adquirir y desarrollar herramientas valiosas para vincular los elementos teóricos con las competencias adquiridas en el ámbito de la educación. A través de esta formación, comprendí la importancia de los enfoques contextuales en la educación, reconociendo a las comunidades educativas como agentes de cambio fundamentales, capaces de abordar los desafíos que enfrentan. Por ello, considero que este proceso de formación de postgrado me ha equipado con habilidades y conocimientos, en lo que respecta a liderar soluciones en el ámbito educativo, entendiendo el Currículum Nacional chileno como una construcción sociocultural que ayuda para avanzar en mejoras educativas mediante la elaboración de proyectos curriculares, programas de estudio propios y planificaciones contextualizadas a las diversas realidades. Así mismo, he logrado comprender lo importante que es asumir la flexibilidad y autonomía que entrega la legalidad y que es expresada en las Bases Curriculares y Programas de Estudio vigentes. Las ventajas que esto proporciona, las pude experimentar durante la fase de promoción del trabajo colaborativo realizado por las docentes en esta investigación (Anexo 1, Actividad 1, 2 y 3), quienes al momento de leer analíticamente los Programas de Estudio vigentes de sus asignaturas comprendieron dichos aspectos de flexibilidad y autonomía, lo que les permitió posteriormente dialogar en torno a Objetivos de Aprendizaje similares, conectar disciplinas, y así, construir una planificación interdisciplinar con un Objetivo de Aprendizaje creado en función de las características contextuales de las/os estudiantes de Sexto Año Básico.

Por último, otra competencia significativa que adquirí a través de mi formación en este Trabajo de Magíster fue concebir las prácticas de acompañamiento docente como un proceso de reflexión y aprendizaje profundo, en que ambas partes se retroalimentan y aprenden del otro. Dicha experiencia también la pude experimentar a través de esta investigación, pues durante las sesiones que se desarrollaron en esta investigación, hubo un diálogo horizontal entre el investigador y las docentes, creando un espacio donde estas últimas asumieron su rol

autónomo, en función de lo que ellas evidencian en su quehacer profesional cotidiano, evaluando y concretando posibilidades para transformar la experiencia educativa y avanzar en los aprendizajes de las/os estudiantes.

4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en la puesta en práctica

En el primer capítulo de este Trabajo de Magister se hizo énfasis en el rol que como investigador tuve que realizar en el ámbito educativo de la comunidad, específicamente como un docente de asignatura sin responsabilidades en el equipo de gestión. Este aspecto adquiere una relevancia significativa, debido a que me introduce en una dinámica compleja al intentar abordar aspectos investigativos que tengan como expresión el reconocimiento de una temática compartida, la indagación de esta e implementar acciones destinadas a potenciar la mejora de los procesos educativos.

Este escenario favoreció un rol que se expresó en una relación horizontal y facilitadora con las docentes, que se materializó en cada etapa del proceso investigativo, generando que cada actividad considerara las características de ellas y su contexto laboral. Esto fue relevante, debido a que cada acción no se alejó del rol preponderante que estas tienen a la hora de llevar a cabo acciones que fomenten mejoras educativas en el contexto escolar donde se desarrolló esta puesta en práctica.

Durante el desarrollo de la instancia de Trabajo de Magister se suscitaron diversos momentos, siendo uno de ellos la formulación del diagnóstico del problema basado en la intuición frente a la problemática en cuestión. Este desafío sin duda me instó a trascender las barreras de lo personal, abriendo el diálogo a las diversas voces de la comunidad. De esta manera, se buscó que las posibles intervenciones adquirieran un carácter de apropiación tanto a nivel individual como colectivo. Este enfoque de mejoramiento escolar basado en diseños propició la creación de distintos espacios dentro del proceso investigativo, guiándome hacia un papel donde lideré aspectos flexibles, dialógicos y horizontales en las etapas subsiguientes.

A partir de los elementos iniciales mencionados, se desarrollan aspectos que fomentaron la observación activa de la realidad cotidiana en la comunidad educativa, que me instó a dirigir la mirada hacia las experiencias diarias, considerando esta situación como trascendental. La

razón radica en la posibilidad de identificar las fuerzas sociales y emocionales que mueven a las personas que forman parte del entorno cotidiano, lo que permitió percibir a estos individuos como agentes de cambio en sus propias realidades, subrayando la importancia de asumirlos como actores relevantes en los procesos educativos.

Esta situación planteó otra interrogante significativa, relacionada con la ejecución de actividades que se integren de manera natural en el entorno laboral y que expongan las perspectivas que motivan a las docentes. Por ende, esta perspectiva se mantuvo siempre en garantizar la comodidad de las participantes, respetando sus tiempos y promoviendo el fortalecimiento de las fuerzas psicosociales que las impulsan, es por ello que cada actividad diseñada tuvo como objetivo cultivar estos aspectos, destacando así la labor que desempeñan y fortaleciendo su compromiso.

Este enfoque colaborativo, sensible a las realidades cotidianas y centrado en el fortalecimiento de los actores educativos, no sólo potenció la calidad del Trabajo de Magister, sino que también intentó promover una cultura de mejora continua en el ámbito educativo. La importancia de reconocer y empoderar a las protagonistas de la educación se erige como un pilar fundamental para construir cambios significativos y sostenibles en el proceso educativo.

En el desempeño del papel investigativo en el contexto de esta comunidad educativa, surgieron tanto límites como posibilidades que delimitan la naturaleza del proceso. En palabras de las profesoras consultadas, la ausencia de responsabilidades en el equipo de gestión podría considerarse un límite, ya que la capacidad de implementar cambios estructurales puede verse comprometida. Este mismo escenario se transforma en una posibilidad única al proporcionar la oportunidad de establecer relaciones horizontales y colaborativas con las docentes, reconociendo su importancia en la ejecución de acciones que impulsan mejoras educativas desde sus realidades y situaciones particulares que viven.

En base a lo anterior, el acto de investigar va más allá de la recopilación de datos y análisis, también posibilita al investigador ser un agente de cambio por su capacidad de trascender los límites y aprovechar las posibilidades inherentes del proceso. Al fomentar espacios de colaboración, de construcción conjunta y al reflexionar sobre actividades integradas que reflejen las perspectivas de las docentes considerando sus deseos y anhelos, me proyecto

como un investigador que es agente de cambio, que fortalece las fuerzas psicosociales, y contribuye a la construcción de una cultura educativa de mejora continua, por tanto me convierte en un catalizador esencial para impulsar transformaciones significativas y sostenibles en el entorno educativo, expresadas en la posibilidad de traducir el currículum de nivel macro a la realidad de cada escuela, lo que sin duda genera identidad institucional, porque esa traducción se hace en función de las condiciones de la escuela, el contexto e iluminado por el Proyecto Educativo Institucional.

En este contexto, es fundamental reconocer el papel crucial que desempeñan los docentes de aula, quienes tienen un poder decisonal, pese las desafiantes circunstancias que enfrentan, es por ello que resulta imperioso alentar a estos a desarrollar y llevar a cabo propuestas de mejora, que impacten tanto a nivel individual como colectivo, trascendiendo las limitaciones percibidas y cultivando un ambiente propicio para los procesos investigativos que pueden promover comunidades educativas desde sus contextos.

En última instancia, mi rol de investigador de este Trabajo de Magíster busca inspirar un cambio positivo y sostenible en la práctica educativa, reconociendo la capacidad transformadora de las docentes y su influencia perdurable en el tejido social. La indagación no sólo arroja luz sobre los desafíos que ofrece una perspectiva optimista y proactiva que empodera a los educadores a ser agentes de cambio en busca de un impacto duradero, en base de modelar un enfoque colaborativo de trabajo que sume al resto del cuerpo docente, siendo este un primer acercamiento para abrir camino a un desarrollo curricular deliberativo y dialógico.

4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para generar transformación socioeducativa

A lo largo de cuatro semestres inmersos en el Trabajo de Magíster, se gestó un proceso reflexivo profundo, que me embarcó en la autoevaluación de los límites y posibilidades de este dispositivo formativo. Esta reflexión propone no sólo una mirada retrospectiva hacia los desafíos superados, sino que proyecta la visión hacia el futuro, explorando en cómo este dispositivo puede ser un agente de transformación en las comunidades educativas. Estas

páginas buscan desentrañar la esencia del Trabajo de Magister como catalizador de cambio, ofreciendo un panorama auténtico de las limitaciones afrontadas y las posibilidades vislumbradas, con la aspiración de contribuir al desarrollo continuo de las comunidades escolares.

Las limitantes de este dispositivo investigativo, si bien no imponen grandes obstáculos en el proceso, sí han producido ciertas complejidades asociadas a los alcances que tiene el enfoque de resolución de problemas al momento de promover todos los cambios necesarios. Lo que tuvo un impacto en el proceso mismo, pues no fue posible aplicar todos los elementos teóricos y prácticos aprendidos durante mi formación de magister, sumado a ello, es importante mencionar también el espacio de incidencia desde el plano de un docente de aula sin cargos en el equipo decisional de gestión y, por último, se debe considerar el factor de los tiempos para la aplicación de intervenciones en contextos educativos reales.

El dispositivo al momento de llevarlo a la práctica generó ciertas posibilidades que se observaron como oportunidades, y un ejemplo de ello fue el aprendizaje vinculado a los acompañamientos y monitoreos pedagógicos, los cuales son espacios que promueven un diálogo constructivo entre agentes educativos que buscan enriquecer y mejorar las prácticas pedagógicas. Habría sido interesante desarrollar con mayor profundidad las herramientas que ofrece el acompañamiento, que contribuyen al quehacer docente, sin embargo, ello resultó ser un poco más complejo, porque se debía acomodar el proceso investigativo a la realidad de la comunidad y a los espacios de incidencia como investigador, generando así situaciones en que algunas posibles acciones no pueden realizarse según su contexto, ejemplo de esto es que no se pudo profundizar en otros momentos del acompañamiento como la fase "Durante la Práctica de aula" y "Después de la Práctica de aula". Por lo tanto, pese a las instancias de contribución que este permite, por otro lado, dificulta el desarrollo más profundo de aspectos vinculados con la mención que se desarrolla.

En cuanto al rol del investigador en este formato de Trabajo de Magister, se permite que en todos los espacios de nivel decisional se pueda aplicar esta perspectiva comunitaria y contextual para resolver las instancias que constriñen a las instituciones educativas, no obstante, desde la perspectiva de la realidad de muchos docentes los espacios de incidencia son muy limitados, ejemplo de ello es que se resguardó que las dinámicas desarrolladas

propias de la investigación no generaran un impacto negativo a los equipos decisionales de la institución, en relación a molestias o descoordinación de lo que ya estaba delimitado por la gestión del establecimiento.

Por último, los tiempos reales de una comunidad o institución educativa siempre son complejos debido a la alta demanda que estas tienen, claramente el formato del Trabajo de Magister está al servicio del contexto, por lo cual genera barreras al momento de realizar acciones que se vinculan con sus problemáticas, debido a que los imprevistos contextuales pueden limitar el campo de acción temporal, dificultando abordar todas las disposiciones que este tipo de formato considera.

Las posibilidades que ha proporcionado esta instancia formativa invitan a relevar la significancia que tiene el enfoque integrativo e iterativo en la construcción de las diversas instancias investigativas que abordan una multiplicidad de etapas que van ciñendo un PdP que sea sentido tanto para el investigador como para la comunidad, esto sin duda fomenta otra mirada que incide en que este enfoque permite revisar de forma iterativa el problema en base a las urgencias de la comunidad y en la perspectiva de los datos cuantitativos y cualitativos que entrega el proceso indagatorio.

Importancia cobran los contextos educativos, puesto que su análisis permite resignificar los espacios de acción, permitiendo la creación de propuestas ajustadas a las necesidades de las comunidades, siendo posible aplicar este formato a una multiplicidad de contextos educativos. Como se manifestó, este enfoque guarda una característica integrativa como elemento que permitió la construcción de un PdP sentido para la comunidad, determinando espacios de concreción que permitan tanto a equipos directivos o docentes de aula poder llevar a cabo acciones que pretendan dar solución a sus problemas institucionales.

Lo anterior se expresa en que los PdP no son instancias que pretendan resolver la multiplicidad de conflictos que tiene la escuela, más bien este formato de propuesta de mejora permite centrarse en un problema que sea abordable para los miembros de la comunidad, ceñido a una demarcación que acote el problema sin generalizaciones, que esté dentro del campo de acción de las involucradas, buscando generar cambios efectivos y reales, expresándose en acciones vinculadas con las profesionales de la educación que pueden ser

comprobadas empíricamente para generar posibles acciones que se nutran del contexto para así atender a la urgencia de esto para la comunidad.

Las perspectivas mencionadas anteriormente vienen a ser un conjunto de acciones que tienen como impacto no sólo atender a las problemáticas que nacen del seno institucional o el fortalecimiento de los procesos de enseñanza. Esta mirada investigativa también proporciona la posibilidad de llevar a cabo un conjunto de disposiciones que contribuyan al desarrollo profesional docente, debido a que este criterio contextual permite movilizar las fuerzas psicosociales de las/os docentes, incentivando el empoderamiento de estos como actores relevantes en estos procesos.

Referencias

- Ávalos-Bevan, B., y Flores, M. (2021): School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1222-1240. 10.1080/03057925.2020.1854085
- Aravena, J., y Henríquez J. (2022). *Trabajo Reflexivo para Mejorar la Comprensión Lectora De Sexto Básico: Estudio Muestral*. [Trabajo de Título presentado a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al título de Profesor/a de Educación General Básica con mención Lenguaje y Ciencias Sociales].
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. *Linhas Críticas*, 25, (23779), 6-23. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Cripen, K., & Antonenko, P. (2018). Designing for collaborative problem-solving in STEM cyber learning. In Y. J. Dori, Z. Mevarech & D. R Baker (Eds.), *Cognition, metacognition and culture in STEM education, Innovations in Science Education and Technology*. Vol 24. (pp. 89-116). Springer.
- Faúndez, M. P. (2022). Gestión Curricular: La Deliberación como Espacio de Diálogo entre la Prescripción Nacional y el Contexto Escolar Local. En J. P. Queupil (Ed.), *transformación socioeducativa en los centros escolares: reflexiones y desafíos para sus equipos directivos y docentes*. (pp.153-176). Universidad Católica Silva Henríquez.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*. 31. (125), 23-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980003>
- Gallego, J., Sepúlveda, S., y Fuentes A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, M. J. (2021). Mapping teacher collaboration for school success, *School Effectiveness, and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum. Tres intereses humanos fundamentales*. Morata.
- Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Guzmán, M. A. (2022). Política Curricular Nacional: Consideraciones y desafíos para la Promoción de Procesos de Desarrollo Curricular en la Escuela. En J. P. Queupil (Ed.), *transformación socioeducativa en los centros escolares: reflexiones y desafíos para sus equipos directivos y docentes*. (pp.153-176). Universidad Católica Silva Henríquez.
- Guzmán, M.A. (2001). Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento*

- Educativo*. 29 (2), 334-340.
<https://rchd.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195/21055>
- Guzmán, M. A., y Pinto, R (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación de la episteme curricular. *Revista Theoria*. 13, 121-131.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901312>
- Ibrahim, A. (2020). What hurts or helps teacher collaboration? Evidence from UAE schools. *Prospects*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09459-9>
- Ley N° 20.370 (2009). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile* del 12 de septiembre de 2009. Ley Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Maldonado-Díaz, C. (2022) ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 100-126.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1217>.
- Ministerio de Educación Chile. (2012). *Programa de Estudio Sexto Año Básico Lenguaje y Comunicación*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/18965:Programa-de-Estudio-Lenguaje-y-Comunicacion>
- Ministerio de Educación Chile. (2017). *Estándares de Aprendizaje Lectura, Sexto Básico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4442/mono-1130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Chile. (2020). *Resultados Evaluación Docente 2019*. Chile: Mineduc.
- Mintrop, R., y Órdenes, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes escolares*. LOM
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., y Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. *RICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 65–85.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>
- Silva-Zavaleta. S. A. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*. 6, (54), 963-977.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2193/4397>
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). Sint-Katelijne-Waver. CIDREE.
- Webs, T., & Holtappels, H. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 39–58. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2017-0006>

Anexos

Anexo 1:

Bitácora experiencia docente "Decisiones Curriculares y Metodológicas con foco en la Comprensión Lectora Nivel Sexto Año Básico"

Magister de Educación
Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación
Universidad Católica Silva Henríquez

Asignatura de la docente Colaboradora	Lenguaje y Comunicación Ciencias Naturales
---------------------------------------	--

Bitácora Docente.

Se entiende como bitácora docente, un cuaderno de anotaciones que registran las experiencias personales entorno al trabajo colaborativo desarrollado específicamente en las temáticas de vinculadas con **reconocer el foco epistemológico de los programas de estudios de sus asignaturas, la relación de estos focos o características con la comprensión lectora, las decisiones curriculares en relación a la selección de OA vinculados a la habilidad de comprensión lectora y la planificación que vincule estrategias compartidas para fomentar la comprensión de las/os estudiantes.**

Objetivos

- Fomentar la reflexión y el diálogo colaborativo entre las docentes con respecto al enfoque curricular de sus asignaturas desde las Bases Curriculares Vigentes.
- Reconocer aspectos curriculares de las asignaturas con foco en la comprensión lectora.
- Identificar objetivos de aprendizaje específicos que están relacionados con las habilidades de comprensión lectora en cada asignatura.
- Fomentar la conciencia del problema en las docentes y fortalecer la planificación de la enseñanza mediante un trabajo colaborativo que incorpore las actividades anteriores "Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados" y "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora".

Actividad 1: "Diálogos Curriculares para la Comprensión Lectora"

Sesión 1

Para iniciar, ¿Qué características tiene su asignatura? ¿Cuál es el sentido de su asignatura para el desarrollo académico de las/os estudiantes?

Lenguaje y comunicación, se caracteriza por presentar tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral, a los que se le incorpora el eje investigación que busca ampliar el campo de conocimientos de los niños y niñas. Otra característica que posee la asignatura es que permite potenciar mediante la interdisciplinariedad y la flexibilidad de la asignatura en el desarrollo al trabajar en conjunto con otras asignaturas.

logrando que los y las estudiantes desarrollen competencias comunicativas, las cuales serán requeridas para su desenvolvimiento en la sociedad.

¿Por qué es importante la comprensión lectora para tu asignatura?

La comprensión de la lectura es importante ya que representa un pilar básico en el aprendizaje del alumno, que le permite ampliar los conocimientos previos que posee y reforzarlos con la nueva información adquirida mediante las lecturas e investigaciones que realiza.

--

Sesión 2

Menciona y describe brevemente tres características de tu asignatura luego de haber leído los programas de estudios correspondientes.
--

lenguaje y comunicación permite desarrollar en el estudiante habilidades de escritura legible, lectura fluida y comprensión lectora, mediante la interdisciplinariedad y flexibilidad de trabajar habilidades con otras áreas del conocimiento logrando un aprendizaje significativo y reflexivo.

¿Consideras que descubriste algunas características del enfoque de tu asignatura o alguna que te llamará la atención?
--

Sí, la importancia que se le debe dar a la investigación como puerta al conocimiento. empleando de manera provechosa la TIC como herramienta indispensable en la búsqueda de la información.
--

¿Consideras que tu asignatura se vincula con la comprensión lectora? ¿Por qué?

Si se vincula con la comprensión lectora, ya que se relaciona totalmente con hacer entender el significado de lo escrito, su contexto, entre otros aspectos, saber interactuar con el texto enriqueciéndose y sacando provecho de nuestra propia experiencia, siendo la clave de la comprensión en la lectura; porque leer, no es lo mismo que comprender lo que se lee. Es por ello que la comprensión lectora debe ser un objetivo primario en el entorno educativo en donde se debe hacer énfasis en la formulación de tres preguntas: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos?

Para iniciar, ¿Qué características tiene su asignatura? ¿Cuál es el sentido de su asignatura para el desarrollo académico de las/os estudiantes?

Las ciencias naturales brindan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes las cuales deben ser desarrolladas para que el estudiante comprenda su entorno, su organismo

y el planeta en el que vive, que pueda dar explicación a los fenómenos naturales a través del conocimiento y las experiencias adquiridas durante su educación básica. El sentido de la asignatura es promover que el estudiante posea un pensamiento crítico, con libertad para tomar decisiones basándose en el conocimiento científico y fidedigno. Es por eso que cada etapa de la investigación científica es crucial ya que es transversal a los objetivos de aprendizaje, habilidades y actitudes.

¿Por qué es importante la comprensión lectora para tu asignatura?

La comprensión lectora es fundamental para poder conocer desde el punto de vista científico un fenómeno determinado. En los primeros niveles de escolaridad este conocimiento es más concreto y se basa en observación y experimentación. Pero en este nivel ya se pide que el estudiante comience con un pensamiento mucho más abstracto que podrá lograr más fácilmente con el desarrollo de una buena comprensión de lo que lee. A su vez, también podrá desarrollar la habilidad de comunicar sus propias ideas de manera verbal o escrita.

Menciona y describe brevemente tres características de tu asignatura luego de haber leído los programas de estudios correspondientes.

- Fomenta el trabajo colaborativo: las etapas de la investigación científica al ser transversales a los objetivos de aprendizaje fomentan el trabajo en grupo, para que el estudiante aprenda a planificar y conducir investigaciones tanto experimentales como no experimentales.
- Relaciona el contenido con situaciones de la vida cotidiana: Acercando los aprendizajes al estudiante lo motiva a querer saber de algún fenómeno para poder ser capaz de responder sus propias preguntas.
- Promueve la comunicación de investigaciones científicas a través de TICs: La idea es que el estudiante tenga una relación directa con estas tecnologías a modo de facilitar la entrega de resultados, un análisis, conclusiones de una investigación, entre otras cosas.

¿Consideras que descubriste algunas características del enfoque de tu asignatura o alguna que te llamará la atención?

Me llamó la atención que se dejara a libre albedrío el orden de las etapas de la investigación científica. Siempre las entendí como que eran correlativas, pero en el programa sale explícitamente que cada profesor decide el orden en el que quiera trabajarlas, lo que me parece bastante interesante ya que da un cierto grado de libertad.

¿Consideras que tu asignatura se vincula con la comprensión lectora? ¿Por qué?

Claramente que sí, debido a que, en una prueba, guía o pregunta los estudiantes no responden correctamente ya que no entienden la instrucción o también qué se les está preguntando. También podría deducir que no hay una metacognición por parte del estudiante de pensar *¿Qué es lo que me están preguntando?*, por lo que me parece que la comprensión lectora es crucial para poder avanzar en el desarrollo de habilidades más complejas como el evaluar o analizar.

Actividad 2: " Rutas de Lectura: Objetivos de Aprendizaje Conectados"

Sesión 1

¿Qué habilidad vinculada a la comprensión lectora pretenden desarrollar en su trabajo colaborativo? ¿Por qué?

Ciencias naturales: Comunicar y representar evidencias y conclusiones de una investigación, utilizando modelos, presentaciones, TIC, informes, entre otros.

Fundamentación: Porque las ciencias naturales poseen habilidades centradas en la investigación científica, que se dividen en tres ejes fundamentales: Observar y preguntar, planificar y conducir una investigación, analizar evidencia y comunicar. De los cuales este último es el eje que se escoge para generar la habilidad específica.

Lenguaje y comunicación: Lectura (y a la vez escritura y comunicación)

Fundamentación: Porque la asignatura propone tres ejes de habilidades que se trabajan de manera paralela. Si bien en la investigación se desarrolla como producto final la comunicación, son muy necesarias las habilidades de lecto-escritura.

¿Qué Objetivos de Aprendizajes desde sus programas de estudios consideran pertinente para desarrollar la habilidad identificada anteriormente? ¿Por qué?

Objetivos Seleccionados.

Lenguaje y comunicación: (OA8) Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.

Fundamentación: Porque el estudiante lee de manera comprensiva, podrá sintetizar de manera correcta su investigación, ordenará sus ideas y será capaz de expresarlas de manera oral o escrita.

Ciencias naturales: (OA7) Investigar y comunicar los efectos nocivos de algunas drogas para la salud, proponiendo conductas de protección.

Fundamentación: Es necesaria la comprensión lectora en una investigación no experimental, ya que el estudiante debe seleccionar la información recopilada, leerla, comprenderla, sintetizar, y comunicar posteriormente estos resultados.

Sesión 2

**¿Qué Unidad de enseñanza seleccionarán para aplicar su planificación colaborativa?
¿Por qué? (Considera las principales dificultades y facilidades)**

Ciencias

Unidad 2: Reproducción y salud

Lenguaje y comunicación

Unidad 4: Ejercitar habilidades de búsqueda de información, lectura y expresión oral en el marco de un trabajo de investigación.

Porque ahí están los objetivos seleccionados de la sesión anterior y son de aplicación más directa a lo que se está buscando lograr.

La dificultad principal es que no coinciden en la misma unidad, ya que una unidad está en el primer semestre y la otra en el segundo. La facilidad es que la asignatura de lenguaje es más flexible su planificación y se ajusta a las necesidades del aula.

Sesión 3

Consideran pertinente reelaborar los objetivos de aprendizaje (Mezclando, uniendo o creando nuevos objetivos) ¿Por qué? (Considera las principales dificultades y facilidades)

Podemos generar un sólo objetivo unificado para ambas asignaturas. Creando uno nuevo a partir de los dos (fusionarlos). Así se hace más sencillo por parte del estudiante y también para los profesores orientar sus actividades.

¿Cuál sería el nuevo Objetivo (s) a desarrollar?

Comunicar los resultados de una investigación científica sobre los efectos nocivos de algunas drogas, manifestando un compromiso por un estilo de vida saludable por medio del autocuidado.

¿Cuál fue la principal dificultad?

No hubo mayores dificultades ya que el objetivo es muy similar, y lo que se omite del objetivo de lenguaje es porque va implícitamente dentro del objetivo más general que es el de comunicar los resultados de una investigación no experimental. La ruta que se sigue desde el inicio: buscar una habilidad en común, relacionada con la comprensión lectora, elegir la unidad temática para posteriormente crear ese nuevo objetivo de aprendizaje, se nos hizo mucho más sencillo ya que sabemos cuál es la finalidad del proceso que queremos llevar a cabo y hacia donde lo queremos orientar.

Actividad n°3: "Desafío Colaborativo para Solucionar Problemas de Comprensión Lectora"

Planificación:

Formato de planificación Unidad trabajo colaborativo.

Nombre de la actividad: Efecto del consumo de drogas.			
Docentes: Ciencias naturales y Lenguaje			
Número de sesiones de la aplicación: Lenguaje: 3 sesiones de 2 horas cada una (6 horas). Ciencias: 2 sesiones de 2 horas y 2 sesiones de 1 hora (6 horas).		Primer Semestre	
Asignaturas	1. Lenguaje y comunicación	Nombre de la unidad	1. Ejercitar habilidades de búsqueda de información, lectura y expresión oral en el marco de un trabajo de investigación.
	2. Ciencias naturales		2. Reproducción y salud
Objetivos de Aprendizaje por asignatura	1. Lenguaje y comunicación: (OA8) Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.		
	2. Ciencias naturales: (OA7) Investigar y comunicar los efectos nocivos de algunas drogas para la salud, proponiendo conductas de protección.		

Objetivo (s) de Aprendizaje (s) Reelaborado	Comunicar los resultados de una investigación científica sobre los efectos nocivos de algunas drogas, manifestando un compromiso por un estilo de vida saludable por medio del autocuidado.	Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Investigación de cada grupo con una droga diferente (depresora, alucinógena o estimulante). 2) Trabajar con textos o la información recopilada impresa. A modo de que selecciones y sintetices. 3) Elaborar un afiche que contenga la explicación del tipo de droga seleccionado, sus efectos en el sistema nervioso y formas de prevenir su consumo. 4) Presentación del afiche, comunicando los resultados de la investigación de manera oral y escrita. 5) Exposición de los afiches en algún lugar visible de la sala o colegio. 	Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Procesual a través de pauta de cotejo. 2) Rúbrica para la evaluación de afiche. 3) Rúbrica para la evaluación de la exposición oral. <p>Ponderación:</p> <p>40%: Proceso de investigación y elaboración de afiche.</p> <p>30%: Afiche.</p> <p>30%: Disertación.</p> <p>Modalidad: Parejas o individual.</p>

Actividades de la unidad			
Objetivo de Aprendizaje por clase	Actividad	Asignatura	Tiempo / Horas de clases
Investigar sobre una droga (depresora, alucinógena o estimulante) y sus efectos sobre el sistema nervioso central, consecuencias a corto y a largo plazo en el organismo.	Investigar en textos, páginas web o revistas sobre un tipo de droga y sus principales efectos.	Ciencias naturales y Lenguaje	3 horas en total: 2 horas de Lenguaje. 1 hora de Ciencias.
Sintetizar la información recopilada de fuentes confiables.	Redactar un documento de Google con la información ya resumida.	Ciencias naturales y Lenguaje.	3 horas en total: 2 horas de Lenguaje. 1 hora de ciencias.
Elaborar material gráfico relacionado con los aspectos más relevantes de su investigación.	Empleando diversos materiales elaboran un afiche, apoyándose de imágenes, textos de diferentes tamaños de letra, diseño, etc.	Ciencias naturales y lenguaje.	5 horas: 4 horas de lenguaje. 1 hora de ciencias.
Comunicar los resultados de una investigación no experimental de manera oral y escrita.	Disertación de los estudiantes utilizando su afiche realizado en las clases anteriores para explicar los resultados de su investigación. Finalmente colocar los afiches en lugares visibles del colegio o la sala de clases.	Ciencias naturales y lenguaje.	6 horas: 4 horas de lenguaje. 2 horas de ciencias.

	*Grabar en caso de que uno de los profesores no pueda estar presente.		
--	---	--	--

Lenguaje

1. ¿Cómo te sientes a nivel profesional en conocer y tomar decisiones de carácter curricular? ¿Le da más sentido a tu desempeño como docente?

Me siento muy complacida en lo profesional, ya que el saber que se puede tomar decisiones directas sobre los diversos contenidos que contemplan el currículum en las áreas de conocimiento, permite que se pueda planificar en función de las necesidades e intereses que presenten los estudiantes. Es muy reconfortante saber que lo puedes adaptar y modificar.

2. ¿Cuáles fueron sus percepciones en relación con las decisiones curriculares tomadas?

El trabajo en conjunto permitió que se pudiera abordar un contenido y a su vez, ser desarrollado en las áreas ya mencionadas, en donde se orientan y supervisan las actividades, en la búsqueda de alcanzar el objetivo planteado.

3. ¿Consideras que es pertinente realizar este tipo de deliberación curricular para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en tu contexto educativo?

Sí, considero es oportuno, es más, pienso que en cada colegio se deberían hacer actividades de planificación en conjunto, tomando en cuenta aquellas áreas en las que se hace posible la transversalidad.

4. ¿Qué nudos críticos observas a la hora de realizar este tipo de trabajo curricular en tu contexto educativo?

La organización de los horarios de los profesores es una situación que hace difícil que nos podamos reunir o coincidir, ya que dificulta la realización de posibles reuniones de carácter pedagógicas.

La falta de motivación de parte de la coordinación técnico-pedagógica, al mantener formatos de planificación establecidos y desactualizados diría yo.

La poca disposición de algunos colegas a la toma de decisiones que se tengan que aplicar debido a situaciones imprevistas que se presenten dentro del desarrollo de las actividades planificadas.

5. ¿Qué facilitadores observas desde tu contexto educativo para realizar este tipo de trabajo colaborativo?

Como dije anteriormente, hay algunos colegas que se resisten al cambio o actualización del sistema educativo como tal, pero también, existen otros colegas muy dispuestos a aprender, y aplicar nuevas estrategias como es el caso del (trabajo colaborativo), que garantiza entre otras cosas que los estudiantes como actores principales del sistema educativo, salgan beneficiados en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ciencias Naturales

1. ¿Cómo te sientes a nivel profesional en conocer y tomar decisiones de carácter curricular? ¿Le da más sentido a tu desempeño como docente?

Bastante cómoda y conforme con el resultado. Claramente el revisar y conocer ambos programas ayuda bastante para la toma de decisiones. Le da más sentido ya que el estudiante podrá comprender un contenido y desarrollar una habilidad desde dos metodologías diferentes.

2. ¿Cuáles fueron sus percepciones en relación con las decisiones curriculares tomadas?

Coincidimos en varios aspectos. Sólo hubo buena disposición en el trabajo colaborativo y aceptación por las ideas del otro. Coincidimos plenamente en la elaboración de un nuevo objetivo para que ambas pudiéramos dirigir todas las actividades y objetivos específicos en una sola dirección.

3. ¿Consideras que es pertinente realizar este tipo de deliberación curricular para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en tu contexto educativo?

Por supuesto que sí, debiese ser obligatorio tomar este tipo de decisiones ya que se pueden adecuar a cada contexto. Todo esto debiese gestionarlo el coordinador académico ya que es el experto en cuestión. Brindando espacios para reunir a ciertos profesores con asignaturas a fin de trabajar al menos en un tipo de trabajo así al semestre.

4. ¿Qué nudos críticos observas a la hora de realizar este tipo de trabajo curricular en tu contexto educativo?

La voluntad del jefe de UTP y también de los profesores más mayores que muchas veces son reacios a este tipo de planificación en conjunto, ya sea por no saber cómo hacerlo o porque no quieren dar a conocer su trabajo para no ser cuestionados. Independientemente de las causas de que no quieran trabajar en equipo, me parece que la motivación de hacerlo es más que suficiente y tener la disposición de aprender de un par.

5. ¿Qué facilitadores observas desde tu contexto educativo para realizar este tipo de trabajo colaborativo?

Que somos “libres” de hacer actividades de este tipo. Pese a no tener las condiciones siento que podría conversar con algunos colegas y plantearles el modo de trabajo y aceptarían. El tema es que debería hacerlo fuera de mi horario laboral, y ahí no creo que el resto acepte o al menos no sería justo. Por eso las decisiones deben tomarse desde arriba para que todo quede dentro de las obligaciones que debes cumplir como docente y estas deben ser dentro del horario laboral.

Anexo 2: Autorización de publicación

Datos de Identificación

Nombre del estudiante: Felipe Andrés Olivares Mery

RUT:16799702-3

Dirección: Padre Ignacio Gatica 0261

Teléfono:953383869

Mail: folivares@miucsh.cl

Facultad y Escuela a la que pertenece: Facultad de Educación Universidad Católica Silva Henríquez

Título del Trabajo de Magíster: Desafíos de la Comprensión Lectora En Sexto Año Básico: Análisis de Prácticas Docentes Y Propuesta De Mejora Interdisciplinaria en Una Escuela De Ñuñoa, Región Metropolitana

Título al que opta: Magister en Educación, Mención Currículum y Liderazgo Pedagógico

Profesor(a) Guía: Cesar Maldonado Díaz

Fecha de entrega: 5 de noviembre de 2023

Tipo de Autorización

A través de este documento, indico a la Dirección de Bibliotecas y Recursos de Información (DIBRI) de la UCSH, mi decisión respecto a publicar en formato digital mi Trabajo de Magíster en su sitio web.

Marque con una X	
	a) No autorizo su publicación. Ninguna parte de este Trabajo de Magíster puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento.
	b) Autorizo su publicación parcial, esto significa la publicación de los datos de identificación del trabajo (tales como título, autor(a), año) y resumen.
X	c) Autorizo su publicación total, lo que implica la reproducción de este Trabajo de Magíster, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga referencia a la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor(a).

FIRMA

