

Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y
Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su
alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en
establecimientos municipales de la comuna de La Florida,
Chile

Tesis para optar al grado de Profesor de Educación Básica mención Lenguaje y
Comunicación

Trabajo de titulación presentado en
conformidad a los requisitos para
obtener el título de Profesor de
Educación Básica mención Lenguaje y
Comunicación.

Profesor Guía: Bastián Daniel Nelson
Moncada

Autores:

Génesis Noemí Araya Figueroa
Camila Andrea González Torres
Verónica Andrea Vallejos Muñoz

Santiago – Chile
2025

Índice

Introducción	1
Cap. 1 Problema de investigación	4
1.1 Levantamiento del problema	4
1.2 Fundamentación del problema de investigación	8
1.3 Relevancia del problema de investigación	15
1.4 Pregunta de investigación	16
1.5 Objetivos de investigación	17
1.6 Hipótesis	18
1.7 Síntesis del problema de investigación	18
Cap. 2 Marco Teórico	20
2.1 Competencia lectora en la escuela	20
2.2 Enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua	26
2.3 Enfoque comunicativo en Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación para la enseñanza básica en Chile	28
2.4 Competencia lectora en Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile	29
2.5 Evaluación de las competencias lectoras en educación básica en Chile	31
2.6 Prácticas docentes para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación	33
Cap. 3 Marco Metodológico	39
3.1 Tipo y diseño del marco de investigación	39
3.3 Dimensiones de análisis	40
3.4 Instrumentos de recogida de datos	41
3.4.1 Selección de instrumentos	41
3.4.2 Criterios de elaboración de los instrumentos	43
3.4.3 Proceso de confección de instrumentos	44
3.4.4 Validación de instrumentos	46
3.5 Procesamiento y análisis de datos	47
3.6 Anonimato y confidencialidad	49
3.7 Calendarización	50
Cap. 4 Análisis de los datos	52
Conclusiones	83
Bibliografía	91
Anexos	96
➤ Anexo 1. Tabla de encuesta a docentes	96
➤ Anexo 2. Tabla de organización para confección de rúbrica de planificación de clases	97

➤ Anexo 3 Rúbrica analítica para planificación de clases.....	98
➤ Anexo 4 Tabla confección rúbrica analítica para observación participante de clase	100
➤ Anexo 5 Rúbrica analítica para observación participante de clase.....	101
➤ Anexo 6 Tabla de organización entrevista semiestructurada	104
➤ Anexo 7 Validación de experto	106
➤ Anexo 8 Cartas de autorización establecimientos.....	117
➤ Anexo 9 Cartas de consentimiento informado.....	120
➤ Anexo 11 Rúbricas de planificación de clases aplicadas.....	130
➤ Anexo 12 Rúbricas observación participante de clases aplicadas.....	134
➤ Anexo 13 Entrevista 1, docente de lenguaje Escuela 1.....	142
➤ Anexo 14 Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2.....	152
➤ Anexo 15 Entrevista 3 docente de lenguaje Escuela 3.....	174
➤ Anexo 16 Guion de instrumentos	192

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la correspondencia entre las prácticas pedagógicas implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica de establecimientos municipales de la comuna de La Florida y los lineamientos establecidos en las bases curriculares vigentes desde 2019 en Chile. Estas bases promueven un enfoque comunicativo centrado en la funcionalidad del lenguaje, orientado al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas, con énfasis en la competencia lectora como eje fundamental del aprendizaje. Mediante una metodología cualitativa, se recopiló información a través de distintos instrumentos metodológicos que permitieran una mirada amplia de los fenómenos presentes; dentro de los instrumentos aplicados se encuentran: encuesta a docentes participantes, entrevistas semi estructuradas, observaciones participantes de clases, y análisis documental de planificaciones pedagógicas. Además, se revisó documentos oficiales y bibliografía especializada para contextualizar y fundamentar el estudio. Esta investigación busca aportar evidencia sobre el grado de alineación entre la planificación curricular y la práctica docente de los establecimientos antes mencionados, y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación.

El presente estudio, en términos metodológicos, se enmarca en un paradigma interpretativo cualitativo, lo que permite levantar análisis y reflexiones entorno a los fenómenos observados e investigados documentalmente.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the correspondence between the pedagogical practices implemented by Language and Communication teachers, in fourth grade classes at municipal schools in the La Florida commune and the guidelines established in the curricular bases, since 2019 in Chile. These curricular bases promote a communicative approach, centered on the functional use of language, focused on the development of cognitive, social and linguistic skills. with a particular emphasis on reading competence as a fundamental key of the learning process . Through a qualitative methodological approach, information was collected using various research instruments designed to provide a comprehensive understanding of the phenomena under study. The instruments applied included teacher surveys, semi-structured interviews, participant classroom observations, and documentary analysis of pedagogical planning materials. Additionally, official documents and specialized literature were reviewed to contextualize and substantiate the study. This investigatio, seeks to provide evidence regarding the degree of alignment between curricular planning and teaching practices, within the aforementioned educational institutions, as well as to contribute to the improvement of teaching and learning processes in the area of Language and Communication. From a methodological perspective, this study, is framed within a qualitative interpretive paradigm of a correlational nature, which enables the generation of analyses and reflections concerning the phenomena observed and documented throughout the research process

Introducción

En diciembre del año 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet, se publicaron las nuevas bases curriculares para educación básica y media, se establece en la normativa que los nuevos planes y programas de estudio deberán aplicarse gradualmente a partir del año 2010, este proceso culmina definitivamente a fines de 2018, entrando en vigor, por completo, a partir de 2019.

Es importante mencionar que esta actualización curricular no obedece solamente a ajustes relacionados a los contenidos, sino, al hecho de que la organización institucional educativa en Chile ha sufrido transformaciones estructurales, al cambiar de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a la Ley General de Educación (2009), pasando de un sistema educativo heredado del proceso de dictadura en Chile a uno construido en democracia; con valores y visiones de país absolutamente diferentes, donde se deben enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. La LGE (en adelante, para referirnos a la Ley General de Educación) “busca cumplir con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y asegurar la calidad y la equidad en la educación” (Moya, 2022), para ello se crean nuevas instituciones, dependientes del Ministerio de Educación, pero con atribuciones para funcionar de manera independiente (el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación), todas ellas, incluyendo al Ministerio de Educación se engloban en una entidad superior denominada “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación”.

Esta transformación, reformulación, e incluso refundación del sistema educativo nacional trae como consecuencia la necesidad de reformular, también, el marco curricular de enseñanza. La sociedad demanda ciertas exigencias al sistema educativo y este, debe dar respuesta a través de aquella institución que está en continua relación con los individuos en formación, la escuela.

No se podría entender una reforma educativa tan estructural sin una reforma curricular, no podemos perder de vista que “el currículum es entendido como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad” (OIE, 2016).

Una vez realizada esta pequeña contextualización del sistema educativo chileno, es importante precisar que esta investigación se enfoca en las habilidades de comprensión lectora detalladas en las bases curriculares vigentes y en los estándares de aprendizaje de lectura de 4° año de enseñanza básica.

Las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación vigentes plantean un paradigma con enfoque comunicativo, donde lo central es la funcionalidad del lenguaje. La asignatura, por lo tanto, se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas que le permitan a los y las estudiantes desenvolverse de manera efectiva comunicativamente en una sociedad hispano parlante, el currículum apunta al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), involucrando conocimientos, habilidades y actitudes. (MINEDUC, 2018).

Esta investigación tiene como objetivo la revisión de la implementación del enfoque comunicativo por parte de los docentes de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 4to básico en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida con el fin de observar si existe una coherencia con las reformas curriculares orientadas a la inclusión de este paradigma metodológico en las prácticas docentes.

En relación a la perspectiva metodológica del estudio es importante mencionar que se enmarca dentro de un paradigma interpretativo/cualitativo

, donde el grado de coherencia o discrepancia entre los documentos curriculares nacionales oficiales y las prácticas de aula, se evidencia a través de instrumentos como encuestas a docentes participantes, observación participante de clases, análisis de planificaciones de clases y entrevistas semiestructuradas que pretenden profundizar e indagar en conjunto con los docentes los fenómenos observados en los instrumentos aplicados previamente.

Cap. 1 Problema de investigación

1.1 Levantamiento del problema

A partir de 2019, Chile implementó una actualización curricular para la enseñanza básica (vigente hasta la actualidad), estableciendo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación un paradigma con enfoque comunicativo, en el cual lo central es la funcionalidad del lenguaje. En consecuencia, la asignatura se orienta al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas que permitan a los estudiantes desempeñarse de manera efectiva en contextos comunicativos de una sociedad hispanoparlante (MINEDUC, 2018).

Según las Bases Curriculares, “es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación” (MINEDUC, 2018). En este marco, la competencia lectora se considera esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para responder a las demandas del siglo XXI. Su fortalecimiento constituye una prioridad del sistema escolar, y los estándares disciplinares asignan al docente, a través del estándar “B”, la responsabilidad de comprender la lectura como un proceso lingüístico, cognitivo, social y cultural, y de enseñarla de manera que promueva la motivación, el aprendizaje y la metacognición (CPEIP, 2012).

La asignatura se centra en el desarrollo de habilidades mediante estrategias enseñadas de forma explícita y deliberada a los estudiantes (CPEIP, 2024). La reformulación de los objetivos de aprendizaje, ahora orientados a habilidades, junto con la implementación de nuevas estrategias didácticas y modelos pedagógicos, resulta fundamental para fortalecer las competencias propias de la disciplina. Esta actualización curricular constituye una oportunidad para mejorar la enseñanza del lenguaje, y se espera que, como consecuencia directa, se promueva un aprendizaje más efectivo y la adquisición de las habilidades necesarias para un desempeño competente en una sociedad letrada.

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por fortalecer las habilidades de lectura mediante un enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y lingüísticas, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales evidencian un estancamiento en la competencia lectora en el país. En este escenario, la implementación del nuevo currículum de Lenguaje y Comunicación, que prioriza la formación de lectores críticos y activos, no parece haberse traducido en avances significativos en los resultados de aprendizaje.

En este contexto, los resultados de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE de Lectura en 4° básico y PISA en lectura refuerzan la necesidad de indagar en la implementación efectiva del currículum en las aulas. Si bien el Estado chileno ha impulsado ajustes curriculares relevantes orientados a fortalecer la comprensión lectora, el enfoque comunicativo y el desarrollo de lectores críticos, los resultados obtenidos no evidencian avances proporcionales a dichos esfuerzos. En el caso del SIMCE de Lectura en 4° básico, los puntajes promedio nacionales muestran variaciones acotadas entre 2018 y 2024, con valores que se han mantenido en torno a los 260–278 puntos, alcanzando en 2024 un alza respecto de años anteriores, pero sin configurar una tendencia sostenida de mejora en el tiempo. De manera similar, los resultados de PISA en lectura evidencian que Chile ha permanecido relativamente estable entre 2012 y 2022, con puntajes cercanos a los 440–450 puntos, ubicándose de forma persistente por debajo del promedio de los países de la OCDE, que supera los 470 puntos. Esta aparente disociación entre el diseño curricular y los resultados de aprendizaje sugiere que el problema no radicaría exclusivamente en la formulación de las Bases Curriculares, sino posiblemente en el grado y la forma en que estas orientaciones son comprendidas, apropiadas y aplicadas por los docentes en la práctica pedagógica, aspecto central que esta investigación busca analizar.

En función de lo anterior, la presente investigación aborda uno de los posibles factores que explican esta discrepancia, mediante un análisis documental de las Bases Curriculares y de la literatura académica relevante sobre el enfoque

comunicativo, con el propósito de determinar si existe una correspondencia efectiva entre el currículum prescrito, la teoría disciplinar y la práctica docente en los establecimientos seleccionados. Asimismo, se considera necesario indagar en las estrategias de enseñanza y metodologías utilizadas en el aula, en tanto mediadoras fundamentales del currículum.

Si bien se reconoce que los resultados de las evaluaciones estandarizadas están influidos por múltiples factores, resulta fundamental examinar la coherencia entre las prácticas de aula y el currículum vigente, a fin de descartar que las Bases Curriculares sean, por sí mismas, responsables de eventuales deficiencias en los aprendizajes. Considerando la complejidad de los factores involucrados, se estima pertinente realizar el estudio en instituciones educativas que compartan ciertas características, motivo por el cual se seleccionan establecimientos con un mismo índice de vulnerabilidad, entendiendo que tanto las condiciones materiales como inmateriales pueden incidir de manera significativa en las trayectorias educativas de los estudiantes.

“El concepto de Vulnerabilidad hace referencia a una condición dinámica que resulta de la interacción de una variedad de factores de riesgo y protección, individuales y contextuales (familia, escuela, barrio, comuna), antes y durante el desarrollo de un niño o niña, la que se manifiesta en conductas o hechos de mayor o menor riesgo biopsicosocial, cultural y/o ambiental, que inciden en los niveles de desarrollo y bienestar que las personas poseen o poseerán a lo largo de su vida” (JUNAEB, 2025).

El índice de vulnerabilidad es calculado anualmente por el Subdepartamento de Estudios de JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), estos datos son considerados valiosos para identificar factores de riesgo que podrían afectar las trayectorias educativas de los y las estudiantes que componen cada unidad educativa, así mismo, los datos son utilizados por varios programas sociales para

focalizar de mejor manera los recursos y la entrega de beneficios para los establecimientos (JUNAEB, 2025).

El presente estudio se centra en el análisis de las Bases Curriculares y de las prácticas docentes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica, en establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida. Esto permitirá evaluar si existe coherencia entre lo que establece el currículum y lo que efectivamente ocurre en las aulas, en términos de estrategias y metodologías pedagógicas, con el objetivo de determinar su grado de correspondencia y efectividad.

El levantamiento de información se llevó a cabo mediante instrumentos previamente validados por un experto, que incluyen: encuestas a los docentes participantes, análisis de planificaciones de clase, observación participante en el aula y entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se realizó un estudio y análisis detallado de documentos oficiales y de bibliografía académica reconocida y validada sobre el enfoque comunicativo.

Algunos de los documentos oficiales que se revisaron para esta investigación fueron los siguientes:

- Bases curriculares para la educación básica.
- Programas de estudio de lenguaje y comunicación de 4° básico.
- Estándares de lectura de 4° básico.
- Estándares disciplinares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En síntesis, este levantamiento del problema establece el marco y la justificación de la investigación, al poner de relieve la necesidad de analizar la relación entre el currículum vigente de Lenguaje y Comunicación, las competencias lectoras que busca desarrollar y las prácticas docentes efectivas en el aula. La revisión de documentos oficiales y la recolección de información a través de diversos instrumentos ha permitido identificar posibles brechas entre los objetivos planteados en el currículum y su implementación real, aportando evidencia para comprender

los factores que inciden en los niveles de competencia lectora de los estudiantes de 4° año de enseñanza básica en la comuna de La Florida, así como orientar propuestas de mejora en la enseñanza de la lectura en un futuro próximo.

1.2 Fundamentación del problema de investigación

Vivimos en una sociedad occidental y letrada, donde tanto el conocimiento universal como los rasgos culturales se expresan, comparten y perpetúan a través de la palabra escrita, se desprende de ello que la lectura es una práctica sociocultural, esto “significa entender que la lectura es comprender matemáticas, es entender la estadística, es entender las leyes, no sólo la literatura, no, es mucho más de lo que hacemos en una comunidad letrada, somos lo que leemos” (Cassany, 2019).

Actualmente la información y el conocimiento se encuentran más disponibles que nunca, para acceder a ello no es necesario recurrir a una biblioteca, todo se encuentra a un clic de distancia entre el lector y el texto; Cassany llama a este fenómeno “infoxicación”, las fuentes de información, formales e informales se han masificado a tal punto, que se hace sumamente necesario tener la capacidad o, al menos, la intención de verificar qué es aquello, de todo lo disponible, lo que realmente nos sirve como lectores. Este bombardeo de información pone en el centro de la atención la forma en que leemos y la forma en que discriminamos lo que leemos, haciendo hincapié en “para qué leemos”. Surge entonces, no recientemente, el concepto de “literacidad crítica”. Desde mediados del siglo XX diversos psicólogos y profesionales de la educación plantean este concepto que hoy es bastante popular y aceptado, sin embargo, existen múltiples visiones, así como de los conceptos de literacidad o de la misma idea de alfabetización.

Para aunar criterios, tomaremos los planteamientos de Cassany, quien recoge significados anteriores y los completa y complejiza de acuerdo con la realidad actual. Cassany (2019) plantea que leer críticamente, en una sociedad democrática significa tener la capacidad de entender qué es lo que pretende el escritor y de qué nos quiere convencer, entendiendo que, en un sistema democrático, la herramienta

es el diálogo y que, basado en ello, siempre habrá un interlocutor que quiera persuadir a otro de una idea.

Una de las primeras acepciones del concepto de “literacidad crítica” tenía que ver directamente con “comprender” lo que leemos, poder analizar un texto no solo a partir de lo explícito o literal, sino, tener la capacidad de inferir, lo que conocemos como el proceso “entre líneas”, “esta corriente alude a un supuesto nivel superior de comprensión, por oposición a la lectura superficial. Se refiere a la capacidad de distinguir la verdad de la fantasía, una opinión de los hechos empíricos, recuperar las inferencias o los implícitos” (Cassany, 2021). Esta visión propone que los textos son neutros o que pueden ser comprendidos del todo a partir de estrategias adecuadas, no considera que pueda existir una intención comunicativa, asume que el texto expone una “verdad objetiva” que puede ser descubierta o interpretada.

Esta acepción se relaciona mucho con las prácticas pedagógicas, en las que los docentes buscan desarrollar habilidades que le permitan a los y las estudiantes comprender objetivamente lo que plantean los diversos textos, ya sean literarios o no literarios, lo que supone una visión un tanto inocente del poder que posee un texto, desde nuestro punto de vista.

Surge, a partir de los 70, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual atribuye a la educación el deber de avanzar hacia la igualdad y la equidad; este postulado relaciona lo crítico directamente con una visión de realidad social y cultural que no es neutra, que beneficia a unas clases favorecidas (Cassany, 2021), donde los textos poseen cargas ideológicas y, en algunos casos, objetivos políticos que deben ser dilucidados por el lector, se “entiende la lectura como una actividad política, emancipadora de las personas y con capacidad de revertir la realidad injusta” (Cassany, 2021).

Es importante mencionar que las ideas postuladas por Freire provienen de una larga tradición filosófica y se corresponde con determinadas corrientes, entre las que destacan la teología de la liberación, el marxismo y la filosofía reflexiva.

Se pueden establecer relaciones directas entre la teología de la liberación y el marxismo entendiendo que se considera la existencia de grupos dominantes y grupos dominados o en términos marxistas, derechamente la lucha de clases, donde existe una clase oprimida y una opresora. En términos de la pedagogía crítica de Freire, se plantea que la educación es un arma liberadora que puede contribuir a dotar de herramientas emancipadoras a los grupos sociales vulnerables, especialmente a través de lo que hoy conocemos como literacidad crítica.

Desde el punto de vista de la filosofía reflexiva, es importante mencionar que esta, en palabras de Paul Ricoeur (2002) “se encuentra en la esfera de influencia de la fenomenología Husserliana; pretende ser una variante hermenéutica de esa fenomenología”. La filosofía reflexiva proviene de los postulados filosóficos de Descartes y su frase más icónica “pienso, luego existo”, considerando los aportes realizados por Kant y la filosofía poskantiana.

La tensión entre hermenéutica y fenomenología radica fundamentalmente, en que tienen preocupaciones diferentes, por un lado; la fenomenología plantea el problema del sentido desde un plano cognitivo y perceptivo, la hermenéutica lo hace en el plano de la historia y las ciencias humanas, sin embargo, ambas corrientes y modos de pensamiento coinciden en una problemática común, relacionada específicamente con la relación entre el individuo con su entorno, en la búsqueda del sentido de lo que observa y percibe y de lo que lo constituye como un ser, un “yo”; ya sea a través de lo contextual y humano, como en sus procesos cognitivos internos (Ricoeur, 2002).

Esta discusión filosófica se extiende a la comprensión de los textos, entendiendo la lectura como una práctica cultural situada, que es parte del entorno de los individuos, cabe entonces preguntarse qué significa comprender:

“Los antecedentes de la hermenéutica parecen en principio alejarla de la tradición reflexiva y el proyecto fenomenológico. La hermenéutica nace - o, más bien, resurge- en la época de Schleiermacher a partir de la fusión

entre la exégesis bíblica, la filología clásica y la jurisprudencia. Esta fusión entre varias disciplinas pudo producirse merced a un giro copernicano que dio primacía a la pregunta ¿qué es comprender? Sobre la pregunta por el sentido de tal o cual texto, o de tal o cual tipo de textos (sagrados o profanos, poéticos o jurídicos)” (Ricoeur, 2002).

Surgen así los primeros indicios de lo que hoy entendemos como *literacidad crítica*, en la que leer y comprender se integran en un mismo proceso: “leer es comprender”. Este acto supone poner en juego operaciones cognitivas que articulan la información transmitida por el texto, la intención o propósito del autor y el sentido que construye el lector a partir de su propósito de lectura, sus ideas y preconcepciones sobre el tema y el mundo, así como su propio sistema de creencias y valores.

Cassany plantea que la literacidad crítica va mucho más allá de la capacidad o habilidad de comprender un texto objetivamente, tiene que ver también con ser capaces de preguntarnos, de buscar en el texto, cuál es la intención real del autor, y de esta forma, poder articular la información que comprendemos del texto con los conocimientos y experiencias reales del lector, con el fin de generarnos una opinión frente a esa lectura en particular y construir un significado.

“...en una comunidad letrada, democrática y con libertad de expresión, en la que está mal vista la violencia, las diferencias se dirimen a través del discurso, de la persuasión, la propaganda o el engaño verbal. En este contexto, hacer análisis crítico del discurso significa desenmascarar los puntos de vista (la ideología) que se esconde detrás de cada discurso, especialmente de los que nos intentan convencer de cuestiones políticas, como los derechos individuales, la igualdad de género, etnia u orientación sexual, etc. Para la escuela, el ACD (análisis crítico del discurso) propone enseñar a los jóvenes a usar las técnicas de análisis de la lingüística (analizar los protagonistas discursivos, las citas

incorporadas u ocultas, la selección léxica, etc.) para tomar conciencia de las ideologías que presentan los textos” (Cassany, 2021).

Es importante también destacar que las prácticas actuales dentro del aula para trabajar la literacidad, como se mencionó anteriormente, se centran muchas veces, o la mayor parte del tiempo, en entrenar diversas estrategias que son funcionales para comprender un texto adecuadamente, excluyendo que los textos poseen ideología, posiciones políticas y epistémicas, sin embargo, no consideramos que esta sea una mala práctica, más bien, y como plantea Sánchez-Lara (2024) “la comprensión de lectura no se juzga en sí misma, sino en la constatación de que se transforma en un medio y en un fin didáctico”.

Por su parte, Juan Mata (2024) postula la idea de que la lectura debe ser considerada un derecho, desprendido de la premisa que es la educación un derecho de la infancia, a partir de la convención de los derechos de la infancia aprobada por la ONU en 1989. Pero agrega, que no solo el aprender a leer debe constituirse como un derecho, sino, el aprender a leer “bien”. Mata plantea que dentro de las múltiples injusticias de nuestra sociedad se encuentra la ventaja que poseen algunos niños y niñas por sobre otros, donde la lectura se vive de manera diferente, donde grupos sociales menos aventajados se enfrentan por primera vez a un texto en su primer año de escolarización, mientras que otros tienen, desde el momento de su nacimiento, acceso ilimitado al capital cultural social; entendiendo como capital cultural todo aquello que, siendo material o inmaterial, acerca a las personas al conocimiento y a la experiencia cultural. El autor plantea que debemos hacernos cargo de esas desventajas como sistema educativo, para proveer a todos y todas de las mismas oportunidades; las capacidades y las habilidades no son innatas y es necesario emparejar las condiciones de nuestros niños, niñas y adolescentes.

Por ende, consideramos que ese “leer bien” o “aprender a leer bien” se vincula con los planteamientos anteriores, de la literacidad crítica y de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, donde postulados de lo crítico nos hablan de educación

y lectura para la justicia social, para una reivindicación de individuos más desfavorecidos e incluso, derechamente oprimidos dentro de la sociedad.

Queremos tomar las palabras de Mata que hacen referencia a la lectura como un derecho para alcanzar la justicia social, sin embargo, debemos comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la justicia social, el cual es un concepto con distintas variantes, corrientes filosóficas, materialistas, etc.

La lectura va mucho más allá del solo leer, la lectura crea conciencia, crea resistencias y genera transformaciones sociales y no sólo reproducción de esquemas culturales heredados.

“El lenguaje crítico-emancipatorio de la lectura posibilita politizar y comprender en el marco del estrato ideológico de las LEO: (...) y simultáneamente investirse de una significación ideológica que sugiera que la alfabetización tiene menos que ver con enseñar a las personas a leer y a escribir, que con producir y legitimar relaciones sociales de opresión y explotación (...) con lo cual se hace necesario luchar por la lectura y la escritura como construcciones ideológicas y como movimiento social” (Duque, 2021)

Consideramos que el paradigma curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es decir, el enfoque comunicativo del lenguaje establece las bases fundamentales para el desarrollo de un sistema democrático. Asimismo, busca formar individuos capaces de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa. En este sentido, las bases curriculares de la asignatura proponen un proyecto educativo que se sitúa a la vanguardia de los estudios internacionales en la materia, en consonancia con la promoción de una literacidad crítica.

Convertirnos en una sociedad más justa o, al menos, que aspire a dicha justicia, constituye un desafío ineludible para quienes ejercen la labor educativa. Este

compromiso se desarrolla dentro del marco del resguardo de los valores democráticos y del respeto irrestricto a los derechos humanos. En este contexto, el aprendizaje de la lectura adquiere un papel esencial, ya que leer con profundidad y comprensión dota al ser humano de herramientas emancipadoras que fortalecen su capacidad de análisis, reflexión y acción transformadora.

En esta línea, las Bases Curriculares de Educación Básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, señalan que “un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (MINEDUC, 2018). Del mismo modo, destacan que el pensamiento crítico y reflexivo se sustenta sobre un desarrollo sólido del lenguaje, situando así la enseñanza del lenguaje como eje articulador del desarrollo personal y ciudadano.

De lo anterior se desprende la relevancia que el marco curricular otorga a la lectura como una herramienta formativa que permite a los individuos alcanzar niveles superiores de pensamiento crítico y reflexión. Estas capacidades son indispensables para desenvolverse de manera consciente, activa y respetuosa en una sociedad democrática que reconoce y valora la diversidad, y que promueve el ejercicio efectivo de los derechos humanos de todos y todas.

Esta investigación, en definitiva, busca aportar evidencia sobre el grado de alineación entre la planificación curricular y la práctica docente, y contribuir con esto a una mejor comprensión de los procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida con un índice de vulnerabilidad entre el 80% y 85%.

1.3 Relevancia del problema de investigación

La presente investigación cobra especial relevancia en el contexto de la actualización curricular implementada en Chile desde el año 2019, la cual redefine el enfoque de la asignatura de Lenguaje y Comunicación bajo un paradigma comunicativo centrado en la funcionalidad del lenguaje. Esta transformación plantea un cambio de paradigma pedagógico en el que el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales se vuelve fundamental para la formación integral de los estudiantes, con el objetivo de prepararlos para participar activamente en una sociedad democrática y letrada. En este marco, la competencia lectora deja de ser entendida como una capacidad meramente técnica o instrumental y se proyecta como una herramienta clave para el ejercicio de la ciudadanía, el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento.

La importancia de este estudio radica en su aporte al análisis de la correspondencia entre el marco curricular oficial y su implementación en la práctica pedagógica concreta, específicamente en el nivel de 4° año básico. Si bien el currículum nacional establece con claridad que uno de los objetivos prioritarios es formar lectores activos y críticos, capaces de comprender e interpretar textos de diversa índole, aún persisten interrogantes respecto al grado en que estas orientaciones se traducen en estrategias metodológicas efectivas dentro del aula. Evaluar esta coherencia entre la planificación curricular nacional y la práctica docente es esencial para garantizar que el sistema educativo no solo declare intenciones, sino que también las materialice en experiencias de aprendizaje significativas.

Asimismo, esta investigación adquiere particular pertinencia en un contexto marcado por la creciente demanda de habilidades del siglo XXI, donde la lectura crítica y funcional se posiciona como una competencia transversal necesaria para la vida personal, académica y social. En este sentido, estudiar cómo se implementan los principios del enfoque comunicativo en contextos escolares concretos, especialmente en establecimientos con realidades diversas como los de la comuna

de La Florida, permite identificar fortalezas, tensiones y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Desde un punto de vista formativo, este estudio también es relevante para la reflexión docente y el desarrollo profesional. Al contrastar las planificaciones, discursos pedagógicos y prácticas reales, se generan insumos valiosos para repensar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva crítica, actualizada y contextualizada. Además, al excluir intencionalmente cualquier relación con resultados de evaluaciones estandarizadas, se prioriza una mirada cualitativa que valora el proceso educativo por sobre los indicadores de rendimiento, focalizándose en la calidad del aprendizaje y no solo en su medición.

En definitiva, esta investigación no solo busca describir el estado actual de la enseñanza del lenguaje en el nivel básico, sino también aportar a la mejora continua de la educación desde una perspectiva reflexiva, crítica y comprometida con el derecho de todos y todas a aprender a leer bien, en función de una sociedad más justa, democrática y equitativa, a través de una apertura a futuras investigaciones que puedan aportar en aquella dirección.

1.4 Pregunta de investigación

Por lo tanto, definido este objeto de estudio nos preguntamos: ¿De qué manera las prácticas docentes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida se alinean con el enfoque comunicativo y lo propuesto en las bases curriculares?

Esta pregunta permite abordar el grado de coherencia entre lo declarado en las bases curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica, en coherencia con el enfoque comunicativo y las prácticas pedagógicas implementadas dentro del aula en la asignatura, nivel y establecimientos educacionales señalados.

1.5 Objetivos de investigación

1.5.1 Objetivo general

Examinar las prácticas pedagógicas implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida; con el propósito de evaluar su grado de coherencia con el enfoque comunicativo y los lineamientos establecidos en las bases curriculares vigentes.

1.5.2 Objetivos específicos

1.5.2.1 Objetivo específico 1

Observar y analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica, en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, con el fin de caracterizar sus enfoques metodológicos y estrategias didácticas.

1.5.2.2 Objetivo específico 2

Aplicar instrumentos metodológicos validados (rúbricas, criterios y dimensiones analíticas) que permitan determinar, de manera sistemática, los grados de coherencia o discrepancia entre las prácticas pedagógicas observadas y los principios del enfoque comunicativo propuesto en las Bases Curriculares.

1.5.2.3 Objetivo específico 3

Evaluar la coherencia entre las prácticas docentes observadas y los lineamientos del enfoque comunicativo, identificando concordancias, discrepancias y posibles tensiones que orienten la interpretación de los resultados.

1.5.2.4 Objetivo específico 4

Analizar, a partir de entrevistas semiestructuradas, los factores contextuales, institucionales y formativos que podrían incidir en la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en 4° año básico.

1.5.2.5 Objetivo específico 5

Reflexionar críticamente, a partir de los resultados obtenidos, sobre las implicancias pedagógicas y formativas que las prácticas docentes observadas tienen para la enseñanza del lenguaje en el marco del enfoque comunicativo, proyectando orientaciones para su fortalecimiento en contextos escolares municipales.

1.6 Hipótesis

Se hipotetiza que las prácticas docentes en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico reflejan una aplicación parcial del enfoque comunicativo, manteniendo rasgos de un modelo tradicional de enseñanza que privilegia la instrucción formal del lenguaje por sobre su dimensión crítica, reflexiva y social; centrándose en la adquisición del código, estructura lingüística y la comprensión objetiva. Esta situación limita el potencial emancipador de la lectura y la escritura como herramientas de participación democrática.

1.7 Síntesis del problema de investigación

A partir de la actualización curricular implementada en Chile desde el año 2019, la asignatura de Lenguaje y Comunicación en la educación básica adoptó un enfoque comunicativo centrado en la funcionalidad del lenguaje, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas. Este cambio implica un énfasis en la competencia lectora como eje fundamental para la formación integral de los estudiantes, lo que exige que los docentes no solo comprendan el proceso lector desde múltiples dimensiones, sino que también enseñen estrategias de manera explícita y deliberada. Sin embargo, persiste la necesidad de evaluar en qué medida las prácticas pedagógicas actuales reflejan los lineamientos de las bases

curriculares. Por ello, esta investigación busca analizar la correspondencia entre lo que se propone en los documentos curriculares oficiales y lo que efectivamente ocurre en el aula en los 4° básicos de los establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida, a través de un estudio interpretativo/cualitativo basado en encuestas a docentes, observaciones participativas de clases, revisión de planificaciones y entrevistas a docentes para profundizar lo observado y levantar de manera conjunta, reflexiones entorno a los fenómenos observados.

Cap. 2 Marco Teórico

2.1 Competencia lectora en la escuela

La enseñanza de la lectura en prácticas escolares tradicionales centra sus esfuerzos en la codificación, decodificación, morfosintaxis y reglas ortográficas; en definitiva, la enseñanza de la lectura se basa en el código más que en el uso de la lengua; además de englobarse en los primeros años de escolaridad.

Según Cassany (1994) la concepción de la lectura en la escuela tradicional está basada en la codificación y decodificación; la lectura tiene que ver, en estos modelos, solo con acercamiento a la literatura tradicional, dejando afuera otro tipo de textos; las otras asignaturas del plan curricular se sirven de la lectura de forma auxiliar para la adquisición de otros conocimientos, mas no se trabaja en el desarrollo de habilidades lectoras; se considera que al finalizar la primaria la lectura ya está adquirida, sin volver a insistir en ella; se centran los esfuerzos en el dominio mecánico del código escrito, olvidando el aspecto más importante de la lectura, que leer significa comprender. “Con frecuencia la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado lectores ni escritores, porque para ello hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita” (Monje, 1993).

Actualmente son indivisibles los conceptos de “lectura” y “comprensión”, la literatura especializada en lingüística, pedagogía, didáctica y, especialmente los aportes de corrientes socioculturales indican que leer es comprender:

“Existe en la actualidad un amplio consenso entre investigadores y especialistas para entender la lectura como una práctica cultural, asociada estrechamente con los contextos sociales y culturales donde ella se desarrolla” (Galdames, 2009).

Además, es importante precisar que el aprendizaje de la lectura es un proceso de larga duración que abarca toda la vida de un individuo:

“Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos”. (Solé, 2012)

La lectura debe entenderse como una experiencia que trasciende la mera identificación del contenido explícito o implícito de un texto. Implica procesos complejos y profundos, atravesados por la subjetividad, donde el sentido no se descubre como una verdad absoluta, sino que se construye. Este proceso supone reconocer los propósitos del autor y, al mismo tiempo, generar nuevas estructuras cognitivas a partir de la información recibida, de las preconcepciones del lector, de su propósito de lectura y de sus valores y referencias culturales. El gran desafío es proporcionar a niños, niñas y adolescentes las herramientas necesarias para desarrollar competencias de pensamiento y lectura que les permitan convertirse en lectores críticos y autorregulados.

Solé (2012) plantea que es necesario entender la lectura como una competencia compleja cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad. De la misma manera, Cassany (1994) plantea que:

“El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias”

La lectura va mucho más allá de un mero instrumento que permite acceder a otros conocimientos, es en sí mismo un conocimiento que implica un proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuye a formar individuos que comprenden el mundo que los rodea. “La lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender” (Solé, 2007)

Pertenece a una cultura letrada, donde acceder al conocimiento y las tradiciones propias de nuestras sociedades implica ser acreedores de grandes capacidades lectoras, que nos permiten ser parte de estos constructos sociales.

“La posibilidad de participar en la sociedad actual, en sus dimensiones sociales, educativas, culturales y políticas depende en gran medida del desarrollo funcional que alcancen los ciudadanos en el lenguaje escrito. La falta de dominio de esta modalidad comunicativa constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, al mismo tiempo que impide acceder a múltiples fuentes de información y conocimiento” (Galdames, 2009).

Poseer prácticas de lectura o competencias de lectura eficaces contribuyen a que los individuos participen de la sociedad y puedan desenvolverse en todas las áreas que componen su cultura, desde el punto de vista académico, funcional, laboral, etc.

La falta de dominio de la modalidad comunicativa de la lectura a la que hace referencia Viviana Galdames se traduce en una falta de competencia lectora, en donde si bien, el código puede estar adquirido, esa práctica tan mecánica no se traduce en una integración del contenido del texto al sistema cognitivo, no existe un procesamiento de la información por parte del lector y, por tanto, se constituye como una práctica vacía de lectura.

“las estadísticas y las previsiones de los expertos pronostican un incremento de los analfabetos funcionales, es decir, de las personas que

a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria.

Una causa esencial de este fracaso, entre otras, es en el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene unos resultados -como mínimo- cuestionables” (Cassany,1994)

De esta manera, Cassany expone que si bien, la adquisición del código no es una habilidad poco relevante, es poco significativa si esta no se utiliza para cumplir propósitos de orden superior, donde la lectura debería otorgar las herramientas necesarias para que los individuos sean capaces de desenvolverse en su vida diaria.

Por otro lado, Cassany también plantea, que esta estadística preocupante (analfabetismo funcional) es consecuencia directa del mal tratamiento que se ha realizado de las competencias lectoras en las prácticas pedagógicas dentro de la escuela.

“Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Aspectos como el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvoltura personales, etc. Se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan a menudo en la escuela y en los manuales pedagógicos son: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura” (Cassany, 1994)

Debemos entender que la lectura es mucho más que una herramienta funcional, leer bien implica que los individuos sean capaces de participar activamente de una sociedad contribuyendo a la constitución de sociedades más justas, es, entonces, la lectura una herramienta emancipadora que puede contribuir a la igualdad y equidad social, sin embargo, al no dotar a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias para la transformación social, el sistema educativo y la escuela, se configuran netamente como una institución de reproducción social, donde las injusticias se perpetúan.

Es relevante entender la lectura como una práctica cultural situada, en la que lo relevante es el uso y no el código en sí mismo, cómo utilizamos el conocimiento del código para darle sentido a aquello que estamos leyendo a partir de un propósito de lectura. La lectura debe entenderse, entonces, como una práctica comunicativa “la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas, y no solo el dominio de cada una de ellas por separado” (Cassany, 1994)

Las cuatro habilidades lingüísticas, que son la forma de usar la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer) van a depender del rol que tenga el individuo dentro del proceso comunicativo (emisor o receptor) y de la forma en que esté transmitido el mensaje (oral o escrito); estas cuatro habilidades deben desarrollarse manera simultánea, de la adquisición de ellas depende que un individuo pueda comunicarse con eficacia (Monje, 1993)

Entenderemos por competencias lectoras el conjunto de herramientas que, al transformarse en habilidades, permiten a los y las estudiantes leer con eficacia y desarrollarse como lectores críticos, reflexivos y autorregulados, con propósitos de lectura definidos de manera personal. El fin último es que lleguen a ser ciudadanos activos, capaces de concebir la lectura como una herramienta emancipadora y de transformación social.

Según Viviana Galdames (2009), “a través de la construcción de competencias lectoras, de producción de textos escritos y de comunicación oral, se favorece el

desarrollo de personas con identidad sólida y con el sentido ético necesario para desenvolverse en un mundo culturalmente diverso”. La autora añade que los lectores competentes son metacognitivos, es decir, son conscientes de que, para comprender, ponen en práctica estrategias específicas y las seleccionan en función de su propósito de lectura. Asimismo, reconocen la utilidad de la lectura en los distintos ámbitos de su vida cotidiana.

Las estrategias de comprensión lectora no se desarrollan de manera espontánea. Galdames (2009) plantea que es necesario enseñarlas y aprenderlas explícitamente, considerando los distintos propósitos de lectura.

La autora también destaca la relevancia de la autorregulación, señalando que formar lectores autorregulados requiere de un trabajo intencionado. En esta línea, dos investigadoras clave, Palincsar y Brown (1996), proponen organizar las situaciones de lectura en torno a tres momentos didácticos: antes, durante y después de la lectura. Para cada uno de ellos sugieren actividades variadas: activar conocimientos previos, realizar predicciones sobre lo que se leerá, formular y responder preguntas, resumir lo leído o elaborar organizadores gráficos, entre otras (Galdames, 2009).

Cada una de estas actividades debe responder a un propósito específico y contribuir al desarrollo de distintas habilidades en los y las estudiantes. En el momento antes de la lectura, las actividades se orientan a activar los conocimientos previos relacionados con el texto y a generar predicciones sobre su contenido. Estas tareas también favorecen la motivación, ya que quienes anticipan lo que leerán buscan confirmar si sus hipótesis eran correctas, lo que incrementa su atención durante la lectura global.

Las actividades del momento durante la lectura deben centrarse en la comprensión y en la autorregulación de esa comprensión. Para ello es útil detener la lectura de manera estratégica, verificando que las ideas más relevantes queden claras, y planteando preguntas de distinto nivel: literal, inferencial y crítico-personal.

Finalmente, en el momento después de la lectura, las actividades deben apuntar a profundizar la comprensión y fomentar la metacognición (Galdames, 2009). Además, resulta fundamental que los y las estudiantes cuestionen la nueva información y las fuentes de las que proviene, lo que promueve el desarrollo de una lectura crítica

Los desafíos del siglo XXI están asociados a la formación de ciudadanos que posean capacidades comunicativas cada vez más amplias (Galdames, 2009), lo que, evidentemente debe ser traducido en prácticas pedagógicas acordes dentro del aula a partir de propuestas curriculares que pongan en el centro de la enseñanza de la lengua el sentido y significado de los textos por sobre el dominio del código.

2.2 Enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua

Según plantea Enríquez (2016) “los currículos iniciaron el tránsito desde unos enfoques formales de la enseñanza de la lengua que incidían en los conocimientos gramaticales hacia unos enfoques comunicativos que pretendían el aprendizaje de destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se escucha y se lee, escribir)”.

Sobre la procedencia de estos enfoques, es importante mencionar que, según plantea Cassany (2015) los primeros métodos de estas características se remontan a la década de los sesenta, en Europa, y se utilizaban para la enseñanza de segundas lenguas sintetizando aportaciones de la sociolingüística, la pragmática o la pedagogía activa, entendiendo que la lengua es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje debe basarse en el uso.

A partir de la década de los noventa, enfoques de características comunicativas arriban a los programas curriculares en la enseñanza del lenguaje como lengua materna. Actualmente, “estos enfoques han llegado a todos los niveles educativos, y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión” Las nuevas concepciones sobre la lengua y la lectura han impulsado la adaptación

y reformulación de los programas curriculares en gran parte del mundo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua debe centrarse en su uso comunicativo y no únicamente en el aprendizaje del código. Por ello, resulta fundamental enfocar la enseñanza en el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los y las estudiantes comunicarse de manera eficiente y eficaz en un mundo culturalmente letrado y globalizado. (Cassany, 1994)

Reforzando aquello, el autor plantea que la competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua, y la comunicativa, con el uso”, como se mencionó anteriormente, en la enseñanza tradicional del lenguaje la gramática se había planteado como el objetivo, sin embargo, los planteamientos didácticos actuales se basan en el concepto de competencia comunicativa.

“El enfoque comunicativo pone énfasis en la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y producción tanto de textos orales como escritos” (Enríquez, 2016).

Los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua traen consigo modificaciones de tipo curriculares, pero también didácticas, la enseñanza de la lengua debe cambiar por completo en el aula.

Cassany plantea que las clases de lenguaje en los enfoques comunicativos se vuelven más activas y participativas; “los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc.” (Cassany, 1994)

El autor plantea que el trabajo en el aula en la enseñanza del lenguaje con enfoque comunicativo debería considerar los siguientes elementos:

- Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación.

- Los ejercicios de la clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada.
- Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Cassany también plantea que para que un individuo sea competente en términos comunicativos, necesita manejar de forma simultánea las cuatro habilidades lingüísticas y, por tanto, estas cuatro habilidades deben desarrollarse y trabajarse en la sala de clases.

2.3 Enfoque comunicativo en Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación para la enseñanza básica en Chile

Las Bases Curriculares en Chile para la enseñanza básica fueron actualizadas por última vez el año 2018 e implementadas a partir de 2019 y plantean, de manera explícita, que los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación poseen un enfoque comunicativo, es decir, “apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes” (MINEDUC, 2018)

Esta decisión se basa en la experiencia universal y la evidencia académica, la cual plantea que la adquisición y desarrollo de la lengua materna resulta de una interacción del individuo aprendiz con otros, en diversas situaciones comunicativas a lo largo de toda su vida.

La asignatura de Lenguaje y Comunicación busca, entonces, desarrollar competencias y habilidades que se adquieren participando en situaciones reales y situadas de lectura, escritura e interacción oral; donde los y las estudiantes tienen la necesidad de comprender lo expresado por otros y de expresar lo que consideran importante.

La utilización y manejo, tanto del código como de la norma, se ponen al servicio de la comunicación.

Se plantea también en dichas bases que, para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje trazados, en el marco del enfoque comunicativo, es necesario que los y las estudiantes realicen actividades tanto de forma individual como grupal, favoreciendo la interacción y la colaboración en las tareas diarias.

Se hace referencia en este documento curricular a las habilidades lingüísticas al mencionar que estas cuatro son las actividades que componen la competencia comunicativa de una persona y que se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana de manera interrelacionada. El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas es fundamental en esta propuesta curricular, es por ello que la asignatura de Lenguaje y Comunicación en la enseñanza básica se divide estratégicamente y didácticamente en tres ejes; lectura, escritura y oralidad, esta división es artificial y con objetivos organizativos, mas no metodológicos; ya que, en la asignatura se propone que los tres ejes se trabajen en todas las asignaturas independiente de que el objetivo específico de la clase busque desarrollar una habilidad lingüística por sobre la otra.

2.4 Competencia lectora en Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile

La organización curricular para la enseñanza básica en Chile en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se divide estratégicamente, como se mencionó anteriormente, en tres ejes: lectura, escritura y oralidad, estos tres ejes se trabajan a lo largo de toda la progresión curricular de manera simultánea desarrollando habilidades de competencia comunicativa.

El eje de lectura plantea que el lector debe ser capaz de asumir un papel activo en la lectura relacionando sus conocimientos previos con aquello que está descubriendo en su experiencia lectora. Además de ello, se plantea que un lector

competente debe ser capaz de extraer información del texto y construir un significado, “comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente” (MINEDUC 2018).

En la enseñanza básica, la lectura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se concibe desde múltiples dimensiones. Las Bases Curriculares seleccionan como prioritarias aquellas dimensiones que, según la literatura reciente, resultan más relevantes para el desarrollo de competencias lectoras en este nivel educativo.

Las dimensiones entorno a las que se aborda la lectura son las siguientes:

- La conciencia fonológica es clave para la adquisición de la decodificación, entendida como el proceso que permite al lector descifrar el código escrito y acceder al significado del texto. Para desarrollar estas habilidades, los estudiantes deben estar en un ambiente letrado con textos significativos y una aproximación a la lectura estimulante y motivadora.
- La fluidez permite al lector concentrarse en el significado del texto en lugar de la decodificación, favoreciendo una comprensión global. Según las Bases Curriculares, esta habilidad se desarrolla mediante la práctica habitual de la lectura, incluyendo la lectura en voz alta de diversos textos.
- Un amplio vocabulario permite a los estudiantes comprender textos cada vez más complejos y acceder a diversas fuentes de información.
- Los conocimientos previos incluyen el entendimiento del mundo, el vocabulario y la experiencia con distintos tipos de textos, y son fundamentales para que los estudiantes construyan nuevos significados durante la lectura.
- La motivación hacia la lectura se refiere a la actitud positiva de los estudiantes y a la percepción de que pueden tener éxito, lo que les permite enfrentar textos más desafiantes

- Las estrategias de comprensión lectora ayudan a resolver dificultades y a profundizar la interpretación de los textos, promoviendo la metacognición y la autorregulación en los lectores.
 - Familiarizar a los estudiantes con diversos textos literarios y no literarios es clave para formar lectores activos y competentes capaces de usar la lectura con múltiples fines en la vida cultural y social.
- (MINEDUC, 2018).

2.5 Evaluación de las competencias lectoras en educación básica en Chile

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile tiene como finalidad garantizar que todos los estudiantes del país accedan a una educación de calidad, mediante la orientación y el acompañamiento permanente de los establecimientos educativos, así como su evaluación y fiscalización (MINEDUC, 2019). Con el propósito de cumplir de manera integral esta meta, el Sistema, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, integra los Estándares de Aprendizaje, los cuales definen los objetivos generales de la educación.

Los Estándares de Aprendizaje son una herramienta que permite determinar si los aprendizajes de los y las estudiantes son adecuados o no en relación con los objetivos planteados en el currículum nacional (Mineduc, 2019); su incorporación busca apoyar la gestión pedagógica en los establecimientos educacionales “describiendo la diversidad de logros y visibilizando el carácter progresivo de los aprendizajes que se pueden evaluar mediante las pruebas nacionales estandarizadas” (MINEDUC, 2019). Las pruebas nacionales estandarizadas a las que se hace referencia son el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes), los resultados de estas evaluaciones son asociados a categorías de logro descritas en los Estándares de Aprendizaje.

Los Estándares de Aprendizaje de lectura en 4° año de enseñanza básica en Chile está dividida en tres niveles de logro, según detalle:

- El nivel de aprendizaje adecuado corresponde a los estudiantes que, según la prueba SIMCE, han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora establecidas en el currículum vigente. Estos estudiantes leen textos literarios y no literarios apropiados para su edad, son capaces de identificar información explícita, interpretar y relacionar contenidos, realizar inferencias, comprender expresiones figuradas y fundamentar opiniones con información del texto. Este nivel se alcanza con una puntuación de 284 puntos o más en la evaluación SIMCE.
- El nivel de aprendizaje elemental corresponde a los estudiantes que han adquirido parcialmente las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum. Pueden identificar información explícita en textos sencillos, realizar interpretaciones y relaciones básicas, secuenciar acciones, comprender palabras y expresiones figuradas, y emitir opiniones fundamentadas en información fácilmente accesible. Este nivel se alcanza con una puntuación de 241 puntos o más en la evaluación SIMCE.
- El nivel de aprendizaje insuficiente corresponde a los estudiantes que, según los resultados de la prueba SIMCE, no han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora establecidas en el currículum nacional. Presentan escasa capacidad para identificar información explícita en textos apropiados para 4° básico, realizar interpretaciones y relaciones simples, y reflexionar sobre la lectura.

(MINEDUC, 2019).

En síntesis, la evaluación de las competencias lectoras en educación básica, mediante los Estándares de Aprendizaje y las pruebas nacionales estandarizadas como SIMCE y DIA, constituye un instrumento clave para diagnosticar el nivel de logro de los estudiantes y orientar la labor pedagógica de los establecimientos educacionales. Este enfoque permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la

comprensión lectora, asegurando que las intervenciones educativas se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante, contribuyendo así al cumplimiento de los objetivos del currículum nacional y al aseguramiento de una educación de calidad para todos los niños y niñas del país.

2.6 Prácticas docentes para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación

En este sentido, igualmente es importante definir qué entenderemos por prácticas docentes, las cuales son entendidas como todo quehacer que realiza un docente en relación con su rol profesional, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Las Bases Curriculares para la educación básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, plantean que el rol del docente es el de facilitador, monitor y modelo, esto quiere decir que el docente debe crear un clima que promueva el aprendizaje y ofrecer a los y las estudiantes diversas y múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar en torno a lo aprendido y “se constituye en un ejemplo, al mostrar usos reales y contextualizados de las competencias que se quieren lograr” (MINEDUC, 2018).

Por su parte, el Ministerio de Educación en su calidad de garante de la calidad de la educación, posee plena conciencia de que “es el docente la piedra angular en la que se sostiene cualquier sistema educativo de calidad e inclusivo” (MINEDUC, 2022), es por ello por lo que, reconoce como una responsabilidad del Estado promover la formación y asumir la profesionalización docente.

La Ley N°20.903 establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la obligatoriedad de contar con Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para los programas y carreras que impartan pedagogías, de esta forma, el Estado responde al país asegurándole que los y las docentes cuentan con las capacidades necesarias para asumir su rol dentro del proceso formativo y educativo de niños, niñas y adolescentes.

Los Estándares Pedagógicos “se conciben como descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos” (MINEDUC, 2022), por otro lado, los Estándares Disciplinarios corresponden al manejo de los conocimientos propios de la disciplina que el docente impartirá y al saber didáctico específico para su enseñanza.

En los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios se desglosan aquellas buenas prácticas que debieran caracterizar a un docente preparado para enfrentar el desafío de la educación.

En términos de esta investigación, los instrumentos aplicados a la observación de las prácticas docentes se basan en lo planteado en los estándares disciplinares, atendiendo a su coherencia con lo establecido en las bases curriculares para 4° año de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, alineadas, a su vez, con el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, que ha sido definido y caracterizado profundamente en este apartado del documento de investigación¹.

Según plantea Sandra Ruiz (2025) “el o la docente tiene que tener desarrollada las competencias que enseñará a sus estudiantes, en la fluidez, vocabulario, capacidades metacognitivas, manejo de diferentes textos y estructura de los mismos, así como un fuerte componente de motivación”, estos elementos se relacionan directamente con las dimensiones a las que se hace referencia en las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación para la enseñanza de la lectura, este y otros elementos del presente marco teórico nos permiten afirmar que los lineamientos curriculares se condicen directamente con la bibliografía

¹ Para más información consultar el documento “Estándares disciplinares Educación General Básica, lenguaje”.

académicamente aceptada sobre enfoque comunicativo y que, desde el punto de vista de la declaración teórica, es consistente y coherente.

2.7 Dimensiones para el análisis

Las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación son fundamentales para este estudio, considerando que las conclusiones del mismo se sustentan en el establecimiento de relaciones entre las Bases Curriculares y lo observado en el aula. En este sentido, el equipo de investigadoras definió la selección de las dimensiones semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente como ejes analíticos del estudio, atendiendo a su pertinencia epistemológica y metodológica para abordar de manera integral las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Las dimensiones semántica, pragmática y didáctica permiten analizar el fenómeno educativo en sus múltiples niveles de significación (lingüístico, discursivo y pedagógico), posibilitando una comprensión holística de los procesos mediante los cuales el profesorado media la construcción de significados, la interacción comunicativa y el desarrollo de competencias lingüísticas en contextos escolares. La inclusión de la formación profesional docente añade una perspectiva adicional que permite examinar cómo la trayectoria académica, la capacitación continua y el desarrollo de competencias profesionales inciden en la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, la articulación de estas cuatro dimensiones ofrece un marco teórico robusto para examinar la coherencia entre los fundamentos del enfoque comunicativo, la formación del docente y las prácticas efectivamente implementadas en el aula.

En primer lugar, la dimensión semántica resulta esencial para examinar el tratamiento del significado en las prácticas pedagógicas. Tal como sostiene Daniel Cassany (2006), el sentido no se encuentra restringido a las unidades lingüísticas, sino que se configura dinámicamente en la interacción entre los hablantes y los contextos comunicativos en los que se inscriben. El análisis de esta dimensión

permite determinar en qué medida las estrategias de enseñanza promueven la interpretación crítica, la comprensión profunda y la construcción contextualizada de significados, aspectos que constituyen pilares del enfoque comunicativo.

Por su parte, la dimensión pragmática orienta el análisis hacia el uso del lenguaje en contextos comunicativos auténticos, considerando la relación entre intención, contexto y acto de habla. Desde la perspectiva de Cassany (1994), el enfoque comunicativo implica que “enseñar lengua es enseñar a usarla, es decir, a comunicarse con ella en contextos reales y con fines significativos”. En esta línea, la enseñanza del lenguaje debe centrarse en la interacción y en la adecuación discursiva de los mensajes más que en la corrección formal, promoviendo la negociación de sentidos entre los interlocutores. Asimismo, Cassany (2006) plantea que “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales”, lo cual refuerza la necesidad de comprender la competencia comunicativa como una capacidad situada, dependiente del contexto y de la intención comunicativa de los hablantes. En consecuencia, esta dimensión resulta crucial para evaluar si las prácticas docentes recrean situaciones comunicativas reales que favorecen la participación del alumnado como sujetos discursivos y la aplicación efectiva del enfoque comunicativo en el aula.

De manera complementaria, la dimensión didáctica se constituye en el nexo articulador entre los saberes lingüísticos y las prácticas pedagógicas. Su análisis permite comprender cómo el profesorado planifica, ejecuta y evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al desarrollo de competencias comunicativas, así como las estrategias didácticas que median la comprensión, producción y reflexión sobre los textos. Según Cassany (1999), “enseñar lengua no consiste en transmitir conocimientos sobre el idioma, sino en crear situaciones en las que los alumnos usen la lengua para construir significado”. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como una práctica contextualizada que promueve el uso funcional y reflexivo del lenguaje en situaciones comunicativas reales. Asimismo, Cassany (2006) enfatiza que “leer y escribir son prácticas sociales situadas que

implican la interacción entre el texto, el contexto y los participantes”, lo cual refuerza la necesidad de que la didáctica del lenguaje integre la teoría y la práctica para favorecer aprendizajes significativos. En consecuencia, esta dimensión permite identificar las condiciones pedagógicas y contextuales que facilitan o limitan la implementación de prácticas docentes coherentes con los principios del enfoque comunicativo.

Finalmente, la formación profesional docente se constituye como una dimensión clave para el análisis de las prácticas pedagógicas, dado que influye directamente en las decisiones metodológicas, en la selección de estrategias didácticas y en la manera en que los docentes implementan el enfoque comunicativo en el aula. Esta dimensión permite examinar tanto la trayectoria académica y formación inicial de los docentes como su capacitación continua y actualización profesional, identificando cómo estos factores se reflejan en la planificación, ejecución y evaluación de las experiencias de aprendizaje. Asimismo, analizar la formación profesional posibilita relacionar las competencias adquiridas con la efectividad de la mediación pedagógica y con la capacidad del docente para generar interacciones significativas con los estudiantes, estableciendo un vínculo directo entre conocimiento teórico, desarrollo de habilidades docentes y calidad de la práctica educativa.

En síntesis, la selección de las dimensiones semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente responde a la necesidad de examinar la enseñanza del lenguaje como un proceso complejo e interdependiente, en el que convergen la construcción de significados, el uso social del lenguaje, las mediaciones pedagógicas y las competencias profesionales que sustentan la práctica docente. La inclusión de la dimensión de formación profesional docente permite considerar cómo la trayectoria académica, la capacitación continua y el desarrollo de habilidades y conocimientos pedagógicos inciden en la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas en el aula. De este modo, el estudio aspira a aportar evidencias sustantivas que permitan valorar la correspondencia entre el discurso pedagógico, la formación del docente y la práctica efectiva, contribuyendo al

fortalecimiento de una enseñanza del lenguaje coherente con los postulados del enfoque comunicativo en el nivel de 4° básico.

Cap. 3 Marco Metodológico

3.1 Tipo y diseño del marco de investigación

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo/ cualitativo, el cual se interesa en la comprensión subjetiva del objeto de estudio. La finalidad de esta investigación es analizar y evaluar la correspondencia entre las prácticas docentes de aula y los planteamientos curriculares oficiales, lo que nos permitirá vislumbrar si el enfoque comunicativo planteado y exigido curricularmente se lleva a cabo efectivamente en las salas de clases de 4° año de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida.

Realizar este tipo de investigación permite obtener un mejor entendimiento de procesos complejos, interacciones sociales o fenómenos culturales que se desarrollan en el contexto educativo de aula en los establecimientos educacionales antes mencionados.

3.2 Población/muestra

Para la presente investigación se seleccionaron seis establecimientos municipales de la comuna de La Florida, todos ellos imparten enseñanza básica y presentan un índice de vulnerabilidad comprendido entre el 80% y 85%, lo que permite establecer un criterio de selección homogéneo en función de factores socioeducativos relevantes para el análisis de trayectorias educativas.

El índice de vulnerabilidad se considera un indicador objetivo y pertinente, ya que posibilita relacionar, de manera fundamentada, las condiciones materiales e inmateriales que podrían incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los establecimientos seleccionados. Su incorporación en el diseño metodológico permite contextualizar los hallazgos del estudio considerando factores de riesgo y protección que afectan el desarrollo educativo y social de los alumnos.

La población de la investigación está constituida por la totalidad de docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en los seis establecimientos previamente mencionados. La muestra se conformó con el 50% de esta población, abarcando los docentes de tres establecimientos que accedieron a participar en el estudio: Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3, elegidos tanto por su representatividad como por la disposición de su cuerpo docente para colaborar con la investigación, asegurando la pertinencia y validez del análisis de las prácticas educativas.

3.3 Dimensiones de análisis

El presente estudio tiene por objetivo relacionar y analizar el grado de coherencia entre las prácticas docentes de Lenguaje y Comunicación en 4° año básico con lo planteado en las bases curriculares para el nivel. Para este propósito, resultó imprescindible establecer dimensiones de análisis, con el fin de garantizar que la información recopilada fuera consistente y pertinente respecto de la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

La definición de estas dimensiones permite estructurar el levantamiento de datos de manera sistemática, asegurando que las prácticas docentes observadas puedan ser correlacionadas con los lineamientos establecidos en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación. Este procedimiento no solo tiene como objetivo fortalecer la coherencia interna del estudio, sino que también facilitar un análisis riguroso y contextualizado de la implementación del enfoque comunicativo en el aula, permitiendo interpretar los hallazgos en relación con los objetivos educativos y las competencias comunicativas previstas.

Estas dimensiones se aplicaron de manera específica a cada instrumento, con el fin de identificar el grado de alineación entre las prácticas docentes observadas y lo establecido en las bases curriculares.

Finalmente, las dimensiones elegidas para el análisis fueron: semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente; consideradas fundamentales

para examinar de manera integral los distintos aspectos de las prácticas docentes y su coherencia con el enfoque comunicativo. Cada una de estas dimensiones se encuentra ampliamente definida y justificada en el marco teórico de esta investigación

3.4 Instrumentos de recogida de datos

Una vez definidas las dimensiones de análisis para la investigación (semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente), resulta esencial seleccionar y diseñar instrumentos de observación que permitan examinar de manera sistemática cada una de ellas. Según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), en la investigación cualitativa es fundamental que los instrumentos estén alineados con los objetivos del estudio y permitan comprender los significados y las prácticas en contextos específicos, más allá de la mera descripción de datos. Con este propósito, se optó por una combinación de herramientas que favorecen la triangulación de datos, estrategia que, como señala Flick (2015), incrementa la credibilidad y consistencia interpretativa de los hallazgos.

La cuidadosa selección y elaboración de instrumentos pertinentes garantiza que la información recopilada sea fiable, representativa y relevante, permitiendo analizar de manera integral cómo las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación se articulan con la construcción de significados, el uso social del lenguaje, las mediaciones pedagógicas y las prácticas profesionales del docente, así como su coherencia con los principios del enfoque comunicativo y los lineamientos establecidos en las Bases Curriculares

3.4.1 Selección de instrumentos

La selección de los instrumentos de investigación se sustenta en criterios que garantizan la pertinencia, validez y coherencia de los datos recopilados con los objetivos del estudio. Asimismo, estos instrumentos se definen en relación directa con la naturaleza de la investigación, que corresponde a un estudio interpretativo/cualitativo, cuyo propósito central es identificar posibles coherencias

o discrepancias entre lo establecido en el currículum nacional y las prácticas pedagógicas observadas en el aula. Como señalan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), en este tipo de investigación resulta fundamental emplear instrumentos que permitan comprender los significados y las prácticas en contextos específicos, más allá de la mera descripción de datos.

En este sentido, los instrumentos seleccionados, en orden de aplicación, son los siguientes:

1. Encuesta a docentes.
2. Revisión de planificaciones de clase.
3. Observación participante de clases.
4. Entrevista semiestructurada a docentes.

La encuesta aplicada a los docentes participantes constituye una herramienta inicial de levantamiento de información, orientada a caracterizar aspectos de su formación profesional, proporcionando un marco contextual indispensable para el análisis posterior basado en la dimensión de formación profesional docente.

La revisión de planificaciones pedagógicas y la observación participante de clases permiten acceder a información empírica y situada respecto de las prácticas docentes efectivamente desarrolladas en el aula. Como plantea Flick (2015), la observación en la investigación cualitativa constituye un recurso clave, ya que posibilita comprender los fenómenos en su contexto natural, otorgando mayor validez al análisis interpretativo. En este marco, la comparación entre lo planificado y lo ejecutado, en contraste con lo estipulado por el currículum oficial, aporta una perspectiva crítica que permite valorar la coherencia o las discrepancias entre los distintos niveles de concreción curricular (Martínez Bonafé, 1998). Estos instrumentos permiten observar y analizar las dimensiones semántica, pragmática y didáctica.

Finalmente, la entrevista semiestructurada se incorpora como un instrumento de profundización y triangulación, con el objetivo de explorar con los docentes sus percepciones, interpretaciones y reflexiones en torno a sus prácticas pedagógicas. Según Vasilachis de Gialdino (2006), la entrevista cualitativa favorece un espacio de diálogo flexible que posibilita al investigador comprender las experiencias de los participantes desde sus propios marcos de sentido. De este modo, la entrevista no solo amplía la comprensión del objeto de estudio, sino que también contribuye a la construcción conjunta de conocimiento con los actores educativos involucrados, abordando de manera integral las cuatro dimensiones de análisis formuladas para la investigación: semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente.

3.4.2 Criterios de elaboración de los instrumentos

La elaboración de los instrumentos de investigación se sustentó en las dimensiones semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente siguiendo los postulados de Cassany y el enfoque comunicativo del currículum.

Para la encuesta a docentes participantes se decidió confeccionar un formulario *Google* con preguntas directas que permitiera un levantamiento inmediato de la información, esta herramienta, permite, además, obtener tablas y gráficos con la información recolectada.

Por otro lado, para los instrumentos de análisis de planificación de clase y observación participante de clase, se optó por confeccionar rúbricas analíticas, que permiten establecer criterios de observación basados en las dimensiones de análisis y niveles de logro entorno al desempeño esperado según lo planteado en las bases curriculares y el enfoque comunicativo. Las rúbricas confeccionadas establecen tres niveles de logro:

- Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.
- Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.
- Desempeño ajeno a lo propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.

Para cada criterio de observación se presenta una descripción del desempeño en cada uno de los niveles de logro. Es importante mencionar que estos instrumentos no pretenden evaluar ni encasillar a los docentes participantes, sino, presentar información relativa a lo esperado según el enfoque comunicativo y las bases curriculares.

La elección de rúbricas analíticas para la observación participante y la revisión de planificaciones se fundamenta en su capacidad para sistematizar la información permitiendo evaluar con precisión la coherencia entre las prácticas docentes y los objetivos curriculares, así como la intencionalidad pedagógica y la adecuación comunicativa de las estrategias utilizadas. Estas rúbricas facilitan un análisis detallado y estructurado de los distintos aspectos del proceso educativo, asegurando consistencia y comparabilidad entre diferentes observaciones y planificaciones.

Por último, se optó por la aplicación de una entrevista semiestructurada a los docentes participantes para complementar la información levantada en los instrumentos previamente aplicados, con el objetivo de enriquecer la interpretación de los datos. De este modo, los instrumentos combinados garantizan la validez, pertinencia y exhaustividad del análisis de la relación entre teoría curricular y práctica educativa en el aula.

3.4.3 Proceso de confección de instrumentos

Una vez establecidas las dimensiones de análisis y definidos los instrumentos vinculados a la observación, se procedió a diseñar y confeccionar cada uno de ellos, quedando a la espera de su validación por expertos.

- Encuesta a docentes participantes: Se elaboró una tabla de organización² que permitió sistematizar todas las características que debía incluir la encuesta, considerando su objetivo, formato, categorías de análisis

² Tabla de encuesta a docentes en ANEXO 1

involucradas y posibles preguntas. Esta estructura facilitó la construcción de un instrumento coherente con las dimensiones de análisis y los objetivos del estudio.

- Rúbrica de planificación de clase: Se desarrolló una tabla de organización³ que permitió ordenar las características esenciales del instrumento, incluyendo la dimensión correspondiente, una breve descripción de la misma, la pregunta a la que el instrumento debía dar respuesta y la técnica de análisis asociada. A partir de esta tabla se construyó la rúbrica analítica⁴, en la que cada criterio de observación se derivó directamente de las preguntas formuladas en la tabla de organización. Los niveles de logro de la rúbrica se definieron considerando lo esperado de las prácticas docentes según los principios del enfoque comunicativo y las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.
- Rúbrica para observación participante de clase: Se siguió un procedimiento análogo al de la rúbrica de planificación de clase, construyendo primero una tabla de organización⁵ y luego la rúbrica analítica⁶ correspondiente. Este instrumento permitió evaluar las prácticas desarrolladas en el aula en relación con las dimensiones semántica, pragmática y didáctica, registrando evidencia empírica y situada sobre la mediación docente, la construcción de significados y la interacción comunicativa.
- Entrevista semiestructurada: Se elaboró una tabla de organización⁷ que contenía el objetivo del instrumento, las dimensiones a abordar, los criterios de análisis, preguntas clave y un espacio para observaciones del experto. Este instrumento se diseñó para permitir la triangulación de datos y profundizar en la comprensión de las percepciones, interpretaciones y

³ Tabla de organización para confección de rúbrica de planificación de clase en ANEXO 2

⁴ Rúbrica analítica para planificación de clase en ANEXO 3

⁵ Tabla de organización para confección de rúbrica de observación participante de clase en ANEXO 4

⁶ Rúbrica analítica para observación participante de clase en ANEXO 5

⁷ Tabla de organización entrevista semiestructurada en ANEXO 6

reflexiones de los docentes, abordando las cuatro dimensiones de análisis de manera integral.

3.4.4 Validación de instrumentos

En toda investigación, la selección y validación de los instrumentos constituye un paso metodológico fundamental, ya que garantiza la calidad, pertinencia y fiabilidad de la información recolectada. En el caso de este estudio, orientado al análisis de la coherencia entre el currículum nacional de Lenguaje y Comunicación y las prácticas docentes en el aula, se optó por un conjunto de instrumentos de naturaleza cualitativa, entre ellos: cuestionarios a docentes, revisión de planificaciones pedagógicas, observación participante de clases y entrevistas semiestructuradas.

La validez de estos instrumentos se abordó bajo el criterio de validez de contenido, la cual, según Escobar y Cuervo (2008), se refiere al grado en que un instrumento “incluye un conjunto adecuado y representativo de ítems que logran medir el constructo que se desea estudiar”. En este sentido, el proceso de validación se realizó mediante juicio de expertos, estrategia ampliamente utilizada en investigación educativa por su capacidad de garantizar que los ítems y categorías de análisis respondan efectivamente a los objetivos del estudio y a los referentes teóricos que lo sustentan.

De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), la revisión de expertos permite no solo valorar la pertinencia y claridad de los ítems, sino también “ajustar los instrumentos a partir de la identificación de ambigüedades, redundancias o vacíos conceptuales”.

En esta investigación, cada instrumento fue sometido a un proceso de juicio de expertos, donde se consultó a un profesional con experiencia en didáctica de la lengua, currículum escolar y metodologías de investigación educativa, específicamente, quien realizó esta validación es el Sr. Hugo Quintana⁸, Magíster

⁸ Datos del experto en “validación de instrumentos” en ANEXO 7

en Ciencias de la Educación, mención currículum y evaluación, quien actuó como evaluador externo de los instrumentos.

Una vez confeccionadas las tablas de organización y elaborados los instrumentos preliminares, estos fueron enviados vía correo electrónico al académico antes mencionado, con el propósito de que revisara, comentara y validara los instrumentos propuestos. Tras su revisión, el evaluador no realizó observaciones ni recomendaciones de modificación, señalando que los instrumentos presentados tributan adecuadamente al objetivo de investigación y cumplen con los criterios de validez de contenido requeridos.

La implementación de este proceso de validación garantiza que los instrumentos utilizados posean consistencia interna y validez conceptual, fortaleciendo así la confiabilidad, pertinencia y rigor metodológico del estudio. En consecuencia, la investigación se sustenta no solo en referentes teóricos sólidos, sino también en una metodología sistemática y verificable que respalda la calidad de los resultados obtenidos.⁹

3.5 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en coherencia con los objetivos de la investigación y con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas en su contexto, más allá de una descripción superficial de los datos. Siguiendo a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los instrumentos utilizados fueron diseñados y seleccionados de manera que se alinearan con los objetivos del estudio y permitieran acceder a los significados, decisiones y acciones que configuran la práctica docente. Asimismo, se optó por una combinación de instrumentos que favoreciera la triangulación de datos, estrategia que, de acuerdo con Flick (2015), contribuye a incrementar la credibilidad, consistencia y profundidad interpretativa de los hallazgos.

⁹ Validación de instrumentos de investigación disponibles en ANEXO 7

La recolección de información se realizó mediante cuatro instrumentos: una encuesta digital dirigida a las docentes, una rúbrica analítica para la revisión de planificaciones, una rúbrica analítica para la observación participante de clases y una entrevista semiestructurada. Desde el inicio del proceso investigativo se definieron dimensiones de análisis, lo que permitió organizar sistemáticamente la información recolectada y facilitar posteriormente la codificación y el análisis de los datos.

La encuesta digital tuvo como finalidad caracterizar el perfil profesional de las docentes participantes, recabando información vinculada exclusivamente a su formación inicial y continua, así como a su trayectoria profesional. Por su parte, las planificaciones pedagógicas entregadas por las docentes, que presentaban distintos niveles de detalle debido a la falta de estandarización en los formatos, fueron analizadas mediante una rúbrica analítica, lo que permitió identificar tendencias en la organización didáctica y en la coherencia con los objetivos curriculares del enfoque comunicativo.

Las clases fueron observadas de manera participante y grabadas, lo que posibilitó un análisis posterior más riguroso y sistemático. A partir de los registros audiovisuales se aplicó la rúbrica de observación, cuyos indicadores fueron codificados considerando las dimensiones semántica, pragmática y didáctica. Cada indicador fue clasificado según tres niveles de desempeño previamente establecidos: desempeño esperado, que refleja una coherencia plena con las Bases Curriculares y el enfoque comunicativo; desempeño parcial, que evidencia una alineación incompleta con los objetivos curriculares; y desempeño ajeno, correspondiente a prácticas que se distancian o no guardan relación con dichos objetivos. Este procedimiento permitió identificar con mayor precisión el grado de coherencia entre lo planificado, lo implementado en el aula y lo prescrito por el currículum.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, las preguntas fueron previamente organizadas según las dimensiones de análisis definidas, asegurando una

recolección ordenada y focalizada de la información. Las entrevistas se realizaron tanto de manera presencial como mediante videollamada; todas fueron grabadas, transcritas y posteriormente codificadas. Cada segmento de las transcripciones fue identificado mediante un sistema de codificación por colores, asociado a la dimensión correspondiente, lo que facilitó el análisis categorial. Tras cada entrevista, se elaboró un cuadro de síntesis acompañado de observaciones interpretativas, permitiendo una primera aproximación analítica a los discursos docentes.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis comparativo y de triangulación entre los datos obtenidos a partir de las planificaciones, las observaciones de clase, las entrevistas y la encuesta, con el fin de identificar consistencias, divergencias y patrones recurrentes en las prácticas pedagógicas. Este proceso de triangulación permitió contextualizar los resultados de las rúbricas a la luz de la formación, experiencia y percepciones de las docentes, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

Finalmente, el análisis de los datos se desarrolló de manera interpretativa e integrada, organizando los hallazgos en función de las cuatro dimensiones de análisis definidas a lo largo de la investigación. En conjunto, los datos recolectados ofrecen una visión comprehensiva del proceso pedagógico, que abarca desde la planificación, la ejecución en el aula y la reflexión profesional, permitiendo evaluar la coherencia entre las prácticas docentes y las Bases Curriculares del enfoque comunicativo, y proporcionando evidencia sólida para sustentar las conclusiones de la investigación.

3.6 Anonimato y confidencialidad

Para garantizar la objetividad, confiabilidad y validez de los resultados, la presente investigación se desarrolló con participantes que otorgaron su consentimiento de manera libre e informada. Se proporcionó información detallada sobre la metodología y los objetivos del estudio, así como sobre los posibles riesgos

asociados a la participación. Cada docente invitado fue contactado personalmente, con el fin de explicar de manera clara y comprensible todos los aspectos necesarios para la toma de decisiones informadas.

Con el propósito de resguardar los derechos e integridad de los participantes y de los investigadores, se elaboró una carta de consentimiento informado, en la que ambas partes aceptaron los términos y condiciones del estudio. Se otorgó el tiempo necesario para que los participantes reflexionaran, realizaran consultas o, en su caso, busquen asesoría antes de decidir su participación.

Una vez recibido el consentimiento informado¹⁰, se procedió a la aplicación de los instrumentos metodológicos previstos en la investigación.

3.7 Calendarización

La calendarización constituye un elemento fundamental en la planificación y ejecución de la presente investigación, ya que permitió organizar de manera sistemática las actividades, estableciendo prioridades y asegurando el cumplimiento de los plazos establecidos. Para optimizar la gestión del tiempo y garantizar un desarrollo ordenado del estudio, se utilizó una carta Gantt, herramienta ampliamente reconocida en la investigación y gestión de proyectos por su capacidad para visualizar de forma clara y cronológica las distintas fases y tareas de un proyecto.

La carta Gantt permitió identificar la secuencia de actividades, sus tiempos de ejecución y posibles solapamientos entre tareas, facilitando la anticipación de dificultades y la asignación eficiente de recursos. Además, esta herramienta proporciona un seguimiento continuo del avance del estudio, lo que contribuye a mantener la coherencia metodológica y a garantizar que cada etapa se cumpla dentro del marco temporal previsto.

¹⁰ Consentimientos informados firmados por docentes participantes se encuentran disponibles en ANEXO 9

En consecuencia, la implementación de una carta Gantt no solo favorece la organización del trabajo investigativo, sino que también permite una planificación estratégica que asegure el logro de los objetivos propuestos de manera oportuna y eficiente.¹¹

¹¹ Carta Gantt disponible en ANEXO 10

Cap. 4 Análisis de los datos

4.1 Introducción

El presente capítulo tiene por propósito exponer y analizar los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio. En primer lugar, se ofrece una descripción general de los datos recogidos, contextualizando las condiciones en que fueron obtenidos y su pertinencia respecto al problema investigado. Posteriormente, se explica el procedimiento de análisis seguido, especificando los criterios utilizados para la organización, categorización e interpretación de la información.

A continuación, se presentan y discuten las dimensiones de análisis que estructuran el estudio, abordando los resultados más relevantes y su vinculación con el marco teórico, especialmente en relación con los principios del enfoque comunicativo. Este análisis busca evidenciar cómo las prácticas docentes observadas se articulan con los fundamentos conceptuales y didácticos que orientan la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación.

Finalmente, el capítulo concluye con una síntesis de los hallazgos más significativos y con una reflexión sobre las limitaciones del análisis, las cuales permiten situar los resultados en su contexto y proyectar futuras líneas de indagación.

A partir del problema de investigación planteado, se recuerda que el propósito central de este estudio es examinar la coherencia entre el currículum vigente de Lenguaje y Comunicación, basado en el enfoque comunicativo, y las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas por docentes de 4° año de educación básica en establecimientos municipales de la comuna de La Florida con un índice de vulnerabilidad entre el 80% y 85%. Este análisis adquiere relevancia en el contexto nacional actual, caracterizado por la persistencia de bajos niveles de competencia lectora, pese a las sucesivas reformas curriculares que buscan fortalecer las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes.

En este sentido, el capítulo de análisis de los datos busca aportar evidencia empírica que permita comprender hasta qué punto las prácticas observadas reflejan los principios del enfoque comunicativo promovido por el Ministerio de Educación desde la actualización curricular de 2019. El examen de los datos permitirá, además, identificar posibles brechas entre los lineamientos teóricos y la implementación pedagógica en el aula, considerando tanto los factores profesionales como contextuales que influyen en la labor docente dentro de escuelas con altos índices de vulnerabilidad social.

El análisis se organiza en función de las dimensiones establecidas para este estudio (formación profesional docente, dimensión semántica, dimensión pragmática y dimensión didáctica), las cuales posibilitan una lectura diversa del fenómeno educativo observado. De esta manera, los resultados que se presentan a continuación permiten avanzar hacia la comprensión del grado de correspondencia entre las políticas curriculares, la práctica docente y los aprendizajes esperados, contribuyendo a la reflexión sobre los desafíos y oportunidades para la mejora de la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación en el sistema escolar chileno.

4.2 Descripción general de los datos recogidos

La presente investigación se desarrolló en tres establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida, los cuales accedieron formalmente a participar mediante una carta de autorización¹² firmada y timbrada por sus respectivos directores: Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3. Todos los establecimientos presentan un índice de vulnerabilidad escolar entre el 80% y el 85%, lo que constituye un contexto educativo relevante para la comprensión de las prácticas docentes observadas.

Los participantes corresponden a los docentes encargados de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico de cada establecimiento. En todos los casos, existe un único curso de dicho nivel, por lo que el universo de estudio

¹² Cartas de autorización directores en ANEXO 8

estuvo conformado por tres docentes, identificados en adelante como *docente de Lenguaje Escuela 1*, *docente de Lenguaje Escuela 2* y *docente de Lenguaje Escuela 3*, todas ellas firmaron una carta de consentimiento informado que proporcionaba información sobre el estudio y una descripción de las instancias en las que ellas participarían.

Con el propósito de recoger información sistemática y coherente con las dimensiones de análisis (semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente), se aplicaron cuatro instrumentos complementarios, diseñados para favorecer la triangulación de datos:

1. Encuesta a docentes de Lenguaje y Comunicación.
2. Rúbrica de planificación de clase¹³.
3. Rúbrica de observación participante de clase¹⁴.
4. Entrevista semiestructurada a docentes¹⁵.

La encuesta fue administrada mediante un formulario digital de *Google*, enviado por correo electrónico a las docentes participantes. Este formato facilitó la obtención inmediata de respuestas y la generación de tablas y gráficos automáticos, que aportaron una primera caracterización del perfil profesional de las docentes.

En cuanto a las planificaciones de clase, cada docente entregó el documento correspondiente (en formato digital o impreso), sobre el cual se aplicó la rúbrica de planificación de clase. Si bien este procedimiento permitió identificar tendencias generales en la organización didáctica, algunas planificaciones resultaron incompletas o poco detalladas, debido a que los establecimientos no exigen planificaciones clase a clase, conforme a la normativa vigente que busca evitar el

¹³ Rúbricas de planificación de clase aplicadas en ANEXO 11

¹⁴ Rúbricas de observación participante de clase aplicadas en ANEXO 12

¹⁵ Entrevistas semiestructuradas transcritas en ANEXOS 13, 14 Y 15

agobio laboral docente. En este sentido, la planificación constituye una práctica profesional flexible, ajustada a las metodologías individuales de cada profesor.

Las observaciones de clase se realizaron en las sesiones de Lenguaje y Comunicación de 4° básico, previamente coordinadas con las docentes. Cada clase fue grabada en video, lo que permitió revisar posteriormente las interacciones pedagógicas y aplicar la rúbrica de observación participante de clase con mayor precisión. Las investigadoras realizaron bitácoras de observación individuales, las cuales fueron posteriormente contrastadas y discutidas en conjunto para consensuar las categorías observadas y los niveles de desempeño.

Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con cada docente participante. Una de ellas (docente de Lenguaje Escuela 3) se realizó de manera presencial, mientras que las restantes se efectuaron por videollamada. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas, lo que permitió identificar patrones discursivos y percepciones relevantes para el análisis interpretativo.

En conjunto, los datos recogidos ofrecen una visión integral de las prácticas docentes en el área de Lenguaje y Comunicación, permitiendo establecer vínculos entre la planificación, la ejecución y la reflexión pedagógica, así como contrastar dichos procesos con los principios del enfoque comunicativo y las Bases Curriculares vigentes.

4.3 Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo de contenido temático (Flick, 2015; Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), orientado a identificar patrones, relaciones y significados asociados a las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico. Este enfoque permitió sistematizar la información recogida por los distintos instrumentos y agruparla de acuerdo con las cuatro dimensiones de análisis definidas: semántica, pragmática, didáctica y formación profesional docente.

Los instrumentos de investigación fueron diseñados de manera que sus ítems y criterios se vincularan directamente con las dimensiones de análisis, lo que facilitó la codificación y categorización de la información desde su origen.

- En la encuesta a docentes, todos los ítems se relacionaron con la dimensión de formación profesional docente.
- Los criterios de las rúbricas de planificación de clase y observación participante se asociaron a una o varias dimensiones, permitiendo asignar niveles de logro a cada criterio sin necesidad de codificación adicional. Una vez aplicadas las rúbricas se elaboraron tablas que permitieran contrastar el desempeño por docente y dimensión de análisis.
- En la entrevista semiestructurada, las preguntas fueron previamente clasificadas según las dimensiones, lo que permitió levantar información de manera sistemática y realizar triangulaciones con los otros instrumentos.

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a destacar manualmente los segmentos de texto, utilizando un código de colores según la dimensión correspondiente:

- Amarillo: Dimensión didáctica
- Rojo: Dimensión de formación profesional docente
- Verde: Dimensión semántica
- Morado: Dimensión pragmática
- Celeste: Dimensiones semántica, pragmática y didáctica

Tras cada intervención del docente (*orador 2*), se incorporó un cuadro de resumen y observaciones, en el cual se sintetizaba lo comentado y se registraban notas interpretativas relevantes para cada dimensión. Este procedimiento permitió organizar y agrupar la información en unidades de análisis, basadas en las

categorías previamente definidas, facilitando la comparación entre instrumentos y la identificación de patrones.

Para la sistematización de los datos, se construyeron matrices de análisis en Word, que integraron los resultados de encuestas, rúbricas y entrevistas, organizados por dimensiones y niveles de logro. Estas matrices permitieron elaborar tablas y gráficos que facilitan la visualización de la información y contribuyen a una interpretación más clara y coherente de los hallazgos.

En conjunto, este procedimiento garantiza que el análisis sea riguroso, sistemático y coherente con los objetivos de la investigación, asegurando que los hallazgos reflejen de manera fiel las prácticas docentes observadas y su correspondencia con los principios del enfoque comunicativo y las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.

4.4 Presentación y discusión de dimensiones de análisis

- **Dimensión 1: Formación profesional docente**

La dimensión de formación profesional docente se centra en el estudio de los conocimientos, competencias, experiencias y actitudes que los docentes poseen y movilizan en su práctica pedagógica. Esta dimensión permite examinar cómo la preparación académica, la formación continua y la experiencia profesional influyen en la planificación, ejecución y evaluación de las clases de Lenguaje y Comunicación, así como en la capacidad de implementar estrategias coherentes con el enfoque comunicativo. Al considerar esta dimensión, es posible identificar los factores que facilitan o limitan la aplicación de prácticas pedagógicas efectivas y contextualizadas, evaluar el grado de alineación entre la formación del docente y los lineamientos curriculares, y comprender cómo las competencias profesionales contribuyen a la construcción de significados, al desarrollo de habilidades comunicativas y a la mediación pedagógica en el aula.

A continuación, se presenta una tabla resumen de la aplicación de encuesta a docentes participantes:

Tabla 1: Datos encuesta a docentes participantes						
Docente participante	Título profesional	Institución	Año egreso	Estudios complementarios	Horario	Financiamiento
Docente de Lenguaje Escuela 2.	Profesora general básica	PUC	1991	Magister en Gestión Educacional (UMCE-FINIS TERRAE) Diplomado en Currículum y Evaluación (UDD)	Fuera del horario laboral	Propio
Docente de Lenguaje Escuela 1.	Profesora de educación básica	UPLA	2000	Universidad de Magallanes/ Universidad San Andrés / Universidad de Ciencias de la Educación / Universidad Católica	Fuera del horario laboral	NR
Docente de Lenguaje Escuela 3.	Profesora de castellano	UMCE	2019	Diplomado en Instrumentos de evaluación para el aprendizaje, diseño y análisis de resultados en Universidad Diego Portales Actualización Curricular Taller de Literatura en Universidad de Santiago de Chile	Fuera del horario laboral	Propio/ empleador

**Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante Google Forms (2025).*

La información contenida en la tabla permite observar que:

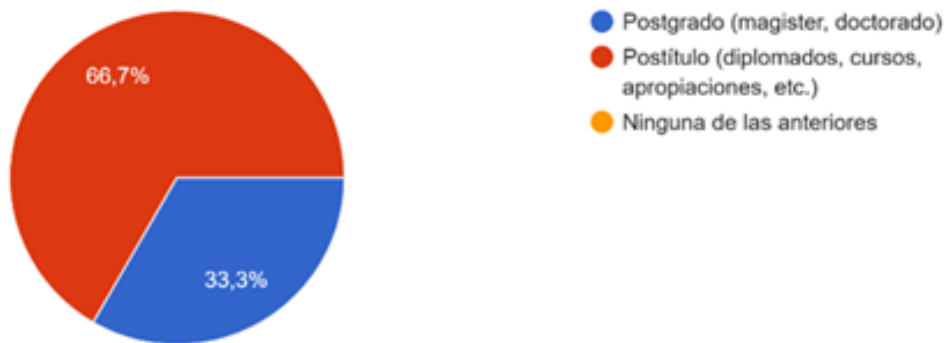
- Formación de pregrado: Dos de las docentes participantes son profesoras de enseñanza general básica sin mención, mientras que una es profesora de castellano (enseñanza media).
- Antigüedad de egreso: Dos docentes egresaron hace más de 20 años, mientras que la tercera egresó hace menos de 10 años (6 años).
- Estudios complementarios: Las tres docentes manifiestan haber cursado estudios complementarios. Sin embargo, la docente de la Escuela 1 no especifica los nombres de los estudios, indicando únicamente las instituciones donde los realizó, mientras que las docentes de las escuelas Escuela 2 y Escuela 3 detallan explícitamente sus programas.

- Horario y financiamiento: Todas las docentes participantes señalan que los estudios complementarios se realizaron fuera del horario laboral, y el financiamiento fue propio o compartido con el empleador.

En relación con los estudios complementarios, los gráficos asociados muestran que:

- Una docente ha realizado estudios de nivel magíster o equivalente, mientras que dos docentes han cursado diplomados, cursos o apropiaciones profesionales.
- La totalidad de las docentes participantes completó estos estudios fuera del horario laboral, lo que refleja un esfuerzo adicional para actualizar y fortalecer su formación profesional.

Gráfico 1: Estudios complementarios a la labor docente



**Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante Google Forms (2025).*

Gráfico 2: Horario para estudios complementarios



**Elaboración propia a partir de los datos obtenidos mediante Google Forms (2025).*

Otro de los instrumentos que aportan información sobre esta dimensión es la entrevista semiestructurada, en la cual las docentes participantes expresan abiertamente sus percepciones respecto de la formación inicial y continua del profesorado. En este ámbito, las tres docentes coinciden en señalar falencias significativas en la formación inicial, especialmente en la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica.

Dos de las docentes enfatizan que durante la formación universitaria existe escasa conexión con la realidad de las aulas. Una de ellas plantea la necesidad de que los estudiantes de pedagogía “tengan acceso a la observación de la realidad, al menos, a través de videos donde se modelen las estrategias adecuadas para ese caso en particular” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14). En la misma línea, otra docente sostiene que “falta que te manden desde un inicio a hacer prácticas profesionales y a ver si la teoría que a ti te están pasando en la universidad se parece a cómo tú enfrentas los contenidos y el currículum en una sala de clase real” (Entrevista 1, docente de lenguaje Escuela 1, anexo 13).

La tercera docente entrevistada enfatiza que la formación de pregrado se centra excesivamente en los contenidos disciplinares, dejando en segundo plano la formación didáctica y curricular. Al respecto, comenta: “en mi universidad no era tan enfocado en la educación como uno podría pensar, era más académico todo; entonces, en ese sentido, igual siento que salí sin saber tantas cosas desde lo pedagógico, no así desde lo académico, desde la especialidad” (Entrevista 3, docente de lenguaje Escuela 3, anexo 15). Además, esta docente reconoce que antes de la entrevista no conocía formalmente el enfoque comunicativo, y añade que “uno igual se da cuenta que al final lo aplica dentro de las clases sin saber lo que está haciendo, de forma intuitiva más que formalmente como metodología” (Entrevista 3, docente de lenguaje Escuela 3, anexo 15).

En cuanto a la formación continua, las tres entrevistas coinciden en que existen diversas instancias de perfeccionamiento, aunque también se presentan barreras significativas. En una de las entrevistas se destaca la falta de motivación de algunos

docentes para capacitarse, señalando que en ocasiones lo hacen solo por cumplir con exigencias formales: “por más cursos que tú les pongas, va a querer sacar la nota entre comillas, aunque sea copiando, aunque sea comprando pruebas, como lo que pasa en la evaluación docente, aunque sea haciendo trampa, porque a ellos lo que les interesa no es el proceso de crecimiento de los niños, lo siento mucho, pero así de crudo es” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14). La misma entrevistada añade que el Estado también presenta deudas en esta materia, ya que “no existe coherencia entre el currículum y la actualidad” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14), evidenciando desconocimiento respecto a la actualización curricular de 2018 y al proceso actualmente en desarrollo.

Por su parte, las docentes de las Escuelas 1 y 3 (Entrevistas 1 y 3, docente de lenguaje Escuela 1 y Escuela 3, anexos 13 y 15) señalan que las principales limitaciones para la formación continua son el tiempo y las condiciones laborales, ya que deben capacitarse fuera del horario de trabajo. La primera menciona, además, la escasa difusión de oportunidades de perfeccionamiento, especialmente en contextos vulnerables. En tanto, la docente de Escuela 3 observa que, si bien el CPEIP ofrece instancias relevantes de formación, las vacantes disponibles son insuficientes, indicando que “a mí me ha pasado, no he podido conseguir nunca, he postulado 1000 veces” (Entrevista 3, docente de lenguaje Escuela 3, anexo 15). En relación con el rol del Estado, la docente señala que este no asume la responsabilidad de actualizar la formación de los docentes en ejercicio en materia curricular. Menciona que, cuando se producen modificaciones en el currículum, la carga de adaptarse y capacitarse recae exclusivamente en el profesorado, sin que existan instancias sistemáticas de apoyo o acompañamiento institucional: “el Estado en general siento que igual un poco botado, como, como que nos dan lineamientos, pero no nos dicen cómo ir por ahí, como que se le se le carga toda la responsabilidad al docente, el que quiere se capacita y el que no se queda ahí en el camino y va teniendo desempeños más bajos” (Entrevista 3, docente de lenguaje Escuela 3, anexo 15).

Los resultados obtenidos en esta dimensión reflejan una brecha persistente entre la formación inicial docente y las demandas reales del ejercicio profesional. Se observa que la preparación universitaria continúa enfocándose principalmente en los contenidos disciplinares, dejando en segundo plano el desarrollo de competencias didácticas y reflexivas necesarias para enfrentar la complejidad del aula.

Las percepciones de las docentes entrevistadas en relación con la formación inicial evidencian una escasa articulación entre la teoría y la práctica, lo que se traduce en una preparación insuficiente para aplicar enfoques metodológicos contemporáneos, como el enfoque comunicativo. Esta desconexión entre la formación universitaria y la realidad educativa constituye una de las principales limitaciones para el desarrollo profesional y la innovación pedagógica dentro del aula.

En cuanto a la formación continua, las entrevistas reflejan una disposición positiva hacia el perfeccionamiento docente; sin embargo, esta se ve condicionada por factores estructurales y contextuales, tales como la falta de tiempo, la escasa difusión de oportunidades de capacitación y la limitada coherencia entre las políticas de actualización y las necesidades reales del profesorado. Estas condiciones dificultan la consolidación de procesos de desarrollo profesional sostenidos, colaborativos y significativos.

En síntesis, el análisis de esta dimensión permite concluir que los desafíos asociados a la formación profesional docente, tanto inicial como continua, inciden directamente en la apropiación e implementación de enfoques pedagógicos contemporáneos. Se evidencia, por tanto, la necesidad de fortalecer los vínculos entre universidad, escuela y políticas de formación, promoviendo instancias formativas más integrales, situadas y coherentes con las demandas de la práctica educativa actual.

- **Dimensión 2: Semántica**

La dimensión semántica se centra en el significado y la construcción de sentido dentro de las prácticas pedagógicas observadas, especialmente en relación con el uso y la enseñanza del lenguaje en el aula. Esta dimensión busca identificar cómo los docentes abordan el desarrollo del significado en los distintos niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), y de qué manera promueven en los estudiantes la interpretación y producción de textos con sentido en contextos comunicativos reales.

Asimismo, el análisis semántico permite examinar la selección y el tratamiento de los contenidos lingüísticos y textuales, observando si las actividades propuestas en las clases de Lenguaje y Comunicación favorecen la comprensión profunda, la ampliación del vocabulario y la reflexión sobre el sentido de las palabras y los textos. Esta dimensión resulta fundamental para determinar si la enseñanza del lenguaje se orienta hacia la construcción activa del significado o si, por el contrario, se limita a la memorización y reproducción de información literal.

En el contexto del enfoque comunicativo, la dimensión semántica adquiere especial relevancia, pues implica que el aprendizaje del lenguaje no se reduce a la corrección formal, sino que se vincula estrechamente con la comprensión del sentido y la intención comunicativa de los discursos. De este modo, esta dimensión permite evaluar el grado en que las prácticas docentes promueven el desarrollo de competencias interpretativas y semánticas que favorecen una comunicación significativa y funcional.

Los instrumentos de evaluación aplicados que se relacionan con esta dimensión son la rúbrica de observación participante de clase y las entrevistas semiestructuradas.

En relación con la aplicación de la rúbrica de observación participante de clase se muestran los siguientes datos:

Tabla 2: Rúbrica de observación participante de clase dimensión semántica				
Docente		Dimensión	Criterio	Nivel de logro
Docente Escuela 1	Lenguaje	Semántica	Utilización de textos auténticos.	Desempeño esperado
Docente Escuela 2	Lenguaje	Semántica	Utilización de textos auténticos.	Desempeño esperado
Docente Escuela 3	Lenguaje	Semántica	Utilización de textos auténticos.	Desempeño esperado

**Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).*

Como se observa en la tabla, las tres observaciones de clase evidencian un nivel de desempeño esperado según los principios del enfoque comunicativo y las bases curriculares, en la dimensión semántica correspondiente al criterio de “utilización de textos auténticos”.

A partir de las entrevistas semiestructuradas, se advierte que las docentes conciben los textos auténticos principalmente desde su relación con la vida cotidiana y los intereses personales de los estudiantes, atribuyéndoles un significado más temático que funcional. Una de las docentes participantes sostiene que “cuando los estudiantes leen un tema de su interés, se despierta el gusto por la lectura, que es la base del lenguaje; además, se facilita la comprensión lectora, porque los estudiantes ya poseen ciertos conocimientos sobre lo que están leyendo” (Entrevista 1, docente de lenguaje Escuela 1, anexo 13). En una línea similar, la docente de la Escuela 3 (Entrevista 3, anexo 15) señala que “al trabajar textos con los niños, es importante considerar también los intereses que ellos tienen”.

Por su parte, la docente de la Escuela 2 asocia el concepto de texto auténtico con la materialidad del soporte, destacando que “utilizar textos en papel propiamente tal requiere una habilidad específica del pensamiento del niño y lo centra en un recurso mucho más concreto, donde puede dibujar, marcar o subrayar” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14).

A partir de lo expresado por las docentes en las entrevistas, se infiere que el nivel de logro evidenciado en la aplicación de la rúbrica de observación de clase no necesariamente da cuenta de un dominio consolidado del conocimiento disciplinar.

Este resultado revela una tensión entre el desempeño observado y la comprensión teórica que sustenta el enfoque comunicativo, lo que sugiere que el logro de un desempeño “esperado” respondería más a decisiones pedagógicas intuitivas o circunstanciales que a una práctica reflexiva, planificada y fundamentada teóricamente. En este sentido, se advierte la necesidad de fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica docente, promoviendo una comprensión más profunda de los principios curriculares que orientan la enseñanza del lenguaje.

- **Dimensión 3: Pragmática**

La dimensión pragmática aborda el uso funcional y contextual del lenguaje en las prácticas pedagógicas, considerando la relación entre los actos comunicativos y las intenciones, propósitos y contextos en que se desarrollan. Esta dimensión busca identificar si las interacciones lingüísticas promovidas por los docentes en el aula favorecen la comunicación auténtica, la adecuación al interlocutor y la aplicación del lenguaje como herramienta para la construcción de conocimiento y la participación social.

Desde esta perspectiva, el análisis pragmático permite observar cómo los docentes generan oportunidades para que los estudiantes utilicen el lenguaje con fines comunicativos reales, ya sea al argumentar, explicar, narrar o dialogar. Además, examina el grado en que las actividades y estrategias de aula permiten a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas que trascienden el dominio formal del idioma, integrando la intención comunicativa, la situación de enunciación y la adecuación al contexto.

En coherencia con el enfoque comunicativo, esta dimensión resulta esencial, pues refleja si la enseñanza del lenguaje se concibe como un proceso de interacción social orientado al uso significativo del discurso, y no únicamente como la transmisión de estructuras gramaticales o contenidos textuales descontextualizados.

Los instrumentos aplicados que aportan información relativa a la dimensión pragmática son las rúbricas de planificación y observación de clase, además de las entrevistas semiestructuradas.

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica de planificación de clase se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3: Rúbrica de planificación de clase dimensión pragmática				
Docente		Dimensión	Criterio	Nivel de logro
Docente Escuela 1	Lenguaje	Pragmática	Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño parcial
			Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño parcial
Docente Escuela 2	Lenguaje	Pragmática	Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño ajeno
			Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño parcial
Docente Escuela 3	Lenguaje	Pragmática	Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño parcial
			Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Desempeño esperado

* *Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).*

Por otro lado, los datos obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica de observación participante de clase se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Rúbrica de observación participante de clase dimensión pragmática				
Docente		Dimensión	Criterio	Nivel de logro
Docente Escuela 1	Lenguaje	Pragmática	Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	Desempeño esperado
			Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Desempeño esperado
Docente Escuela 2	Lenguaje	Pragmática	Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	Desempeño esperado

		Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Desempeño parcial
Docente Escuela 3	Lenguaje Pragmática	Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	Desempeño esperado
		Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Desempeño esperado

* *Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).*

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las rúbricas de planificación de clase y de observación participante permiten establecer una relación significativa entre la intencionalidad pedagógica declarada y la ejecución efectiva en el aula dentro de la dimensión pragmática.

En la rúbrica de planificación, se observa que las tres docentes presentan niveles de logro que oscilan entre desempeño ajeno, parcial y esperado, lo que evidencia una heterogeneidad en la comprensión y aplicación del enfoque comunicativo o funcional del lenguaje. En general, las planificaciones muestran dificultades para articular de manera coherente los objetivos de la clase y los indicadores de evaluación con dicho enfoque, lo que sugiere una comprensión más bien superficial o fragmentada de los principios que lo sustentan. Este fenómeno se manifiesta con mayor claridad en la docente de la Escuela 2, quien alcanza un desempeño ajeno en la vinculación del objetivo con el enfoque, mientras que la docente de la Escuela 3 logra un desempeño esperado en la relación entre los indicadores y el enfoque comunicativo, mostrando un mayor grado de coherencia en este aspecto.

En contraste, los resultados obtenidos mediante la rúbrica de observación participante de clase evidencian niveles de logro predominantemente esperados en la misma dimensión. Las tres docentes demuestran una capacidad consistente para vincular las experiencias de aprendizaje y los textos utilizados con los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes, lo que refleja una práctica pedagógica más cercana a los principios del enfoque comunicativo, centrado en la interacción, la significatividad y el uso funcional del lenguaje.

La comparación de ambos instrumentos revela una brecha entre la planificación y la práctica pedagógica. Mientras las planificaciones tienden a mostrar limitaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación del enfoque comunicativo, la ejecución en el aula evidencia una mayor adecuación a los principios de este enfoque.

Por otro lado, la dimensión pragmática se manifiesta también en las entrevistas semiestructuradas, donde las tres docentes participantes coinciden en destacar la relevancia de vincular las experiencias de aprendizaje con los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes. En este sentido, la docente de Lenguaje de la Escuela 1 señala: “yo trato de que los temas tengan relación con lo que a los chiquillos les interesa o con cosas que ellos viven en su día a día, porque si no, como que no les hace mucho sentido” (Entrevista 1, docente de lenguaje Escuela 1, anexo 13). De manera similar, la docente de la Escuela 2 afirma que “yo parto del contexto porque es la forma de llamar la atención de los niños y de que ellos se sientan considerados, en el fondo” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14). En su caso particular, a lo largo de la entrevista enfatiza reiteradamente la importancia de relacionar las actividades de aula con la realidad de los y las estudiantes, reconociendo además que esta práctica puede resultar desafiante para algunos docentes.

Por su parte, la docente de Lenguaje de la Escuela 3 (Entrevista 3, anexo 15) comenta que, la primera vez que trabajó con un curso de cuarto básico, solicitó a cada estudiante que escribiera en un papel una lista de temas de su interés; a partir de dicha información, seleccionó los textos que utilizaría durante el año. Cabe destacar que esta docente no es especialista en educación básica, por lo que la estrategia descrita adquirió un valor especialmente significativo, según lo expresado por ella misma durante la entrevista.

El conjunto de estas percepciones refleja una comprensión intuitiva, aunque coherente, con los principios del enfoque comunicativo, en la medida en que las

docentes reconocen la centralidad del contexto, la experiencia y la significatividad en el aprendizaje del lenguaje. Si bien logran establecer vínculos entre los intereses del estudiantado y los contenidos abordados, su discurso evidencia una predominancia de la dimensión experiencial por sobre la fundamentación teórica, lo que se corresponde con los resultados observados tanto en la planificación como en la práctica de aula.

No obstante, las docentes atribuyen a esta forma de trabajo un efecto positivo en la motivación por la lectura y en la construcción de sentidos y significados durante las experiencias lectoras, aspectos que se alinean directamente con los propósitos del enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva, el valor otorgado a la cercanía temática y contextual de los textos favorece la participación del estudiantado y promueve la lectura como un proceso de interacción significativa con el lenguaje. En consecuencia, aunque la aplicación del enfoque se sustente más en la práctica empírica que en una comprensión teórica sistematizada, las estrategias implementadas revelan una apropiación funcional de sus principios, especialmente en lo referido a la motivación, la comprensión lectora y la construcción conjunta del sentido

- **Dimensión 4: Didáctica**

La dimensión didáctica se refiere a las estrategias, metodologías y recursos empleados por los docentes en la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación, así como a la coherencia entre dichas prácticas y los principios del enfoque comunicativo establecido en las Bases Curriculares. Esta dimensión permite analizar cómo los docentes planifican, implementan y evalúan sus clases, considerando la participación del estudiante, la integración de habilidades lingüísticas y la contextualización de los aprendizajes.

A través de esta dimensión se examina si las prácticas observadas promueven el aprendizaje significativo del lenguaje mediante situaciones auténticas de

comunicación, el trabajo colaborativo, la reflexión metalingüística y el uso de recursos didácticos pertinentes. También permite valorar el rol del docente como mediador del aprendizaje, facilitador del diálogo y promotor de la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, la dimensión didáctica constituye un eje clave para determinar la correspondencia entre el discurso pedagógico y la acción docente, evidenciando el grado de alineación entre las intenciones educativas declaradas, las estrategias implementadas y los resultados observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de investigación que aportan información relativa a la dimensión didáctica corresponden a la rúbrica de planificación de clase, la rúbrica de observación de clase y la entrevista semiestructurada.

En relación con la rúbrica de planificación de clase, los resultados evidencian diferencias entre las docentes participantes:

Tabla 5: Rúbrica de planificación de clase dimensión didáctica

Docente	Dimensión	Criterio	Nivel de logro
Docente Lenguaje Escuela 1	Didáctica	Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño ajeno
		Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño ajeno
Docente Lenguaje Escuela 2	Didáctica	Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño ajeno
		Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño ajeno
Docente Lenguaje Escuela 3	Didáctica	Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño esperado
		Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño esperado

** Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).*

Tal como se muestra en la tabla, las docentes de Lenguaje de las escuelas Escuela 1 y Escuela 2 presentan un desempeño ajeno en ambos criterios evaluados (los tres momentos didácticos de la lectura y el uso de las cuatro habilidades lingüísticas), lo que indica que sus planificaciones no incorporan de manera explícita estos

elementos. En contraste, la docente de la Escuela 3 alcanza un desempeño esperado en ambos criterios, evidenciando una mayor coherencia con los principios didácticos que orientan la enseñanza de la lectura y el desarrollo equilibrado de las habilidades lingüísticas.

Por otra parte, la rúbrica de observación de clase ofrece una mirada más amplia y detallada de esta dimensión, dado que la mayoría de los criterios observados durante la práctica pedagógica se relacionan directamente con aspectos didácticos. Los resultados muestran una mayor variabilidad entre las docentes:

Tabla 6: Rúbrica de observación participante de clase dimensión didáctica				
Docente		Dimensión	Criterio	Nivel de logro
Docente Escuela 1	Lenguaje	Didáctica	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño esperado
			Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño parcial
			Lectura autorregulada y estratégica	Desempeño parcial
			Entrega progresiva de la responsabilidad	Desempeño ajeno
			Retroalimentación oportuna	Desempeño ajeno
Docente Escuela 2	Lenguaje	Didáctica	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño parcial
			Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño ajeno
			Lectura autorregulada y estratégica	Desempeño ajeno
			Entrega progresiva de la responsabilidad	Desempeño parcial
			Retroalimentación oportuna	Desempeño parcial
Docente Escuela 3	Lenguaje	Didáctica	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Desempeño parcial
			Tres momentos didácticos de la lectura.	Desempeño esperado
			Lectura autorregulada y estratégica	Desempeño parcial
			Entrega progresiva de la responsabilidad	Desempeño esperado
			Retroalimentación oportuna	Desempeño esperado

* *Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (2025).*

La docente de la Escuela 1 alcanza un desempeño esperado en el uso de las cuatro habilidades lingüísticas, pero obtiene niveles de desempeño parcial o ajeno en los demás criterios, especialmente en entrega progresiva de la responsabilidad y retroalimentación oportuna. Esto sugiere que, si bien promueve instancias de trabajo integradas en torno a las habilidades del lenguaje, su práctica presenta limitaciones en el acompañamiento del aprendizaje y en la autonomía del estudiantado.

En el caso de la docente de la Escuela 2, los niveles de logro se distribuyen entre parcial y ajeno, predominando este último. Los resultados evidencian dificultades en la aplicación sistemática de estrategias didácticas vinculadas con la lectura estratégica y la retroalimentación, lo que podría reflejar una menor consolidación de esta dimensión en la práctica cotidiana.

Finalmente, la docente de la Escuela 3 presenta los niveles más altos de desempeño dentro del grupo, alcanzando un desempeño esperado en los criterios tres momentos didácticos de la lectura, entrega progresiva de la responsabilidad y retroalimentación oportuna, y un desempeño parcial en los restantes. Estos resultados evidencian una práctica didáctica más estructurada y coherente con los principios del enfoque comunicativo, especialmente en lo referido a la mediación pedagógica y al desarrollo progresivo de la autonomía lectora.

En relación con las entrevistas semiestructuradas, la información recogida permite identificar una considerable confusión conceptual por parte de las docentes respecto de algunos contenidos disciplinares y didácticos propios de la enseñanza del lenguaje. Conceptos fundamentales como las funciones comunicativas del lenguaje, los principios del enfoque comunicativo, la figura del lector autorregulado, el uso de textos auténticos y los tres momentos didácticos de la lectura se presentan como nociones que las docentes desconocen o confunden en su aplicación práctica.

En cuanto a las funciones comunicativas del lenguaje, se observa que la docente de la Escuela 2 confunde este concepto con las cuatro habilidades lingüísticas, al afirmar que “yo parto desde que los tomo en tercero básico a indicar las funciones principales del lenguaje, que yo las defino como las más básicas, que son escuchar, hablar, leer y escribir” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14). Por su parte, las docentes de las escuelas Escuela 1 y Escuela 3 demuestran nociones más cercanas al concepto, aunque no logran definir ni ejemplificar las funciones comunicativas, tal como se solicitaba en la entrevista.

Respecto de los principios del enfoque comunicativo, ninguna de las docentes los menciona de manera explícita. Sin embargo, todas describen criterios intuitivos para la toma de decisiones pedagógicas, destacando la importancia de seleccionar textos vinculados a los intereses de los estudiantes. En el caso de la docente de la Escuela 2, su discurso revela cierta contradicción: si bien declara priorizar la selección de textos significativos para el estudiantado, también reconoce que basa su trabajo exclusivamente en el texto escolar Leo Primero, ajustando las actividades según la organización de las unidades didácticas. Ella misma señala: “los textos que usamos en ‘Leo’ que para mí es un poco disperso, pero tiene de todo un poco, entonces yo lo voy regulando según el nivel que he logrado con los niños, sobre todo en cuarto básico, para poder ir desarrollando todas las habilidades” (Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2, anexo 14).

En relación con las cuatro habilidades lingüísticas, las tres docentes demuestran dominio conceptual y afirman procurar su integración en las actividades de aula. No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante la rúbrica de observación de clase, se advierte que esta integración no siempre se concreta en la práctica o que, en algunos casos, el tiempo disponible limita su implementación simultánea.

Finalmente, respecto de la autorregulación en el aprendizaje, las docentes de las escuelas Escuela 1 y Escuela 3 (Entrevistas 1 y 3, anexos 13 y 15) entregan

ejemplos de estrategias destinadas a favorecerla, tales como plantear metas claras en las actividades, utilizar cronómetros visibles para gestionar los tiempos y explicitar los indicadores de evaluación vinculándolos al objetivo de la clase, con el fin de que los y las estudiantes sean conscientes de sus avances. En contraste, la docente de la Escuela 2 (Entrevista 2, anexo 14) ofrece una respuesta diferente, al asociar la autorregulación con las necesidades educativas especiales, refiriéndose principalmente a la desregulación emocional y al apoyo externo que estos estudiantes requieren. Este enfoque revela, nuevamente, una falta de dominio conceptual en torno al sentido disciplinar y didáctico del término, lo que limita su comprensión y aplicación pedagógica en el contexto del enfoque comunicativo.

El análisis de los datos permite identificar una discrepancia significativa entre la planificación de las clases y la práctica observada en el aula, particularmente en la dimensión didáctica. Mientras que la rúbrica de planificación evidencia que las docentes de las Escuelas 1 y 2 presentan niveles de desempeño ajeno en los criterios de los tres momentos didácticos de la lectura y el uso de las cuatro habilidades lingüísticas, la observación de clase muestra que, aunque existen esfuerzos por integrar estos elementos, los resultados son parciales o limitados en la mayoría de los criterios evaluados, como lectura autorregulada, entrega progresiva de la responsabilidad y retroalimentación oportuna. Esto sugiere que la planificación no siempre se traduce en acciones consistentes durante la práctica pedagógica.

En contraste, la docente de la Escuela 3 presenta un mayor nivel de coherencia entre planificación y práctica, alcanzando desempeño esperado en varios criterios de ambas rúbricas. Sin embargo, se observa que algunos aspectos, como la lectura autorregulada y el uso de las cuatro habilidades lingüísticas, aún se implementan de manera parcial, lo que indica que incluso en casos más sólidos persisten desafíos para una aplicación completamente integrada de los principios didácticos.

La información derivada de las entrevistas complementa esta interpretación, evidenciando que las docentes poseen comprensión parcial de conceptos clave, lo que podría explicar las dificultades en la articulación didáctica. Por ejemplo, aunque reconocen la relevancia de vincular las experiencias de aprendizaje con los intereses de los estudiantes y procuran integrar las habilidades lingüísticas, estas intenciones no siempre se reflejan en la práctica observada, o se implementan de forma intuitiva y no sistemática.

El conocimiento disciplinar, tanto implícito como explícito en cada una de las preguntas, se manifiesta de manera insuficiente en las entrevistas. Esta situación evidencia que la docente entrevistada no posee un dominio conceptual sólido de la disciplina, especialmente en lo relativo al enfoque comunicativo

Esta carencia conceptual limita la posibilidad de diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas coherentes con los fundamentos del enfoque, reduciendo su aplicación a una dimensión más procedimental que reflexiva, y afectando con ello la calidad y profundidad del aprendizaje de los estudiantes.

4.5 Síntesis de hallazgos

El presente apartado aborda la síntesis de hallazgos a partir del análisis de cuatro dimensiones fundamentales que estructuran la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación: formación profesional docente, dimensión semántica, dimensión pragmática y dimensión didáctica. Estas dimensiones permiten comprender de manera integral cómo los conocimientos, competencias y experiencias de los docentes se articulan con la planificación, ejecución y evaluación de sus clases, así como con la construcción de significado y el uso funcional del lenguaje en contextos comunicativos reales.

La dimensión de formación profesional docente centra la atención en los conocimientos, actitudes y competencias que los docentes movilizan en su práctica pedagógica, evaluando cómo su preparación académica, la formación continua y la

experiencia profesional inciden en la implementación de estrategias coherentes con el enfoque comunicativo. Esta dimensión permite identificar factores que facilitan o limitan la aplicación de prácticas pedagógicas efectivas y contextualizadas, así como examinar la alineación entre la formación docente y los lineamientos curriculares.

La dimensión semántica se enfoca en la construcción de significado y sentido dentro de las prácticas pedagógicas, considerando la interpretación y producción de textos en contextos comunicativos auténticos. Esta perspectiva permite evaluar si las actividades propuestas favorecen la comprensión profunda, la ampliación del vocabulario y el desarrollo de competencias interpretativas, y si la enseñanza del lenguaje se orienta hacia la construcción activa del significado o se limita a la memorización de contenidos literales.

Por su parte, la dimensión pragmática se ocupa del uso funcional y contextual del lenguaje, observando cómo las interacciones en el aula promueven la comunicación auténtica y la adecuación al interlocutor, así como la aplicación del lenguaje para la construcción de conocimiento y la participación social. Esta dimensión evidencia el grado en que la enseñanza del lenguaje se concibe como un proceso interactivo y significativo, en coherencia con los principios del enfoque comunicativo.

Finalmente, la dimensión didáctica examina las estrategias, metodologías y recursos empleados por los docentes, así como la coherencia entre la planificación, la ejecución y los resultados de las clases. Esta dimensión permite analizar si las prácticas observadas fomentan el aprendizaje significativo del lenguaje a través de situaciones auténticas de comunicación, integración de habilidades lingüísticas, trabajo colaborativo, reflexión metalingüística y mediación docente, evidenciando la correspondencia entre las intenciones pedagógicas declaradas y la acción en el aula.

En conjunto, estas dimensiones ofrecen un marco integral para interpretar los hallazgos del estudio, permitiendo vincular la formación docente, la construcción de significado, el uso funcional del lenguaje y las estrategias didácticas con la efectividad y coherencia de la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación.

Una de las principales dificultades para contrastar los datos obtenidos, especialmente entre las rúbricas de planificación y de observación participante de clase, radica en que las docentes participantes no cuentan con un formato de planificación clase a clase definido. Como se mencionó anteriormente, la legislación vigente limita a los empleadores y sostenedores la posibilidad de exigir planificaciones detalladas, considerándolas una sobrecarga laboral. A pesar de ello, el análisis de los otros instrumentos permite identificar patrones, coincidencias y divergencias que resultan relevantes para los objetivos de la investigación y para comprender cómo se movilizan los principios del enfoque comunicativo en la práctica.

A partir de estos datos, puede interpretarse que, aunque las docentes evidencian algunas prácticas coherentes con el enfoque comunicativo, su aplicación no responde a una planificación consciente y sistemática, sino que se realiza de manera intuitiva o basada en la experiencia práctica. Esta situación no refleja una falta de profesionalismo, sino la complejidad de traducir la teoría en acción pedagógica dentro de contextos reales de aula, donde las decisiones docentes se ajustan continuamente a las necesidades inmediatas del estudiantado y a las condiciones del entorno. Podemos atribuir estas discrepancias al hecho de que ninguna de las tres docentes participantes es especialista de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en educación básica: dos de ellas son profesoras generalistas, mientras que la tercera es profesora de enseñanza media.

Esta situación se vincula directamente con la escasez de especialistas en el área de Lenguaje y Comunicación en el nivel de educación básica, fenómeno documentado en el informe elaborado por el Ministerio de Educación, el Centro de

Estudios y Elige Educar (2025). Dicho estudio evidencia un déficit relevante de horas docentes cubiertas por profesionales con idoneidad disciplinar en este ámbito, lo que se traduce en que numerosas instituciones educativas deben recurrir a docentes generalistas para impartir la asignatura. Esta carencia estructural de especialistas no solo repercute en la calidad y coherencia de las prácticas pedagógicas, sino que también tensiona los procesos formativos y evaluativos, limitando la posibilidad de implementar de manera consistente los principios del enfoque comunicativo. En este sentido, los hallazgos del presente estudio reflejan una problemática sistémica más amplia que trasciende las trayectorias individuales de las docentes participantes (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Elige Educar, 2025).

Desde la perspectiva de la formación profesional docente, estos hallazgos sugieren que las docentes movilizan sus conocimientos y competencias de manera parcial, priorizando la dimensión experiencial sobre la conceptual, lo que se refleja en la manera en que planifican y ejecutan las actividades. En términos de la dimensión pragmática, se observa que las decisiones sobre selección de textos, momentos de lectura y estrategias de interacción se orientan hacia la comunicación significativa y la participación del estudiantado, aunque de manera implícita y no sistematizada.

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión didáctica, los datos evidencian que existe un esfuerzo por organizar la enseñanza del lenguaje en torno a los objetivos de aprendizaje, pero que la coherencia entre planificación, ejecución y evaluación varía según la docente y las condiciones del aula, reflejando una aplicación más intuitiva que fruto de una reflexión pedagógica intencionada.

En conjunto, estos elementos permiten comprender que, si bien las docentes integran aspectos del enfoque comunicativo en su práctica, la consolidación de una aplicación consciente y deliberada de sus principios constituye un desafío, que podría abordarse mediante instancias de formación continua, reflexión pedagógica

y sistematización de la planificación, favoreciendo así una mayor coherencia entre teoría y práctica en la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación.

Es importante también destacar que se establece una coincidencia significativa en torno a las reflexiones levantadas por las docentes participantes respecto a las falencias en la formación inicial y en la formación continua. Las docentes coinciden en señalar que ciertos contenidos disciplinares y didácticos específicos de la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación no fueron abordados con suficiente profundidad durante su formación inicial, lo que repercute en la planificación y en la implementación de estrategias pedagógicas en el aula. Asimismo, mencionan que las oportunidades de formación continua disponibles son limitadas o poco sistemáticas, lo que dificulta la actualización de conocimientos y la consolidación de prácticas coherentes con el enfoque comunicativo. Esta percepción compartida sugiere que la brecha entre la teoría y la práctica docente no solo responde a la experiencia individual, sino que también se relaciona con las condiciones estructurales de formación profesional, destacando la necesidad de fortalecer instancias formativas que apoyen el desarrollo de competencias disciplinares y didácticas de manera continua y contextualizada.

Las dimensiones de análisis planteadas para esta investigación tributan ampliamente a los lineamientos del enfoque comunicativo descritos en el marco teórico, especialmente en los trabajos de Daniel Cassany. Este enfoque destaca la importancia de concebir la enseñanza del lenguaje como un proceso que integra la competencia lingüística, comunicativa y pragmática, orientado a situaciones reales de uso del lenguaje. Cassany enfatiza que las actividades pedagógicas deben promover la interacción auténtica, la reflexión metalingüística y la contextualización de los aprendizajes, aspectos que se alinean con las dimensiones semántica, pragmática y didáctica consideradas en este estudio. Al analizar cómo se movilizan estos principios en la práctica docente, se busca comprender en qué medida las competencias y decisiones pedagógicas favorecen el desarrollo de aprendizajes significativos y comunicativamente funcionales en los estudiantes.

4.6 Consideraciones finales del capítulo

Al analizar los hallazgos de esta investigación, emergen diversos factores que permiten comprender de manera más profunda la relación entre el enfoque comunicativo, tal como se declara en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, y su concreción en la práctica docente observada. Los resultados muestran una correspondencia parcial: en algunos casos las prácticas se alinean con los principios del enfoque comunicativo, mientras que en otros persisten rasgos propios de modelos tradicionales de enseñanza. Esta situación, más que interpretarse como una limitación, constituye un hallazgo relevante que refleja la complejidad del proceso de implementación curricular.

Uno de los factores que inciden en esta variabilidad corresponde a la formación inicial y trayectoria profesional de las docentes participantes. Ninguna de ellas es especialista en Lenguaje y Comunicación en educación básica; dos son profesoras generalistas y una proviene del ámbito de la enseñanza media. En coherencia con lo planteado por Cassany (2006) y Camps (2014), la especialización disciplinar incide directamente en la comprensión de los principios teóricos del enfoque comunicativo y en la capacidad de traducirlos en prácticas concretas. Así, la diversidad de perfiles formativos observada explica en parte las diferencias en la aplicación de estrategias didácticas, la selección de textos y la orientación de las actividades hacia el desarrollo de competencias comunicativas.

Por otra parte, la ausencia de un formato estandarizado de planificación clase a clase tampoco se interpreta como una limitación metodológica, sino como una expresión de la realidad pedagógica cotidiana. Este aspecto permitió constatar que muchas de las decisiones docentes responden a un conocimiento intuitivo o experiencial, más vinculado al saber práctico que a una reflexión pedagógica sistemática. En este sentido, los resultados dialogan con lo señalado por Perrenoud (2004) respecto de la práctica reflexiva como dimensión en desarrollo dentro del quehacer docente.

En consecuencia, estos hallazgos no esperados enriquecen la comprensión del fenómeno investigado. Más que evidenciar deficiencias, revelan las tensiones existentes entre la política curricular y la práctica educativa real, donde los principios del enfoque comunicativo se reconfiguran según las condiciones institucionales, formativas y contextuales de cada docente.

Como en toda investigación de carácter cualitativo y de alcance acotado, es necesario reconocer ciertas limitaciones que condicionan el alcance interpretativo de los resultados. En primer lugar, la muestra considerada corresponde a un número reducido de docentes y observaciones de clases, lo que impide establecer generalizaciones y delimita la posibilidad de representar la variabilidad completa de las prácticas pedagógicas a lo largo del año académico o en contextos escolares diversos. Asimismo, el diseño inicial del estudio contemplaba contrastar la implementación del enfoque comunicativo con los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE; sin embargo, por limitaciones de tiempo, recursos humanos y materiales, se decidió focalizar el análisis en la correspondencia entre las orientaciones curriculares y las prácticas docentes observadas.

Por otra parte, si bien los instrumentos aplicados permitieron examinar diversas dimensiones del fenómeno (semántica, pragmática, didáctica y formación profesional), la complejidad inherente a la enseñanza del lenguaje y la comunicación hace que ciertos aspectos, como la interacción social, la dinámica emocional o la motivación intrínseca de los estudiantes, hayan quedado parcialmente fuera del alcance analítico.

En conjunto, estas limitaciones no invalidan los hallazgos obtenidos, pero sí invitan a interpretarlos con cautela y a considerar la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en la relación entre la formación docente, el enfoque comunicativo y la efectividad de las prácticas pedagógicas en el aula de Lenguaje y Comunicación.

En síntesis, los resultados de esta investigación permiten comprender que la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación presenta avances significativos, pero aún enfrenta desafíos vinculados a la formación docente, la planificación didáctica y la reflexión pedagógica sistemática. Las evidencias obtenidas muestran que la práctica educativa se configura en un espacio de tensiones entre las orientaciones curriculares y las condiciones reales de la enseñanza, donde las decisiones de aula se sostienen muchas veces en la experiencia y en saberes intuitivos más que en fundamentos teóricos explícitos. Esta constatación invita a repensar los procesos de desarrollo profesional docente, promoviendo instancias de actualización y acompañamiento que fortalezcan la comprensión y aplicación efectiva del enfoque comunicativo.

De este modo, la investigación no solo aporta una mirada crítica sobre la coherencia entre política curricular y práctica educativa, sino que también ofrece pistas para la mejora continua de la enseñanza del lenguaje en el nivel básico. En coherencia con el propósito formativo de las Bases Curriculares, favorecer el desarrollo de competencias comunicativas integrales requiere de un compromiso sostenido entre el diseño curricular, la formación inicial y continua del profesorado y las condiciones institucionales que permitan transformar el discurso pedagógico en una práctica efectiva.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito examinar las prácticas pedagógicas implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en establecimientos municipales de la comuna de La Florida, con el fin de evaluar su coherencia con el enfoque comunicativo y con los lineamientos establecidos en las bases curriculares vigentes.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la implementación del enfoque comunicativo en el aula se produce de manera parcial, no intencionada ni previamente planificada. Si bien las docentes manifiestan en su discurso una adhesión general a elementos que son coherentes con el enfoque comunicativo, en la práctica predominan estrategias tradicionales centradas en el dominio del código lingüístico y en la comprensión objetiva del texto. Esto evidencia una brecha entre lo que plantean las Bases Curriculares y lo que efectivamente ocurre dentro del aula, confirmando con ello la hipótesis planteada: el enfoque comunicativo no se implementa plenamente en las prácticas docentes observadas, tendiendo a reproducirse modelos de enseñanza más tradicionales.

Asimismo, el estudio revela que las decisiones pedagógicas de las docentes responden en muchos casos a conocimientos intuitivos más que a una reflexión didáctica sistemática, lo cual limita la posibilidad de articular de manera consciente los principios del enfoque comunicativo con las actividades de aula, sin embargo, también se observaron prácticas incipientes de literacidad crítica, especialmente en aquellas situaciones en que las docentes promovieron la interpretación, el diálogo o la expresión de opiniones personales frente a los textos.

En síntesis, puede afirmarse que las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación avanzan hacia una comprensión parcial del enfoque comunicativo, reconociéndose progresos en lo actitudinal (valorar la comunicación y la lectura), pero persistiendo debilidades en lo metodológico.

Los resultados obtenidos confirman que la práctica pedagógica en los establecimientos estudiados se encuentra alejada respecto de lo señalado por Cassany (2019, 2021), en cuanto a que la enseñanza del lenguaje no puede reducirse a la decodificación del texto, sino que debe orientarse a desarrollar capacidades críticas, interpretativas y emancipadoras. La distancia observada entre el discurso curricular y la práctica docente refleja la tensión descrita por Freire (1970) entre una educación liberadora y una educación donde el rol de los estudiantes es pasivo y, en la que el conocimiento se transmite de manera unidireccional.

Desde esta perspectiva, los hallazgos no deben interpretarse como deficiencias individuales, sino como manifestaciones estructurales de un sistema educativo que aún no logra consolidar el enfoque comunicativo como práctica consistente y, con ello, concretar el currículum declarado. Ahora bien, la falta de especialización de las docentes en el área, la ausencia de planificación estandarizada y las condiciones institucionales influyen directamente en esta brecha, lo que concuerda con estudios previos sobre formación docente y desarrollo de competencias comunicativas (Sánchez-Lara, 2024; Mata, 2024).

La originalidad de este estudio radica en su análisis situado y cualitativo de la práctica pedagógica, lo cual permite visualizar cómo los principios del enfoque comunicativo se concretan o se diluyen en el aula. Asimismo, aporta evidencia empírica reciente sobre un nivel educativo poco explorado (4° básico) y en un contexto municipal específico, contribuyendo a actualizar la discusión sobre la coherencia entre política curricular y práctica docente.

Teóricamente, esta investigación profundiza en la comprensión del enfoque comunicativo como fundamento democrático del currículum, vinculándolo con la literacidad crítica. Aporta al debate educativo al mostrar que enseñar lenguaje implica formar sujetos críticos y reflexivos capaces de participar activamente en la sociedad.

Por otro lado, desde una perspectiva metodológica, el estudio aporta un modelo de análisis triangulado (observación de clases, entrevistas y rúbricas) que permite evaluar la coherencia entre discurso curricular y práctica pedagógica. La rúbrica diseñada en base a las dimensiones semántica, pragmática y didáctica constituye un instrumento innovador y replicable para investigaciones futuras sobre la implementación de enfoques curriculares.

De igual manera en el plano práctico, los resultados ofrecen orientaciones para la formación inicial y continua de docentes, destacando la necesidad de fortalecer la planificación reflexiva, la actualización metodológica y el acompañamiento institucional. Este trabajo puede servir de referencia a equipos directivos y sostenedores municipales que busquen mejorar la coherencia entre los objetivos del currículum y las prácticas de aula. Además, contribuye a promover una enseñanza del lenguaje centrada en la construcción de sentido, el diálogo y la participación crítica.

No obstante, entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la reducida muestra de participantes, compuesta por docentes de un número limitado de establecimientos municipales de la comuna de La Florida, lo cual impide generalizar los resultados al conjunto del sistema educativo.

Otra limitación relevante es que las observaciones se realizaron en un número acotado de clases, lo que no refleja necesariamente la totalidad de las dinámicas pedagógicas desarrolladas a lo largo del año escolar. Asimismo, la complejidad de la enseñanza del lenguaje, que incluye dimensiones sociales, afectivas y motivacionales, trasciende el alcance analítico de los instrumentos utilizados.

Originalmente, la investigación pretendía contrastar la implementación del enfoque comunicativo con los resultados del SIMCE, pero debido a limitaciones de recursos humanos y materiales, se reorientó hacia el análisis de coherencia entre currículum y práctica docente.

Estas limitaciones en ningún caso invalidan los resultados, pero invitan a interpretar los hallazgos con cautela y a promover investigaciones complementarias que amplíen la muestra y profundicen en la relación entre formación docente, literacidad crítica y prácticas pedagógicas efectivas. En este sentido, resulta imprescindible reconocer que la concreción del enfoque comunicativo del lenguaje en las aulas no depende únicamente del compromiso individual de los docentes, sino de una responsabilidad compartida que involucra directamente al Estado y a las instituciones formadoras. La ausencia de una política pública robusta y sostenida que articule la formación inicial y continua con las demandas del currículum vigente ha derivado en que gran parte del desarrollo profesional recaiga en la voluntad personal del profesorado, reproduciendo desigualdades y limitando la posibilidad de cambios estructurales en la enseñanza del lenguaje.

Por ello, se vuelve urgente que las políticas educativas asuman un rol más activo en la generación de condiciones institucionales que favorezcan la actualización pedagógica, la reflexión crítica y el acompañamiento sistemático de las prácticas docentes. Solo mediante una acción estatal coordinada y una oferta formativa coherente con los principios del enfoque comunicativo será posible consolidar una enseñanza del lenguaje que promueva la participación, el pensamiento crítico y la justicia social en las aulas chilenas.

En este marco, el estudio revela además un hallazgo especialmente significativo: ninguna de las participantes se desempeña como profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación. Más que una limitación, este hecho permite comprender una de las tensiones estructurales más relevantes del sistema educativo chileno: la distancia entre la formación docente inicial y las demandas curriculares contemporáneas. La enseñanza del lenguaje, al ser un eje articulador del desarrollo cognitivo, comunicativo y ciudadano, requiere de una preparación disciplinar sólida que asegure el dominio de marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos propios del área. Sin embargo, los resultados evidencian que dicha especialización no siempre está presente, lo que impacta directamente en la

apropiación del enfoque comunicativo y en la calidad de las experiencias de aprendizaje que se generan en el aula.

Este hallazgo encuentra sustento en el Informe de Déficit Docente 2024 del Centro de Estudios del MINEDUC, que advierte una carencia de 235.602 horas docentes especialistas, equivalente al 11,7% del total requerido en el sistema escolar chileno. Más allá de la magnitud del déficit, esta cifra expresa un problema de carácter cualitativo: la insuficiente presencia de profesionales con formación disciplinar específica en áreas clave como Lenguaje y Comunicación. Dicha carencia afecta la implementación efectiva del currículum y limita las posibilidades de desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y coherentes con los principios del enfoque comunicativo, cuyo propósito es promover la participación, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

Por tanto, este resultado refuerza la necesidad de avanzar hacia una revisión profunda de las políticas de formación inicial docente, de manera que la especialización disciplinar sea un componente estructural y no una opción residual. Asimismo, releva la importancia de fortalecer los mecanismos de actualización profesional y acompañamiento pedagógico, de modo que la enseñanza del lenguaje no dependa exclusivamente de la voluntad individual del profesorado, sino de un sistema formativo integral, coherente y sostenido. Quizás bajo estas condiciones sería posible garantizar la concreción del enfoque comunicativo en las aulas y contribuir a una educación lingüística que fomente la equidad, la criticidad y la justicia social.

A partir de los resultados obtenidos, se abren diversas proyecciones investigativas orientadas a fortalecer la comprensión y la implementación del enfoque comunicativo en la educación básica chilena. En primer lugar, resulta pertinente profundizar en cómo las políticas de formación docente, las condiciones laborales y las culturas escolares inciden en la apropiación y sostenibilidad del enfoque comunicativo, considerando las tensiones que emergen entre los discursos curriculares oficiales y las prácticas pedagógicas reales. Estos estudios permitirían

avanzar hacia una mirada más integral de la enseñanza del lenguaje, entendida como una práctica social, reflexiva y situada.

Asimismo, se vuelve relevante examinar los efectos de los programas de desarrollo profesional impulsados desde el Estado, indagando en su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la consolidación de comunidades docentes que promuevan el trabajo colaborativo y la innovación didáctica. Una línea especialmente necesaria sería analizar la coherencia entre las políticas de evaluación estandarizada (como el SIMCE), los estándares de aprendizaje y el enfoque comunicativo. En la actualidad, dicha coherencia se presenta como un desafío estructural, ya que los instrumentos de medición tienden a privilegiar habilidades reproductivas y resultados cuantificables, en desmedro de las competencias comunicativas, críticas y discursivas que el currículum promueve. En consecuencia, futuras investigaciones podrían aportar evidencia sobre la necesidad de diseñar sistemas de evaluación más consistentes con los principios del enfoque comunicativo, que valoren procesos de comprensión, producción, argumentación y participación en contextos reales de uso del lenguaje.

Del mismo modo, se sugiere ampliar la muestra y diversificar los contextos de estudio, incorporando docentes de distintos niveles y tipos de dependencia (pública, particular subvencionada y privada), lo que permitiría identificar prácticas y condiciones institucionales que favorecen o dificultan la implementación del enfoque comunicativo. También sería valioso investigar la articulación entre la formación inicial y la formación continua, analizando de qué manera las universidades y los programas de capacitación integran los principios del enfoque comunicativo y promueven una mirada crítica del lenguaje como herramienta de transformación social.

Finalmente, resulta pertinente avanzar hacia investigaciones que vinculen las prácticas docentes con los aprendizajes de los estudiantes, abordando no solo indicadores estandarizados, sino también evidencias cualitativas de participación, colaboración y construcción de sentido. Ello permitiría comprender de forma más

profunda el alcance del enfoque comunicativo en la formación ciudadana y en el desarrollo de una literacidad crítica, aspectos esenciales para una educación democrática y equitativa.

En suma, estas proyecciones apuntan a ampliar y profundizar los hallazgos de este estudio, contribuyendo al debate sobre la coherencia entre evaluación, currículum y formación docente. De este modo, se reafirma la necesidad de avanzar hacia un sistema educativo que reconozca el lenguaje no solo como objeto de enseñanza, sino como un medio para la reflexión, el diálogo y la justicia social.

De esta manera, el presente estudio no solo describe un fenómeno, sino que abre el camino hacia nuevas reflexiones y acciones educativas orientadas a consolidar una enseñanza del lenguaje verdaderamente comunicativa, crítica y democrática. Los hallazgos obtenidos permiten comprender que la efectividad del enfoque comunicativo no depende únicamente de su inclusión en los documentos curriculares, sino de la coherencia sistémica que lo sustente: políticas formativas pertinentes, condiciones laborales dignas, liderazgo pedagógico comprometido y sistemas de evaluación acordes a sus principios. Solo en la medida en que estas dimensiones se articulen de forma coherente será posible garantizar que el lenguaje sea enseñado y aprendido como práctica social, medio de pensamiento y herramienta de transformación cultural.

En conclusión, esta investigación permitió reconocer cómo el enfoque comunicativo del lenguaje se manifiesta en la práctica docente, revelando que, pese a las tensiones, limitaciones y desafíos que atraviesan su implementación, continúa siendo una herramienta pedagógica esencial para promover aprendizajes significativos y formar ciudadanos críticos, capaces de comprender, dialogar y transformar su entorno a través del lenguaje. Los resultados destacan la urgencia de fortalecer la formación docente inicial y continua, articulando la reflexión pedagógica con el compromiso ético y político que implica enseñar a comunicarse en una sociedad diversa y desigual. En este sentido, la enseñanza del Lenguaje y Comunicación debe concebirse como un espacio de construcción colectiva, donde

cada interacción educativa constituye una oportunidad para aprender no solo a expresarse, sino también a escuchar, convivir y generar significados compartidos.

Así, más que entregar respuestas definitivas, este estudio busca abrir nuevas preguntas y horizontes de investigación, promoviendo el diálogo entre la práctica pedagógica, la política educativa y la justicia social. Cada aula, cada conversación y cada texto trabajado en la escuela pueden transformarse en escenarios de emancipación, donde el lenguaje se reconozca en toda su potencia humanizadora. Queda entonces una pregunta que interpela tanto a docentes como a instituciones formadoras y al Estado mismo: ¿cómo fortalecer nuestras prácticas, políticas y convicciones para que el lenguaje se convierta realmente en una herramienta de emancipación, equidad y transformación social?

Bibliografía

- Agencia de la calidad (2019). Resultados Simce 2018: "Esfuerzo, altas expectativas de los estudiantes y asistencia a clases mejoran el aprendizaje". <https://www.mineduc.cl/resultados-simce-2018/>
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2015). La composición escrita en E/LE. MarcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, (9), 47–66.
- Cassany, D. Cátedra del Perú (9 de agosto de 2019). Entrevista a Daniel Cassany. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D3hal7Wmqfs>
- Cassany, D. (2021) "Lectura crítica en tiempos de desinformación," Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1: Iss. 9, Article 3. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó, 575 p.
- Duque, N. (2021). El lenguaje, aquel artificio que nos hace comunidad: Lectura- escritura- oralidad (LEO), memoria y justicia social. CHAKIÑAN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades / ISSN 2550 – 6722. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.02> Artículo de Investigación.
- Echeverría, P. (2022). "(In)Justicia Social en Chile: Una lectura crítica" en Revista Argonautas, Vol. 12, N°18, 27-42. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

- Enríquez, D. (2016). Los fundamentos de la enseñanza comunicativa del lenguaje. Recibido 2016-08-19; Aceptado 2016-08-31; Publicado 2016-09-25; Código PD: 075025. PublicacionesDidacticas.com | N°75 octubre 2016
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads.). Ediciones Morata.
- Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- JUNAEB (2025). Índices de vulnerabilidad.
- López, C. & Ocampo, A. (2021). (Re)Pensando las políticas lectoras, programas de fomento y mediación de la lectura desde la justicia social. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*. Digilec 8 (2021), pp. 21-35 DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8568>. e-ISSN: 2386-6691. Digilec 8 (2021), pp. 21-35.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Política, cultura y currículum*. Ediciones Miño y Dávila.
- Mata, J. (2024). Conferencia "El pez no sabe que vive en el agua". Seminario Internacional Kaleidoscopio lector: miradas en torno a las lecturas para las

infancias y adolescencias. Ministerio de las culturas, las artes y el Patrimonio. Chile.

- MINEDUC (2009). Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media.
- MINEDUC (2018). Bases curriculares de primero a sexto básico.
- MINEDUC (2018). Bases Curriculares 1° a 6° Básico, Lenguaje y Comunicación.
- MINEDUC (2019). Estándares de Aprendizaje Lectura 4° básico Actualizados mediante: Decreto Supremo de Educación N°129/2019 Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación
- MINEDUC (2021). Plan de evaluación nacionales e internacionales 2021-2026. UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN.
- MINEDUC (2022). Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en educación general básica. CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP).
- MINEDUC (2022). Estándares disciplinarios educación general básica Lenguaje. CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP).
- MINEDUC (2024). Resultados Educativos 2023: Alza en puntajes Simce muestra los primeros síntomas de recuperación de aprendizajes pospandemia. <https://www.mineduc.cl/resultados-educativos-2023-simce/>.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Elige Educar. (2025). Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad año 2024. Santiago, Chile.

- Monje, P. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. Revista universitaria de formación del profesorado, n°18. Septiembre/diciembre 1993.pp 75-82.
- Moya V., C. (2022). Las Políticas Educativas: Los cambios de la LOCE a LGE y la Nueva Institucionalidad. Boletín De Políticas Y Gestión Educativa, 1(1), 13–22. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/boletin/article/view/2418>
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, No 1, 2007. pp. 313-333
- Philip Stabback (2016). OIE. Qué hace a un currículo de calidad. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Ricoeur, P (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Almendárez, S. (2025). *La comprensión lectora y el rol del magisterio*. CIASES. Recuperado de <https://ciases.org/la-comprension-lectora-y-el-rol-del-magisterio/>
- Sánchez-Lara, R.A., (2024). Recurrencias en lectura literaria escolar: análisis desde (y para) la justicia social. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17, 1-20. doi: 10.11144/Javeriana.m17.rlle
- Solé, I. (2007). La lectura como transformación del pensamiento. Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC). Fundación Germán Sánchez Rui Pérez. Disponible en: www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bacillerato.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana De Educación, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Anexos.

➤ Anexo 1. Tabla de encuesta a docentes.

Investigadoras	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos
Objetivo	Recabar información respecto a la formación profesional de los docentes colaboradores, con el fin de cruzar esta información con los fenómenos observados en los demás instrumentos.
Formato	Cuestionario en formato formulario de <i>Google</i> . Contiene preguntas abiertas y cerradas, todas obligatorias, excepto aquellas en las que se solicita como condición haber respondido "SI" en una pregunta anterior.
Link de acceso	https://forms.gle/Nq8u9PbSaHrZZKnKA
Categoría de análisis	Preguntas de encuesta:
Formación profesional docente	1. Nombre docente participante
	2. Institución educativa en la que se desempeña
	3. Título profesional
	4. Institución de educación superior de egreso
	5. Año de egreso de carrera profesional
	6. ¿Posee estudios complementarios a su labor docente? Marque los que correspondan: - Postgrado (magíster, doctorado) - Postítulo (diplomados, cursos, apropiaciones, etc.) - Ninguna de las anteriores
	7. Si su respuesta anterior fue "SI" ¿Cuáles)¿En qué instituciones? (mencione todas)
	8. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue "SI" ¿en qué tiempos realizó estos estudios? - Fuera del horario laboral - Dentro del horario laboral
	9. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue "SI" ¿cómo fueron financiados? Marque todas las opciones que correspondan: - Curso gratuito - Beca - Financiamiento propio - Financiamiento a cargo del empleador - Otro

➤ **Anexo 2. Tabla de organización para confección de rúbrica de planificación de clases.**

Categoría		Pregunta	Técnica
Concepto	Descripción		
Pragmática	Objetivo y pragmática	¿El objetivo de la clase está vinculado con el enfoque comunicativo o presenta un enfoque funcional del lenguaje?	Revisión de planificación de clase
Pragmática	Actividad coherente con indicadores de evaluación	¿Las actividades planificadas para la clase poseen coherencia con los indicadores de evaluación de comprensión lectora?	
Didáctica	Momentos de la lectura	¿En la planificación se diseñan actividades para los tres momentos didácticos de la lectura?	
Pragmática	Entrega progresiva de la responsabilidad	¿En la planificación se diseñan actividades que fomenten la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora?	
Didáctica	Cuatro habilidades lingüísticas	¿En la planificación se diseñan actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo?	

➤ **Anexo 3 Rúbrica analítica para planificación de clases.**

Rúbrica para planificación de clase			
Establecimiento			
Docente			
Curso	4° año básico		
Fecha de observación			
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está directamente vinculado con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está vinculado de manera parcial con el enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado es ajeno al enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.
Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están directamente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están parcialmente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados no están vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.
Diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después).	La planificación contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después)	La planificación contempla de manera parcial el diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), considerando solo dos de ellos.	La planificación no contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) o considera solo uno de ellos.
Entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones	La planificación contempla la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas	La planificación contempla de manera parcial la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de	La planificación no contempla la entrega progresiva de la responsabilidad, sin fomentar la toma de decisiones estratégicas

estratégicas para la comprensión lectora.	de manera explícita para la comprensión lectora.	manera intuitiva para la comprensión lectora.	para la comprensión lectora.
Diseño de actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta de manera parcial el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo dos de ellas.	El diseño de las actividades no fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo una de ellas.

➤ **Anexo 4 Tabla de confección rúbrica analítica para observación participante de clase**

Categoría		Pregunta	Técnica
Concepto	Descripción		
Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Se relacionan los temas de la clase con los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes?	Observación participante de clase
Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Se relacionan los textos trabajados en la clase con las experiencias y conocimiento de mundo de los y las estudiantes?	
Semántica	Utilización de textos auténticos.	¿Los textos utilizados en la clase podrían considerarse como textos auténticos?	
Didáctica Pragmática Semántica	Trabajo colaborativo	Durante el desarrollo de la clase ¿existen instancias donde los y las estudiantes puedan trabajar colaborativamente?	
Didáctica	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Durante las actividades de la clase ¿existe la oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas?	
Didáctica Pragmática Semántica	Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante las actividades de la clase ¿se desarrollan los tres momentos didácticos de la lectura?	
Didáctica Semántico	Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase ¿los espacios de lectura fomentan el uso explícito de estrategias de comprensión?	
Didáctica	Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase ¿los espacios de lectura permiten una adopción progresiva de la responsabilidad que permita la autorregulación?	
Didáctica	Retroalimentación oportuna	Durante las actividades de la clase ¿existe monitoreo constante y retroalimentación oportuna de las prácticas de comprensión lectora.	

➤ **Anexo 5 Rúbrica analítica para observación participante de clase**

Rúbrica para observación participante de clase			
Establecimiento			
Docente			
Curso	4° año básico		
Fecha de observación			
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuestos por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	En las actividades propuestas se vinculan los contenidos de la clase con los conocimientos previos, las experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas tienen una vinculación parcial entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas no tienen vinculación entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en las actividades de la clase se vinculan con las experiencias y conocimientos de mundo de los y las estudiantes.	Los textos se relacionan parcialmente entre las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en la clase no se vinculan con las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.
Utilización de textos auténticos.	Los textos utilizados en la clase corresponden a textos auténticos, es decir, que forman parte de situaciones genuinas de comunicación y no creados ni adaptados con fines didácticos.	Los textos utilizados corresponden a fragmentos de textos auténticos, por lo tanto, carecen de un desarrollo completo de las ideas, impidiendo un análisis profundo y acabado.	Los textos utilizados en la clase corresponden a adaptaciones de textos auténticos y/o sufren modificaciones específicas con fines didácticos y no corresponden a situaciones genuinas de comunicación.
Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase permiten el desarrollo de las cuatro habilidades	Las actividades de la clase permiten desarrollar al menos	Las actividades de la clase se centran en el desarrollo de una de

	lingüísticas de forma articulada y coherente.	dos de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	las cuatro habilidades lingüísticas.
Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para cada uno de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), fomentando la comprensión profunda de los textos a través de la predicción, interrogación al texto y reflexiones posteriores.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para al menos dos de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante o después) y/o no fomentan la comprensión profunda de los textos.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para uno o ninguno de los tres momentos didácticos de la lectura.
Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura que fomentan e incentivan la utilización de estrategias explícitas de comprensión lectora permitiendo la autorregulación del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura donde se evidencia la utilización de estrategias de comprensión lectora de forma intuitiva por parte del estudiante y de manera inconsciente obteniendo una autorregulación parcial del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase no se evidencia fomento del uso de estrategias de comprensión lectora (ni explícitas ni intuitivas) imposibilitando al estudiante configurarse como un lector autorregulado.
Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de una entrega progresiva de la responsabilidad por parte del docente, desde un modelaje a un trabajo independiente, permitiendo la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante realiza actividades modeladas, sin embargo, no tiene la posibilidad de realizar un trabajo de manera independiente, imposibilitando la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes realizan la actividad de manera independiente sin recibir un modelaje o guía.
Monitoreo y retroalimentación	Durante las actividades de la clase existe un monitoreo constante y retroalimentación oportuna en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase existe monitoreo, sin embargo, no se entrega retroalimentación a los y las estudiantes sobre su práctica de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase no existe monitoreo ni retroalimentación en las prácticas de comprensión lectora.

Trabajo colaborativo	Las actividades de la clase <u>fomentan</u> el trabajo colaborativo entre pares, incentivando la participación activa de todos y todas las integrantes del grupo, dando a los estudiantes la posibilidad de organizarse autónomamente y regular o evaluar el proceso y participación de todos y todas.	Las actividades de la clase permiten el trabajo en grupo, sin embargo, no existe fomento, por parte del docente a una participación efectiva y activa de todos y todas las estudiantes.	Las actividades de la clase no generan espacios de trabajo colaborativo o grupal entre pares.
----------------------	--	---	---

➤ **Anexo 6 Tabla de organización entrevista semiestructurada**

Dimensiones	Criterios	Preguntas clave	Observaciones del experto
Didáctica	Conocimiento disciplinar	¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del Lenguaje en 4to básico?	
		En una unidad de lectura para 4to básico, ¿qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar?	
	Práctica pedagógica	¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas para niñas y niños de este nivel?	
	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de su clase?	
	Lector autorregulado y estratégico	¿Qué estrategias de lectura adaptadas a 4to básico (predicción, preguntas guía, inferencia simple, revisión de comprensión) utiliza en el desarrollo de una actividad? ¿Qué herramientas usa o usaría para apoyar la autorregulación de los estudiantes?	
	Formación profesional		Desde su experiencia como docente de lenguaje y comunicación, ¿cómo percibe la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo?
¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional considera más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel?			
¿Considera que existen instancias reales que permitan o incentiven la formación continua de profesionales de la disciplina en estas temáticas? ¿Cuáles?			
Semántica	Textos auténticos	¿Por qué cree que es importante la utilización de textos auténticos en clases de Lenguaje y Comunicación y cómo los integra en sus actividades de clase?	

Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Cómo relaciona los temas de la clase con situaciones de la vida real de los estudiantes?	
		¿Qué ejemplos o actividades utiliza para mostrar la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos?	
Didáctica Pragmática Semántica	Tres momentos didácticos de la lectura	¿Cuál es la importancia de considerar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) para una comprensión más profunda y significativa del texto?	
	Trabajo colaborativo	¿Cómo organizas el trabajo en equipo en una clase de 4to año para lectura y su comprensión?	

➤ **Anexo 7 Validación de experto**

**UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN.
TESIS DE PREGRADO**

Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile

Estimado/a docente:

Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborarnos desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestros INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS los cuales consisten en: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA, RÚBICA HOLÍSTICA para observación de clase, RÚBICA HOLÍSTICA para planificación de clase y ENCUESTA en formulario Google, los que forman parte de nuestra tesis de pregrado titulada: Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile

Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestros instrumentos y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.

Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.

Atentamente

Estudiantes tesistas: Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos

Antecedentes del docente que valida	
1. Nombre:	Hugo Quintana Q.
2. Profesión o Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de EM en Castellano, Universidad Del Bío-Bío. • Magíster en Cs. De la Educación, Mención Currículum y Evaluación, Universidad Mayor. • Egresado Doctorado en Educación, Mención Gestión Educativa, Universidad Privada de Tacna – Iridec. • Experiencia en capacitaciones y asesorías pedagógicas (por ejemplo, construcción de instrumentos de evaluación). • Experiencia en cargos como Evaluador, jefe de UTP, director. • Académico Adjunto, UDLA 2023 – 2025.
3. Grado Académico:	Magíster en Cs. De la Educación, Mención Currículum y Evaluación.
4. Institución o lugar de trabajo en que se desempeña:	UDLA
5. Años de experiencia en educación:	25 años.

Antecedentes del Trabajo de título	
Docente Guía	Bastían Nelson
Título:	Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile
Tema de estudio	Enfoque comunicativo aplicado a las bases curriculares chilenas en contexto de aula en 4° año de enseñanza básica.
Pregunta de investigación	¿En qué medida las prácticas docentes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida con un índice de vulnerabilidad entre el 80% y 85% se alinean con lo propuesto en las bases curriculares?
Objetivo General:	Examinar las prácticas pedagógicas implementadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de La Florida con un índice de vulnerabilidad entre el 80% y 85%, con el propósito de evaluar su grado de coherencia con los lineamientos establecidos en las bases curriculares correspondientes a dicho nivel educativo.

Validación de experto

Para responder, por favor completar la tabla indicando en los comentarios cambios y/o sugerencias.

Instrumento n°1 Cuestionario a docente participante	
Investigadoras	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos
Objetivo	Recabar información respecto a la formación profesional de los docentes colaboradores, con el fin de cruzar esta información con los fenómenos observados en los demás instrumentos.
Formato	Cuestionario en formato formulario de <i>Google</i> . Contiene preguntas abiertas y cerradas, todas obligatorias, excepto aquellas en las que se solicita como condición haber respondido "SI" en una pregunta anterior.
Link de acceso	https://forms.gle/Nq8u9PbSaHrZZKnKA
Categoría de análisis	Preguntas de cuestionario:
Formación profesional	1. Nombre docente participante
	2. Institución educativa en la que se desempeña
	3. Título profesional
	4. Institución de educación superior de egreso
	5. Año de egreso de carrera profesional
	6. ¿Posee estudios complementarios a su labor docente? Marque los que correspondan: - Postgrado (magíster, doctorado) - Postítulo (diplomados, cursos, apropiaciones, etc.) - Ninguna de las anteriores
	7. Si su respuesta anterior fue "SI" ¿Cuáles)¿En qué instituciones? (mencione todas)
	8. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue "SI" ¿en qué tiempos realizó estos estudios? - Fuera del horario laboral - Dentro del horario laboral
	9. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue "SI" ¿cómo fueron financiados? Marque todas las opciones que correspondan: - Curso gratuito - Beca - Financiamiento propio - Financiamiento a cargo del empleador - Otro
Comentarios del experto	Cumple con el objetivo... bien...

Tabla de organización para confección de rúbrica analítica para planificación de clase			
Categoría		Pregunta	Técnica
Concepto	Descripción		
Pragmática	Objetivo y pragmática	¿El objetivo de la clase está vinculado con el enfoque comunicativo o presenta un enfoque funcional del lenguaje?	Revisión de planificación de ' clase
Pragmática	Actividad coherente con indicadores de evaluación	¿Las actividades planificadas para la clase poseen coherencia con los indicadores de evaluación de comprensión lectora?	
Didáctica	Momentos de la lectura	¿En la planificación se diseñan actividades para los tres momentos didácticos de la lectura?	
Pragmática	Entrega progresiva de la responsabilidad	¿En la planificación se diseñan actividades que fomenten la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora?	
Didáctica	Cuatro habilidades lingüísticas	¿En la planificación se diseñan actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo?	

Rúbrica analítica para planificación de clase			
Establecimiento			
Docente			
Curso	4° año básico		
Fecha de observación			
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque	El objetivo de clase diseñado está directamente vinculado con el enfoque	El objetivo de clase diseñado está vinculado de manera parcial con el	El objetivo de clase diseñado es ajeno al enfoque

comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.	comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.
Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están directamente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están parcialmente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados no están vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.
Diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después).	La planificación contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después)	La planificación contempla de manera parcial el diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), considerando solo dos de ellos.	La planificación no contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) o considera solo uno de ellos.
Entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.	La planificación contempla la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera explícita para la comprensión lectora.	La planificación contempla de manera parcial la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera intuitiva para la comprensión lectora.	La planificación no contempla la entrega progresiva de la responsabilidad, sin fomentar la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.
Diseño de actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta de manera parcial el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo dos de ellas.	El diseño de las actividades no fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo una de ellas.

Comentarios del experto	Pregunta... para observar clases... va a grabar la clase en video???
-------------------------	--

Tabla de organización para confección de Rúbrica analítica para observación participante de clase.			
Categoría		Pregunta	Técnica
Concepto	Descripción		
Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Se relacionan los temas de la clase con los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes?	Observación participante de clase
Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Se relacionan los textos trabajados en la clase con las experiencias y conocimiento de mundo de los y las estudiantes?	
Semántica	Utilización de textos auténticos.	¿Los textos utilizados en la clase podrían considerarse como textos auténticos?	
Didáctica Pragmática Semántica	Trabajo colaborativo	Durante el desarrollo de la clase ¿existen instancias donde los y las estudiantes puedan trabajar colaborativamente?	
Didáctica	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Durante las actividades de la clase ¿existe la oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas?	
Didáctica Pragmática Semántica	Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante las actividades de la clase ¿se desarrollan los tres momentos didácticos de la lectura?	
Didáctica Semántico	Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase ¿los espacios de lectura fomentan el uso explícito de estrategias de comprensión?	
Didáctica	Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase ¿los espacios de lectura permiten una adopción progresiva de la responsabilidad que permita la autorregulación?	
Didáctica	Retroalimentación oportuna	Durante las actividades de la clase ¿existe monitoreo constante y retroalimentación oportuna de las prácticas de comprensión lectora.	

Rúbrica analítica para observación participante de clase			
Establecimiento			
Docente			
Curso	4° año básico		
Fecha de observación			
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	En las actividades propuestas se vinculan los contenidos de la clase con los conocimientos previos, las experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas tienen una vinculación parcial entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas no tienen vinculación entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en las actividades de la clase se vinculan con las experiencias y conocimientos de mundo de los y las estudiantes	Los textos se relacionan parcialmente entre las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en la clase no se vinculan con las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.
Utilización de textos auténticos.	Los textos utilizados en la clase corresponden a textos auténticos, es decir, que forman parte de situaciones genuinas de comunicación y no creados ni adaptados con fines didácticos.	Los textos utilizados corresponden a fragmentos de textos auténticos, por lo tanto, carecen de un desarrollo completo de las ideas, impidiendo un análisis profundo y acabado.	Los textos utilizados en la clase corresponden a adaptaciones de textos auténticos y/o sufren modificaciones específicas con fines didácticos y no corresponden a situaciones genuinas de comunicación.
Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase permiten desarrollar al menos dos de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase se centran en el desarrollo de una de las cuatro habilidades lingüísticas.

		de forma articulada y coherente.	
Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para cada uno de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), fomentando la comprensión profunda de los textos a través de la predicción, interrogación al texto y reflexiones posteriores.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para al menos dos de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante o después) y/o no fomentan la comprensión profunda de los textos.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para uno o ninguno de los tres momentos didácticos de la lectura.
Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura que fomentan e incentivan la utilización de estrategias explícitas de comprensión lectora permitiendo la autorregulación del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura donde se evidencia la utilización de estrategias de comprensión lectora de forma intuitiva por parte del estudiante y de manera inconsciente obteniendo una autorregulación parcial del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase no se evidencia fomento del uso de estrategias de comprensión lectora (ni explícitas ni intuitivas) imposibilitando al estudiante configurarse como un lector autorregulado.
Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de una entrega progresiva de la responsabilidad por parte del docente, desde un modelaje a un trabajo independiente, permitiendo la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante realiza actividades modeladas, sin embargo, no tiene la posibilidad de realizar un trabajo de manera independiente, imposibilitando la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes realizan la actividad de manera independiente sin recibir un modelaje o guía.
Monitoreo y retroalimentación	Durante las actividades de la clase existe un monitoreo constante y retroalimentación oportuna en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase existe monitoreo, sin embargo, no se entrega retroalimentación a los y las estudiantes sobre	Durante las actividades de la clase no existe monitoreo ni retroalimentación en las prácticas de comprensión lectora.

		su práctica de comprensión lectora.	
Trabajo colaborativo	Las actividades de la clase fomentan el trabajo colaborativo entre pares, incentivando la participación activa de todos y todas las integrantes del grupo, dando a los estudiantes la posibilidad de organizarse autónomamente y regular o evaluar el proceso y participación de todos y todas.	Las actividades de la clase permiten el trabajo en grupo, sin embargo, no existe fomento, por parte del docente a una participación efectiva y activa de todos y todas las estudiantes.	Las actividades de la clase no generan espacios de trabajo colaborativo o grupal entre pares.

Comentarios del experto	Muy buen ejercicio... excelente...
-------------------------	------------------------------------

Entrevista semi estructurada a docente participante			
Establecimiento			
Docente			
Fecha			
Investigadores participantes			
Objetivo		Indagar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.	
Dimensiones	Criterios	Preguntas clave	Observaciones del experto
Didáctica	Conocimiento disciplinar	¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del Lenguaje en 4to básico?	
		En una unidad de lectura para 4to básico, ¿qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar?	
	Práctica pedagógica	¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas para niñas y niños de este nivel?	
	Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de su clase?	

	Lector autorregulado y estratégico	¿Qué estrategias de lectura adaptadas a 4to básico (predicción, preguntas guía, inferencia simple, revisión de comprensión) utiliza en el desarrollo de una actividad? ¿Qué herramientas usa o usaría para apoyar la autorregulación de los estudiantes?	
	Formación profesional	Desde su experiencia como docente de lenguaje y comunicación, ¿cómo percibe la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo?	
		¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional considera más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel?	
		¿Considera que existen instancias reales que permitan o incentiven la formación continua de profesionales de la disciplina en estas temáticas? ¿Cuáles?	
Semántica	Textos auténticos	¿Por qué cree que es importante la utilización de textos auténticos en clases de Lenguaje y Comunicación y cómo los integra en sus actividades de clase?	
Pragmática	Lengua real y contextualizada	¿Cómo relaciona los temas de la clase con situaciones de la vida real de los estudiantes?	
		¿Qué ejemplos o actividades utiliza para mostrar la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos?	
Didáctica Pragmática Semántica	Tres momentos didácticos de la lectura	¿Cuál es la importancia de considerar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) para una comprensión más profunda y significativa del texto?	
	Trabajo colaborativo	¿Cómo organizas el trabajo en equipo en una clase de 4to año para lectura y su comprensión?	
Comentarios del experto		Creo que todo su material... tributa bien a su objetivo de investigación...	



Firma del profesional experto:

Adjuntaremos el correo electrónico que usted nos envíe como confirmación de su validación y enviaremos una copia de nuestro trabajo final en el cual confirmamos su participación.

¡Muchas gracias por ayudarnos!

Correo de validación de instrumentos.

HUGO SIGIFREDO QUINTANA QUINTANA <hugo.quintana@edu.udla.cl>

26 agosto de 2025, 17:36 Para: "vallejos.veronica58@gmail.com" <vallejos.veronica58@gmail.com>

Estimada Verónica...

Junto con saludar cordialmente, va en adjunto su material con la firma correspondiente... Mucho éxito en todo, y que esta investigación les quede genial...un grande abrazo...Atte.,

Hugo Quintana Q.,

Profesor de EM
en Castellano,
Magíster en Cs.
de la Educación.
Egresado
Doctorado en
Educación.

De: veronica vallejos <vallejos.veronica58@gmail.com>

Enviado: lunes, 25 de agosto de 2025 13:21

Para: HUGO SIGIFREDO QUINTANA QUINTANA <hugo.quintana@edu.udla.cl>

Asunto: Validación de instrumentos de tesis

Validación de instrumentos tesis de grado.docx 111knexo 8 Cartas de autorización establecimientos educacionales

➤ Anexo 8 Cartas de autorización establecimientos



Carta de autorización

Yo, ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~, con el cargo de director del establecimiento ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ autorizo a Verónica Vallejos Muñoz, a realizar su investigación-tesis de grado en nuestro establecimiento.

Las docentes que serán entrevistadas, están autorizadas para ocupar su horario no lectivo en dicha actividad.

Sin otro particular, me despido atentamente.



Prof. ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

La Florida, 25 de julio de 2025

S.I.

LA FLORIDA

Carta de autorización

Fecha: 29 de julio del 2025

DIRECCIÓN

CONVIDE

Yo Carolina Pérez Morales con el cargo de director(a) del Colegio Santa Irene autorizo el/la estudiante Verónica Vallejos, a realizar su investigación -tesis de grado- en nuestro establecimiento.

Sin otro particular, me despido atentamente



Respeto, responsabilidad, solidaridad, empatía.

CARTA DE AUTORIZACIÓN

21 de julio de 2025

Yo, ~~Guillermina Santos Carroño~~, en el cargo de directora de ~~Escuela~~
~~Verónica Vallejos Muñoz~~, autorizo a la estudiante Verónica Vallejos Muñoz, a
realizar su investigación –tesis de grado- en nuestro establecimiento.

La docente que será entrevistada, está autorizada para ocupar su
horario no lectivo en dicha actividad.

Sin otro particular, se despide cordialmente.




➤ **Anexo 9 Cartas de consentimiento informado**



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile.

Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos

Estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación

Escuela de Educación, Universidad de Las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile" a cargo de las investigadoras Génesis Araya, Camila González y Verónica Vallejos, estudiantes de la Escuela de Pedagogía en Educación Básica, Facultad Educación de Universidad de Las Américas. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágales las preguntas que desee a las investigadoras del estudio.

El estudio tiene como propósito analizar lineamientos entre las bases curriculares para la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica y los fenómenos que ocurren dentro del aula, con el objetivo de levantar reflexiones entorno a los fenómenos observados.

Entendemos la comprensión lectora como una habilidad fundamental para el desarrollo integral de individuos que se integrarán a una sociedad letrada, por ello, consideramos relevante analizar las prácticas de aula que se están desarrollando en la actualidad en establecimientos educacionales con índices de vulnerabilidad altos (entre el 80% y 85%). Esta investigación busca ser un aporte para mejorar las habilidades cognitivas y sociales que permitan a los y las estudiantes del nivel alcanzar el máximo potencial y desarrollo de las competencias lectoras.

Es fundamental para esta investigación contar con su participación, puesto que es el docente que está a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en su establecimiento.

Su participación contempla (si decide participar) responder una encuesta breve a través de un formulario de "Google" donde indagaremos en antecedentes que tienen que ver con su formación profesional y tiempo en ejercicio en el sistema



educativo. Por otro lado, también solicitaremos pueda facilitarnos sus planificaciones de clase (cualquiera sea la que se utilice dentro del establecimiento en el cual usted trabaja, o si tiene algún método personal), así como la posibilidad de acceder de manera presencial a su sala de clases para observar y grabar una clase de Lenguaje y Comunicación (en esta grabación no se considera que aparezcan los y las estudiantes). Por último, solicitamos una cita para realizar una entrevista semiestructurada en la que conversaremos y analizaremos los fenómenos observados y levantaremos, en conjunto, reflexiones entorno a ellos.

Su participación en el estudio nos permitirá levantar reflexiones entorno a las prácticas pedagógicas actuales en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4º año de enseñanza básica, permitiéndonos reflexionar entorno al currículum vigente, modelo educativo y estrategias de enseñanza. Por otro lado, le permitirá a usted acceder a una visión actualizada de las prácticas de aula con enfoque comunicativo para la asignatura de Lenguaje y Comunicación basado en los estándares disciplinares de lectura para 4º año de enseñanza básica.

La participación en la presente investigación no implica ningún riesgo para su salud física o psicológica ni futuro laboral, puesto que garantizamos absoluta confidencialidad en cuanto a lo observado y las reflexiones levantadas entorno a ello.

Por otro lado, no serán exhibidas de manera pública ni los videos ni los documentos a los que tendremos acceso gracias a su participación, solo el análisis de los fenómenos observados y las reflexiones levantadas entorno a ellos aparecerán en la investigación.

Las investigadoras mantendrán CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información personal obtenida en este estudio. Su nombre sólo se registrará en el presente documento, el que se mantendrá aparte de los cuestionarios completados, cuyo acceso solo tendrán las investigadoras principales del estudio. Su identidad será debidamente reemplazada por un número y solo tendremos acceso a él las investigadoras involucradas en el estudio. Los datos sólo serán usados para la presente investigación.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, usted no pierde ningún derecho que le asiste como docente de esta institución.

Si usted tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al investigador responsable:

Estudiante Verónica Vallejos Muñoz.


Fono: +569 51609245

Correo electrónico: vallejos.veronica58@gmail.com

DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



Firma del(la) participante

1 Agosto 2025

Fecha

~~Verónica Vallejos Muñoz~~

Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

DIRECCIÓN
E ~~XXXXXXXXXX~~
COMUDEF



Firma director (a) institución

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile.

Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos

Estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación

Escuela de Educación, Universidad de Las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile" a cargo de las investigadoras Génesis Araya, Camila González y Verónica Vallejos, estudiantes de la Escuela de Pedagogía en Educación Básica, Facultad Educación de Universidad de Las Américas. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágales las preguntas que desee a las investigadoras del estudio.

El estudio tiene como propósito analizar lineamientos entre las bases curriculares para la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica y los fenómenos que ocurren dentro del aula, con el objetivo de levantar reflexiones entorno a los fenómenos observados.

Entendemos la comprensión lectora como una habilidad fundamental para el desarrollo integral de individuos que se integrarán a una sociedad letrada, por ello, consideramos relevante analizar las prácticas de aula que se están desarrollando en la actualidad en establecimientos educacionales con índices de vulnerabilidad altos (entre el 80% y 85%). Esta investigación busca ser un aporte para mejorar las habilidades cognitivas y sociales que permitan a los y las estudiantes del nivel alcanzar el máximo potencial y desarrollo de las competencias lectoras.

Es fundamental para esta investigación contar con su participación, puesto que es el docente que está a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en su establecimiento.

Su participación contempla (si decide participar) responder una encuesta breve a través de un formulario de "Google" donde indagaremos en antecedentes que tienen que ver con su formación profesional y tiempo en ejercicio en el sistema

educativo. Por otro lado, también solicitaremos pueda facilitarnos sus planificaciones de clase (cualquiera sea la que se utilice dentro del establecimiento en el cual usted trabaja, o si tiene algún método personal), así como la posibilidad de acceder de manera presencial a su sala de clases para observar y grabar una clase de Lenguaje y Comunicación (en esta grabación no se considera que aparezcan los y las estudiantes). Por último, solicitamos una cita para realizar una entrevista semiestructurada en la que conversaremos y analizaremos los fenómenos observados y levantaremos, en conjunto, reflexiones entorno a ellos.

Su participación en el estudio nos permitirá levantar reflexiones entorno a las prácticas pedagógicas actuales en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4º año de enseñanza básica, permitiéndonos reflexionar entorno al currículum vigente, modelo educativo y estrategias de enseñanza. Por otro lado, le permitirá a usted acceder a una visión actualizada de las prácticas de aula con enfoque comunicativo para la asignatura de Lenguaje y Comunicación basado en los estándares disciplinares de lectura para 4º año de enseñanza básica.

La participación en la presente investigación no implica ningún riesgo para su salud física o psicológica ni futuro laboral, puesto que garantizamos absoluta confidencialidad en cuanto a lo observado y las reflexiones levantadas entorno a ello.

Por otro lado, no serán exhibidas de manera pública ni los videos ni los documentos a los que tendremos acceso gracias a su participación, solo el análisis de los fenómenos observados y las reflexiones levantadas entorno a ellos aparecerán en la investigación.

Las investigadoras mantendrán CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información personal obtenida en este estudio. Su nombre sólo se registrará en el presente documento, el que se mantendrá aparte de los cuestionarios completados, cuyo acceso solo tendrán las investigadoras principales del estudio. Su identidad será debidamente reemplazada por un número y solo tendremos acceso a él las investigadoras involucradas en el estudio. Los datos sólo serán usados para la presente investigación.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, usted no pierde ningún derecho que le asiste como docente de esta institución.

Si usted tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al investigador responsable:

Estudiante Verónica Vallejos Muñoz.

Fono: +569 51609245

Correo electrónico: vallejos.veronica58@gmail.com


DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



Firma del(la) participante




Fecha



Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)



Firma director (a) institución

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile.

Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos

Estudiantes de pregrado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación

Escuela de Educación, Universidad de Las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Implementación del enfoque comunicativo en Lenguaje y Comunicación: estudio de las prácticas docentes y su alineación con las Bases Curriculares de los 4° año básico en los establecimientos municipales de la comuna de La Florida, Chile" a cargo de las investigadoras Génesis Araya, Camila González y Verónica Vallejos, estudiantes de la Escuela de Pedagogía en Educación Básica, Facultad Educación de Universidad de Las Américas. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágales las preguntas que desee a las investigadoras del estudio.

El estudio tiene como propósito analizar lineamientos entre las bases curriculares para la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año de enseñanza básica y los fenómenos que ocurren dentro del aula, con el objetivo de levantar reflexiones entorno a los fenómenos observados.

Entendemos la comprensión lectora como una habilidad fundamental para el desarrollo integral de individuos que se integrarán a una sociedad letrada, por ello, consideramos relevante analizar las prácticas de aula que se están desarrollando en la actualidad en establecimientos educacionales con índices de vulnerabilidad altos (entre el 80% y 85%). Esta investigación busca ser un aporte para mejorar las habilidades cognitivas y sociales que permitan a los y las estudiantes del nivel alcanzar el máximo potencial y desarrollo de las competencias lectoras.

Es fundamental para esta investigación contar con su participación, puesto que es el docente que está a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica en su establecimiento.

Su participación contempla (si decide participar) responder una encuesta breve a través de un formulario de "Google" donde indagaremos en antecedentes que tienen que ver con su formación profesional y tiempo en ejercicio en el sistema

educativo. Por otro lado, también solicitaremos pueda facilitarnos sus planificaciones de clase (cualquiera sea la que se utilice dentro del establecimiento en el cual usted trabaja, o si tiene algún método personal), así como la posibilidad de acceder de manera presencial a su sala de clases para observar y grabar una clase de Lenguaje y Comunicación (en esta grabación no se considera que aparezcan los y las estudiantes). Por último, solicitamos una cita para realizar una entrevista semiestructurada en la que conversaremos y analizaremos los fenómenos observados y levantaremos, en conjunto, reflexiones entorno a ellos.

Su participación en el estudio nos permitirá levantar reflexiones entorno a las prácticas pedagógicas actuales en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4º año de enseñanza básica, permitiéndonos reflexionar entorno al currículum vigente, modelo educativo y estrategias de enseñanza. Por otro lado, le permitirá a usted acceder a una visión actualizada de las prácticas de aula con enfoque comunicativo para la asignatura de Lenguaje y Comunicación basado en los estándares disciplinares de lectura para 4º año de enseñanza básica.

La participación en la presente investigación no implica ningún riesgo para su salud física o psicológica ni futuro laboral, puesto que garantizamos absoluta confidencialidad en cuanto a lo observado y las reflexiones levantadas entorno a ello.

Por otro lado, no serán exhibidas de manera pública ni los videos ni los documentos a los que tendremos acceso gracias a su participación, solo el análisis de los fenómenos observados y las reflexiones levantadas entorno a ellos aparecerán en la investigación.

Las investigadoras mantendrán CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información personal obtenida en este estudio. Su nombre sólo se registrará en el presente documento, el que se mantendrá aparte de los cuestionarios completados, cuyo acceso solo tendrán las investigadoras principales del estudio. Su identidad será debidamente reemplazada por un número y solo tendremos acceso a él las investigadoras involucradas en el estudio. Los datos sólo serán usados para la presente investigación.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, usted no pierde ningún derecho que le asiste como docente de esta institución.

Si usted tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al investigador responsable:

Estudiante Verónica Vallejos Muñoz.

Fono: +569 51609245

Correo electrónico: vallejos.veronica58@gmail.com

DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepto participar en este proyecto.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



Firma del(la) participante

07 - Agosto - 2025

Fecha



Nombre del(la) participante

Verónica Vallejos M.

Firma del(la) investigador(a)



Firma director (a) institución

➤ **Anexo 10 Carta Gantt**

Acción	Julio					Agosto				Septiembre				Octubre					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Recepción cartas de autorización para investigación.	X																		
Presentación en las instituciones y docentes de aula.		X																	
Entrega de consentimiento informado		X																	
Recepción de consentimiento informado.			X																
Recopilación planificaciones de clase a observar.			X																
Observación participante de clases (realizar grabación).				X	X														
Ajuste de instrumentos de validación.						X													
Validación de instrumentos de investigación.						X													
Corrección de instrumentos (de ser necesario)						X													
Aplicación instrumento n°1 "encuesta al docente"							X												
Tabulación de datos encuesta al docente.							X												
Observación y análisis videos de clase.								X	X										
Aplicación entrevista semiestructurada a docentes.										X									
Transcripción de entrevistas semiestructuradas a docentes.											X								
Análisis de entrevistas a docentes.												X	X						
Reflexiones y conclusiones.														X	X	X	X		
Entrega final de tesis.																			X

➤ **Anexo 11 Rúbricas de planificación de clases aplicadas**

Rúbrica analítica para planificación de clase			
Establecimiento	Escuela 1		
Docente	Docente Lenguaje Escuela 1		
Curso	4° año básico		
Fecha de observación	08/08/2025		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está directamente vinculado con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está vinculado de manera parcial con el enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado es ajeno al enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.
Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están directamente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están parcialmente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados no están vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.
Diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después).	La planificación contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después)	La planificación contempla de manera parcial el diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), considerando solo dos de ellos.	La planificación no contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) o considera solo uno de ellos.
Entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para	La planificación contempla la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera explícita	La planificación contempla de manera parcial la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas	La planificación no contempla la entrega progresiva de la responsabilidad, sin fomentar la toma de decisiones estratégicas

la comprensión lectora.	para la comprensión lectora.	de manera intuitiva para la comprensión lectora.	para la comprensión lectora.
Diseño de actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta de manera parcial el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo dos de ellas.	El diseño de las actividades no fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo una de ellas.

Rúbrica analítica para planificación de clase			
Establecimiento	Escuela 2		
Docente	Docente Lenguaje Escuela 2		
Curso	4° año básico		
Fecha de observación	01/08/2025		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está directamente vinculado con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está vinculado de manera parcial con el enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado es ajeno al enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.
Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están directamente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están parcialmente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados no están vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.

Diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después).	La planificación contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después)	La planificación contempla de manera parcial el diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), considerando solo dos de ellos.	La planificación no contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) o considera solo uno de ellos.
Entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.	La planificación contempla la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera explícita para la comprensión lectora.	La planificación contempla de manera parcial la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera intuitiva para la comprensión lectora.	La planificación no contempla la entrega progresiva de la responsabilidad, sin fomentar la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.
Diseño de actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta de manera parcial el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo dos de ellas.	El diseño de las actividades no fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo una de ellas.

Rúbrica analítica para planificación de clase			
Establecimiento	Escuela 3		
Docente	Docente Lenguaje Escuela 3		
Curso	4° año básico		
Fecha de observación	08/08/2025		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.

Vinculación entre el objetivo de la clase con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está directamente vinculado con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado está vinculado de manera parcial con el enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.	El objetivo de clase diseñado es ajeno al enfoque comunicativo y/o el enfoque funcional del lenguaje.
Vinculación entre los indicadores de evaluación seleccionados con el enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están directamente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados están parcialmente vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.	Los indicadores de evaluación seleccionados no están vinculados al enfoque comunicativo y/o enfoque funcional del lenguaje.
Diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después).	La planificación contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después)	La planificación contempla de manera parcial el diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), considerando solo dos de ellos.	La planificación no contempla diseño de actividades para los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) o considera solo uno de ellos.
Entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.	La planificación contempla la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera explícita para la comprensión lectora.	La planificación contempla de manera parcial la entrega progresiva de la responsabilidad fomentando la toma de decisiones estratégicas de manera intuitiva para la comprensión lectora.	La planificación no contempla la entrega progresiva de la responsabilidad, sin fomentar la toma de decisiones estratégicas para la comprensión lectora.
Diseño de actividades que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo.	El diseño de las actividades fomenta de manera parcial el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo dos de ellas.	El diseño de las actividades no fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas desde el enfoque comunicativo, considerando solo una de ellas.

➤ **Anexo 12 Rúbricas observación participante de clases aplicadas**

Rúbrica analítica para observación participante de clase			
Establecimiento	Escuela 1 La Florida		
Docente	Docente Lenguaje Escuela 1		
Curso	4° año básico		
Fecha de observación	08/08/2025		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	En las actividades propuestas se vinculan los contenidos de la clase con los conocimientos previos, las experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas tienen una vinculación parcial entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas no tienen vinculación entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en las actividades de la clase se vinculan con las experiencias y conocimientos de mundo de los y las estudiantes.	Los textos se relacionan parcialmente entre las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en la clase no se vinculan con las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.
Utilización de textos auténticos.	Los textos utilizados en la clase corresponden a textos auténticos, es decir, que forman parte de situaciones genuinas de comunicación y no creados ni adaptados con fines didácticos.	Los textos utilizados corresponden a fragmentos de textos auténticos, por lo tanto, carecen de un desarrollo completo de las ideas, impidiendo un análisis profundo y acabado.	Los textos utilizados en la clase corresponden a adaptaciones de textos auténticos y/o sufren modificaciones específicas con fines didácticos y no corresponden a situaciones genuinas de comunicación.

Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase permiten desarrollar al menos dos de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase se centran en el desarrollo de una de las cuatro habilidades lingüísticas.
Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para cada uno de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), fomentando la comprensión profunda de los textos a través de la predicción, interrogación al texto y reflexiones posteriores.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para al menos dos de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante o después) y/o no fomentan la comprensión profunda de los textos.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para uno o ninguno de los tres momentos didácticos de la lectura.
Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura que fomentan e incentivan la utilización de estrategias explícitas de comprensión lectora permitiendo la autorregulación del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura donde se evidencia la utilización de estrategias de comprensión lectora de forma intuitiva por parte del estudiante y de manera inconsciente obteniendo una autorregulación parcial del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase no se evidencia fomento del uso de estrategias de comprensión lectora (ni explícitas ni intuitivas) imposibilitando al estudiante configurarse como un lector autorregulado.
Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de una entrega progresiva de la responsabilidad por parte del docente, desde un modelaje a un trabajo independiente, permitiendo la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante realiza actividades modeladas, sin embargo, no tiene la posibilidad de realizar un trabajo de manera independiente, imposibilitando la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes realizan la actividad de manera independiente sin recibir un modelaje o guía.
Monitoreo y retroalimentación	Durante las actividades de la clase existe un monitoreo constante y	Durante las actividades de la clase existe monitoreo, sin embargo,	Durante las actividades de la clase no existe monitoreo ni

	retroalimentación oportuna en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	no se entrega retroalimentación a los y las estudiantes sobre su práctica de comprensión lectora.	retroalimentación en las prácticas de comprensión lectora.
Trabajo colaborativo	Las actividades de la clase <u>fomentan</u> el trabajo colaborativo entre pares, incentivando la participación activa de todos y todas las integrantes del grupo, dando a los estudiantes la posibilidad de organizarse autónomamente y regular o evaluar el proceso y participación de todos y todas.	Las actividades de la clase permiten el trabajo en grupo, sin embargo, no existe fomento, por parte del docente a una participación efectiva y activa de todos y todas las estudiantes.	Las actividades de la clase no generan espacios de trabajo colaborativo o grupal entre pares.

Rúbrica analítica para observación participante de clase			
Establecimiento	Escuela 2		
Docente	Docente Lenguaje Escuela 2		
Curso	4° año básico		
Fecha de observación	01/08/2025		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación		
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos		
Objetivo	Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	En las actividades propuestas se vinculan los contenidos de la clase con los conocimientos previos, las experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas tienen una vinculación parcial entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas no tienen vinculación entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.

Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en las actividades de la clase se vinculan con las experiencias y conocimientos de mundo de los y las estudiantes	Los textos se relacionan parcialmente entre las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en la clase no se vinculan con las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.
Utilización de textos auténticos.	Los textos utilizados en la clase corresponden a textos auténticos, es decir, que forman parte de situaciones genuinas de comunicación y no creados ni adaptados con fines didácticos.	Los textos utilizados corresponden a fragmentos de textos auténticos, por lo tanto, carecen de un desarrollo completo de las ideas, impidiendo un análisis profundo y acabado.	Los textos utilizados en la clase corresponden a adaptaciones de textos auténticos y/o sufren modificaciones específicas con fines didácticos y no corresponden a situaciones genuinas de comunicación.
Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase permiten desarrollar al menos dos de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase se centran en el desarrollo de una de las cuatro habilidades lingüísticas.
Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para cada uno de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), fomentando la comprensión profunda de los textos a través de la predicción, interrogación al texto y reflexiones posteriores.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para al menos dos de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante o después) y/o no fomentan la comprensión profunda de los textos.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para uno o ninguno de los tres momentos didácticos de la lectura.
Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura que fomentan e incentivan la utilización de estrategias explícitas de comprensión lectora permitiendo la autorregulación del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura donde se evidencia la utilización de estrategias de comprensión lectora de forma intuitiva por parte del estudiante y de manera inconsciente obteniendo una autorregulación parcial del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase no se evidencia fomento del uso de estrategias de comprensión lectora (ni explícitas ni intuitivas) imposibilitando al estudiante configurarse como un lector autorregulado.

Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de una entrega progresiva de la responsabilidad por parte del docente, desde un modelaje a un trabajo independiente, permitiendo la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante realiza actividades modeladas, sin embargo, no tiene la posibilidad de realizar un trabajo de manera independiente, imposibilitando la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes realizan la actividad de manera independiente sin recibir un modelaje o guía.
Monitoreo y retroalimentación	Durante las actividades de la clase existe un monitoreo constante y retroalimentación oportuna en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase existe monitoreo, sin embargo, no se entrega retroalimentación a los y las estudiantes sobre su práctica de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase no existe monitoreo ni retroalimentación en las prácticas de comprensión lectora.
Trabajo colaborativo	Las actividades de la clase <u>fomentan</u> el trabajo colaborativo entre pares, incentivando la participación activa de todos y todas las integrantes del grupo, dando a los estudiantes la posibilidad de organizarse autónomamente y regular o evaluar el proceso y participación de todos y todas.	Las actividades de la clase permiten el trabajo en grupo, sin embargo, no existe fomento, por parte del docente a una participación efectiva y activa de todos y todas las estudiantes.	Las actividades de la clase no generan espacios de trabajo colaborativo o grupal entre pares.

Rúbrica analítica para observación participante de clase	
Establecimiento	Escuela 3
Docente	Docente Lenguaje Escuela 3
Curso	4° año básico
Fecha de observación	08/08/2025
Asignatura	Lenguaje y Comunicación
Investigadores observantes	Génesis Araya- Camila González- Verónica Vallejos

Objetivo	Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.		
Criterios	Desempeño esperado según bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño parcial en función de bases curriculares y enfoque comunicativo.	Desempeño ajeno a los propuesto por las bases curriculares y enfoque comunicativo.
Vinculación entre experiencias de aprendizaje con experiencias de los y las estudiantes.	En las actividades propuestas se vinculan los contenidos de la clase con los conocimientos previos, las experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas tienen una vinculación parcial entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Las actividades propuestas no tienen vinculación entre los conocimientos previos, experiencias de vida y el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
Vinculación entre los textos con la experiencia y conocimiento de mundo de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en las actividades de la clase se vinculan con las experiencias y conocimientos de mundo de los y las estudiantes	Los textos se relacionan parcialmente entre las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.	Los textos trabajados en la clase no se vinculan con las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes.
Utilización de textos auténticos.	Los textos utilizados en la clase corresponden a textos auténticos, es decir, que forman parte de situaciones genuinas de comunicación y no creados ni adaptados con fines didácticos.	Los textos utilizados corresponden a fragmentos de textos auténticos, por lo tanto, carecen de un desarrollo completo de las ideas, impidiendo un análisis profundo y acabado.	Los textos utilizados en la clase corresponden a adaptaciones de textos auténticos y/o sufren modificaciones específicas con fines didácticos y no corresponden a situaciones genuinas de comunicación.
Uso de las cuatro habilidades lingüísticas	Las actividades de la clase permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase permiten desarrollar al menos dos de las cuatro habilidades lingüísticas de forma articulada y coherente.	Las actividades de la clase se centran en el desarrollo de una de las cuatro habilidades lingüísticas.
Tres momentos didácticos de la lectura.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para cada uno de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), fomentando la comprensión profunda de los textos a través de la predicción,	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para al menos dos de los momentos didácticos de la lectura (antes, durante o después) y/o no fomentan la comprensión profunda de los textos.	Durante el desarrollo de la clase existen actividades para uno o ninguno de los tres momentos didácticos de la lectura.

	interrogación al texto y reflexiones posteriores.		
Lectura autorregulada y estratégica	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura que fomentan e incentivan la utilización de estrategias explícitas de comprensión lectora permitiendo la autorregulación del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase existen espacios de lectura donde se evidencia la utilización de estrategias de comprensión lectora de forma intuitiva por parte del estudiante y de manera inconsciente obteniendo una autorregulación parcial del estudiante.	Durante el desarrollo de la clase no se evidencia fomento del uso de estrategias de comprensión lectora (ni explícitas ni intuitivas) imposibilitando al estudiante configurarse como un lector autorregulado.
Entrega progresiva de la responsabilidad	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora a través de una entrega progresiva de la responsabilidad por parte del docente, desde un modelaje a un trabajo independiente, permitiendo la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, el estudiante realiza actividades modeladas, sin embargo, no tiene la posibilidad de realizar un trabajo de manera independiente, imposibilitando la autonomía.	Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes realizan la actividad de manera independiente sin recibir un modelaje o guía.
Monitoreo y retroalimentación	Durante las actividades de la clase existe un monitoreo constante y retroalimentación oportuna en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase existe monitoreo, sin embargo, no se entrega retroalimentación a los y las estudiantes sobre su práctica de comprensión lectora.	Durante las actividades de la clase no existe monitoreo ni retroalimentación en las prácticas de comprensión lectora.
Trabajo colaborativo	Las actividades de la clase fomentan el trabajo colaborativo entre pares, incentivando la participación activa de todos y todas las integrantes del grupo, dando a los estudiantes la posibilidad de organizarse	Las actividades de la clase permiten el trabajo en grupo, sin embargo, no existe fomento, por parte del docente a una participación efectiva y activa de todos y todas las estudiantes.	Las actividades de la clase no generan espacios de trabajo colaborativo o grupal entre pares.

	autónomamente y regular o evaluar el proceso y participación de todos y todas.		
--	--	--	--

➤ **Anexo 13 Entrevista 1, docente de lenguaje Escuela 1**

Orador 1

¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del Lenguaje en 4to básico?

Orador 2

Conocer el contexto en el que uno trabaja, cómo vienen los niños, cuál es su base, cuáles son sus aprendizajes significativos en base al lenguaje y cuáles son sus aprendizajes previos.

Qué es lo que yo como docente quiero llegar a, a lograr con ellos ya, porque se habla sobre funciones comunicativas, pero, para yo lograr que ellos vean el lenguaje como una función comunicativa y que el lenguaje logre ser funcional en ello, yo primero tengo que conocer la base en la que ellos están para poder partir y cómo yo promuevo las funciones.

Observación: Se observa un manejo superficial del concepto, mas no comenta cómo promueve las funciones comunicativas. Comenta la importancia de conocer los aprendizajes previos de los estudiantes.

Orador 1

En una unidad de lectura para 4to básico, ¿qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar?

Orador 2

Primero que todo tengo que diagnosticar a través de diferentes maneras, por ejemplo, algo muy sencillo, la lectura guiada.

Esto llama mucho a la discusión oral ¿ya? Crear pequeñas discusiones grupales, porque esto también hace que los niños presten atención, aumenten vocabulario, ¿ya? Fomentan interés de escucha.

Escritura libre que sea siempre creativa.

Que hagan presentaciones para aumentar el desarrollo de la comunicación de, la comunicación oral como, que hagan presentaciones orales para que se desarrolle más el autoestima, la seguridad, la implementación del lenguaje.

Observación: Docente comenta algunas tareas que escoge para el nivel, mas no habla sobre los textos a escoger ni las formas de evaluar, tampoco menciona principios del enfoque comunicativo para argumentar sus decisiones.

Orador 1

¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas para niñas y niños de este nivel?

Orador 2

Yo creo que es muy fácil. Hay que tener claro cuáles son las acciones concretas que yo quiero y, y cómo lo como lo voy a proponer, cuál va a ser mi enfoque y todo el tema. Primero tengo que seleccionar qué texto voy a trabajar. Y, y, porque ya después de, de lograr aquello tengo que ver que la comunicación sea efectiva y que sea también significativa, junto con eso, fomentar entre los estudiantes comunicación de tipo fluida, ya sea escrita y oral para que, para que se logre la habilidad superior, que es la reflexión.

Entonces, bueno, aparentemente se ve fácil, pero una vez que uno conoce a sus estudiantes y conoce el propósito que uno quiere lograr en ellos la planificación tiene que ir enfocada siempre en eso.

Observación: Menciona que lo primero es seleccionar el texto que va a trabajar, menciona que es importante lograr la comunicación efectiva y fluida con el fin de lograr la reflexión, menciona que la planificación debe estar enfocada en lo que se quiere lograr con los estudiantes.

Orador 1

¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de su clase?

Orador 2

A esta edad se nota mucho y se, y se muestra mucho, ya sea el habla, la escritura, la escucha, la lectura ya, y como yo personalmente las desarrollo y las potencio siempre, a través de la lectura compartida, ya que siempre leer con un par uno les modela que hagan escritura en pareja porque se desarrolla y se potencia la creatividad.

Ya, también siento que es muy bueno el aprendizaje con los pares que se generen discusiones grupales y que hayan presentaciones orales, eso es fundamental en cuarto básico.

Observación: La docente demuestra dominio conceptual frente a la pregunta, se evidencia que conoce las habilidades lingüísticas y manifiesta que es importante trabajar en equipo, de esta manera potencia más la oralidad y la creatividad.

Orador 1

¿Qué estrategias de lectura adaptadas a 4to básico utiliza en el desarrollo de una actividad?

Orador 2

Lo que más uso es como la predicción, preguntas guías, inferencias simples y revisando siempre con ellos a ver si lograron comprender la función y la intención del texto que uno le mostró.

Observación: Manifiesta explícitamente las estrategias que utiliza y plantea la importancia de que los estudiantes comprendan el propósito de un texto.

Orador 1

¿Qué herramientas usa o usaría para apoyar la autorregulación de los estudiantes?

Orador 2

Cuáles son algunas herramientas como de autorregulación muy útiles y muy utilizadas, las rúbricas ¿ya? que ellos tengan listas de verificación también y reflexión.

Una bitácora que ellos escriban, ¿qué les pareció? ¿Por qué?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo?, ¿para qué les sirve?, ¿por qué es útil, por qué no?

Observación: La docente manifiesta que una de las técnicas que utiliza para la autorregulación es que los estudiantes conozcan el instrumento de evaluación previamente, lo que les permite ir monitoreando su propio trabajo, también plantea que trabaja con una bitácora donde los estudiantes pueden ir escribiendo apreciaciones personales de la actividad y de lo que aprendieron.

Orador 1

Desde su experiencia como docente de lenguaje y comunicación, ¿cómo percibe la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo?

Orador 2

Yo siento que, claro la base, nuestra formación inicial como profesionales de la educación es muy teórico.

Tienes mucha teoría y eso es bueno. ¿Te desarrollan habilidades? Sí, también, pero, pero realmente falta práctica, falta que te pongan con casos reales con, con no sé, que te manden desde un inicio a hacer prácticas profesionales y a ver si la teoría que a ti te están pasando en la universidad se parece a cómo tú enfrentas los contenidos y el currículum en una sala de clase real. ¿Me entiendes? porque es súper fácil, por ejemplo, hablar de un contenido que yo voy a desarrollar, esta habilidad, esto y esto y tú te encuentras con otra realidad en una sala de clase. ¿Y, y cómo se puede llegar a eso?, con práctica nada más que con eso, con salir, conocer, o sea ojo, nunca dejando de estudiar, porque nosotros continuamente nos tenemos que estar, estar actualizando, conociendo todo, viendo cuáles son las

estrategias nuevas, metodologías, todo lo que tenga que ver con aquello; pero si falta. Y falta es enfrentarse con la realidad escolar.

Observación: La docente menciona que en la formación inicial falta contacto con la realidad escolar. Que la formación se basa en la teoría y no en la práctica concreta, por otro lado, manifiesta de manera explícita la necesidad de perfeccionarse continuamente, pero que falta vinculación con la realidad en la formación inicial.

Orador 1

¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional considera más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel?

Orador 2

En este momento no se me viene ninguna a la cabeza, o sea, sé que existen instancias, pero no se me ocurre ahora.

Observación: La docente manifiesta que no recuerda ninguna en este momento.

Orador 1

¿Considera que existen instancias reales que permitan o incentiven la formación continua de profesionales de la disciplina en estas temáticas? ¿Cuáles?

Orador 2

Mira, la pregunta habla sobre las prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional. Considero que existen instancias reales que permitan e incentiven la formación continua de profesionales, siempre; lo que pasa es que somos, somos malos busquillas, pero ¿si considero que existen instancias reales que permitan o incentiven la formación continua? Sí, sí hay, si hay instancias, lo que nos falta es tiempo y algunos después, con el pasar del mismo tiempo le falta motivación, pero si hay instancia hay cursos continuamente, en diferentes partes y, y hay algunos incluso que son gratuitos, otros tienen un copago pequeño, en donde nosotros

podemos ir refrescando nuestros contenidos, refrescando nuestra metodología, aprendiendo nuevas formas de evaluar y cosas.

Sí, sí, hay, hay bastante. Lo que pasa es que tiene poca difusión.

A nuestros colegios que son más vulnerables y de municipalidades que son un poco más pobres, llega poquísima información y uno como docente lo tiene que hacer de manera particular y yo siento que nosotros debiéramos estar en continua capacitación, en continua capacitación para aprender a usar las tecnologías que hoy día nos llevan cortitos para aprender, a cómo estas son parte hoy día, por ejemplo, de la educación de nuestros estudiantes y cómo integrarlas en el currículum. Pero sí, sí hay hoy día, por ejemplo, hay muchos cursos de inteligencia artificial en muchas partes y como ésta se puede llevar al aula y algunos que son maravillosos.

Observación: La docente manifiesta que, si existen instancias de capacitación docente, sin embargo, plantea que algunas de las barreras para acceder a ellas son la falta de tiempo, la falta de motivación por parte de los docentes que llevan más tiempo en el sistema educativo y la falta de difusión de estas instancias, especialmente en colegios vulnerables y pobres.

Orador 1

¿Por qué cree que es importante la utilización de textos auténticos en clases de Lenguaje y Comunicación y cómo los integra en sus actividades de clase?

Orador 2

Yo siento que eso es fundamental porque cuando uno a los niños los acerca a la realidad, así como no sé, hablarle algo de su contexto, que ellos lean un tema de interés propio y cosas así, despierta el interés por leer que es la base, yo creo del lenguaje, logra una facilidad también en la comprensión de lectura porque ellos saben más o menos lo que están leyendo.

Junto con eso, desarrolla un nivel de comprensión superior, ya ahí es más fácil hacer inferencias, porque ellos tienen la evidencia de lo que están leyendo y junto con eso los prepara, no sé, yo siento que como para la vida, porque dejamos de leer textos de tanta fantasía y empezamos a leer cosas que tienen que ver más con su vida real, entonces por eso yo creo que los prepara para la vida y para algunas situaciones, quizá que puedan enfrentar ellos.

Observación: La docente manifiesta un dominio parcial del concepto disciplinar, ya que, lo vincula más con los temas de los textos que con su uso cotidiano. Es importante destacar que manifiesta la importancia de vincular los textos trabajados en clases con la realidad y el contexto de los estudiantes para que sea más significativo.

Orador 1

¿Cómo relaciona los temas de la clase con situaciones de la vida real de los estudiantes?

Orador 2

Ya, por eso siento también que es tan importante que los temas de los textos tienen que ser de interés de los estudiantes siempre.

También es muy bueno trabajar no solamente con ellos, textos de tipo narrativo fantástico, sino que descubran que hay otra tipología textual, por ejemplo, los textos no literarios, las noticias, los reportajes que ellos vean, biografía que conozcan las historias personales de, de personajes de que le despierten interés y ahí uno puede también ir desarrollando habilidades, junto con las habilidades propias del lenguaje.

Observación: La docente manifiesta la importancia de trabajar con textos que sean del interés de los estudiantes, así como también, que exista diversidad en la “tipología textual” haciendo énfasis en la importancia de que conozcan textos no literarios (siempre de temas o personajes de su interés), sin embargo, no

manifiesta de qué forma acerca el contenido de la clase a la realidad de los estudiantes (más allá del tipo o temática de texto que utiliza).

Orador 1

¿Qué ejemplos o actividades utiliza para mostrar la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos?

Orador 2

Eh... bueno, yo trato de que los temas tengan relación con lo que a los chiquillos les interesa, o con cosas que ellos viven, ya, en su día a día. Porque si no, como que no les hace mucho sentido. Entonces, por ejemplo, no me quedo solo con los textos narrativos o fantásticos, sino que también trabajamos otros tipos, como noticias, reportajes, biografías... cosas más reales. Así ellos van viendo que el idioma no es solo para leer cuentos, sino que también sirve para entender lo que pasa en el mundo, o conocer la historia de personas que les llaman la atención. Y ahí uno puede ir desarrollando las habilidades del lenguaje, pero en contextos que ellos sienten más cercanos, más de su vida cotidiana.

Observación: Nuevamente la docente manifiesta que relaciona los textos trabajados en clases con los intereses y contexto de los estudiantes. Se observa un acercamiento al concepto disciplinar cuando menciona que “ellos van viendo que el idioma no es solo para leer cuentos, sino que también sirve para entender lo que pasa en el mundo”, sin embargo, no hace referencia a la utilización del lenguaje en distintos contextos o fuentes de manifestación lingüística.

Orador 1

¿Cuál es la importancia de considerar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) para una comprensión más profunda y significativa del texto?

Orador 2

Bueno, es primordial el tema de los 3 momentos en la lectura. ¿Por qué? Porque cuando nosotros iniciamos una lectura, ya es el momento que nosotros preparamos los estudiantes y anticipamos el texto después, el momento de durante la lectura, siempre interrogando el texto para fomentar la comprensión y ayudarla, porque también tenemos que entender que tenemos niños en distintos niveles, de lectores; entonces por eso siempre es muy bueno ir acompañando la lectura porque fomentamos la comprensión y también porque reforzamos el aprendizaje al final de la lectura reforzamos el aprendizaje, reforzamos la reflexión, ellos tienen que entender también que en el lenguaje nadie se equivoca en la asignatura del lenguaje. Todo está bien solamente que nosotros mejoramos detalles.

¿Me entiendes? como que yo, de manera muy explícita les digo, recuerden que en la clase de lenguaje no hay errores, todo lo que usted diga va a estar bien solamente que usted considera esto, lo podemos mejorar.

Y eso a mí me ha servido mucho porque los niños aprenden a expresarse. De hecho, increíblemente en los cursos con los que yo trabajo en las pruebas día les va muy bien. En el área de reflexión. Imagínate.

Observación: La docente manifiesta que considera importante trabajar los tres momentos didácticos de la lectura y comenta las estrategias que utiliza para cada uno de los momentos, los que se consideran, a criterio de estas investigadoras, coherentes con el enfoque comunicativo.

Orador 1

¿Cómo organizas el trabajo en equipo en una clase de 4to año para lectura y su comprensión?

Orador 2

Eso yo lo he ido aprendiendo con el tiempo. Igual es complejo, pero por ejemplo siempre es muy fácil, es muy fácil, siempre es necesario el monitoreo. Tenemos que monitorear constantemente y para poder entregar...¿cómo se llama?

¿autodisciplina? Entonces, ¿cómo lo hago yo? Yo asigno roles, establezco metas para los grupos, por ejemplo, hoy tienen que tener esto terminado y lo otro que también se hace o por lo menos yo hago, que fomento la colaboración entre los mismos porque pongo, por ejemplo, pequeños monitores y le digo, mira, tú trabaja con él o tú ayúdale con esto o tú lees y él escribe, ¿me entiendes?

Y siempre es muy necesario monitorear el progreso, pero lo puedes hacer de manera tú como profe o pedirle a un niño que monitoree él mismo a su equipo de trabajo. Por ejemplo, cuando llegaron, ¿cuánto error ortográfico tuvieron?

Si tienen que alcanzar ¿cuánto les faltó para alcanzar la meta propuesta? Así.

Observación: La docente manifiesta que cuando realiza trabajo en equipo lo organiza asignando roles y estableciendo metas específicas para cada clase, agrega, además, la importancia del monitoreo constante; lo que se considera coherente con lo establecido en el enfoque comunicativo y las bases curriculares.

➤ **Anexo 14 Entrevista 2, docente de lenguaje Escuela 2**

Orador 1

¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del lenguaje en sus clases de cuarto básico?

Orador 2

Bueno, particularmente en cuarto básico se empiezan a recordar, porque yo parto desde que los tomo en tercero básico a indicar las funciones principales del lenguaje que yo las defino como las más básicas, que es escuchar, hablar, leer y escribir.

Entonces a ellos yo desde el tercero básico les voy diciendo cuando se requiere practicar esa función y ya en cuarto básico vamos cerrando y una de las cosas que más les cuesta es escuchar. Así que le digo la relevancia de lo que son las instrucciones y que ahí estamos principalmente activando la habilidad de escuchar y cuando escuchamos también la participación de los otros estudiantes.

Así que eso es un algo recurrente, digamos, que se hace durante las clases, principalmente porque se hacen dinámicas que parten desde el escuchar.

Después tenemos dinámicas que son el leer, que hacemos la dinámica de leer, tienen los textos y se hace como eso.

y por supuesto el hablar en la participación y finalmente el escribir que como el cierre de la clase que está contemplado siempre en alguna actividad precisa.

Observación: Docente confunde las funciones comunicativas del lenguaje con las cuatro habilidades lingüísticas.

Orador 1

Y en una unidad de lectura para cuarto básico, ¿qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer o cómo evaluar?

Orador 2

Ahí son hartas preguntas ahí.

Sí, primero el enfoque que se intenciona.

Ya principalmente, mira, ahí yo creo que intenciono más el hablar, el hablar y el escribir, porque los otros son como más esenciales, ¿Y por qué el hablar?; porque la dinámica que se realiza en las clases va netamente en preguntas, en preguntas de activación y de estimulación de habilidades generales en el fondo y que apuntan a lo que son la estructura también de lo que son las pruebas SIMCE, en el fondo, es decir, que apunta a la habilidad de localizar, después la otra habilidad de inferir o interpretar y finalmente evaluar o reflexionar.

Entonces, el hablar o que yo creo que el 80% de mis clases está enfocado en que los niños vayan contestando este tipo de preguntas y que vayan desarrollando en las lecturas y las lecturas son ahí viene otra parte de la pregunta que me hiciste, cómo se seleccionaba la lectura, algo así, que la lectura yo voy de hecho los textos que usamos en “Leo” que para mí es un poco disperso pero tiene de todo un poco entonces yo lo voy, según el nivel que he logrado con los niños, sobre todo en cuarto básico, lo voy regulando para poder ir desarrollando todas las habilidades, si acaso hay algo que está rezagado, partir, digamos, de lo más explícito, que es localizar, buscar, enseñarle la estrategia con también con estrategias mecánicas, por decir subrayar, destacar la palabra, etcétera, para después ir a procesos más elevado, digamos, que es inferir.

Y yo les tengo unos carteles.

Bueno, yo primero a los chiquititos en tercero yo les explico lo que es localizar, cómo tienen que buscar la palabra o lo que andamos buscando, la respuesta que está escrita.

Yo le digo es leer, volver a leer.

Le hago un ojo y otro ojo que significa que tiene que leer primero y después volver a leer para encontrar la pregunta, que la pregunta está, la respuesta está escrita.

Entonces eso lo conversamos, pero después de eso, ya está.

En cuarto básico está durante todo el año, al inicio de año está graficado en unos carteles que nosotros, o por lo menos yo, soy la que, de hecho, soy la creadora de esos carteles, lo pongo en la sala y les voy diciendo a los niños el tipo de pregunta que estoy haciendo.

Entonces ellos identifican si es localizar, si es interpretar o si es reflexionar.

Entonces después ellos ya saben hasta reconocer el tipo de pregunta que estamos haciendo.

O por lo menos pretendo llegar ahí si me ha resultado con muchos niños, me ha resultado.

Creo que por ahí te contesté todas las preguntas.

Bueno, y el texto lo voy regulando, el texto lo voy, voy seleccionando las lecturas según el grado de dificultad que se presenta con ellos, porque, por ejemplo, leyenda, si bien es un cuento por decir que viene trabajado desde primero básico intencionalmente, digamos, requiere un proceso mucho más elaborado en términos de inferir cuál es el fenómeno que se está explicando, etcétera, y determinar algunos personajes que son ya más un poco más irreales o que se mezcla con otras cosas.

Entonces los niños ahí les cuesta un poco más, entonces lo dejamos al final y otro que también dejo o voy haciendo como desde lo más básico hasta lo más complejo es el lenguaje figurado que aparece en los poemas, que también lo dejo como en la última etapa del segundo semestre de cuarto básico, porque ya los niños tienen un bagaje anterior que yo necesito desarrollar para que ellos les resulte más fácil.

Orador 1

O sea, en definitiva, usted toma los textos que aparecen en el Leo primero, cierto, pero los va organizando de manera estratégica según las habilidades que va desarrollando.

Orador 2

Exactamente, así en corto.

Orador 1

¿Y las actividades que se proponen en el texto, usted las utiliza o solo utiliza el texto y realiza una actividad de creación propia?

Orador 2

No, generalmente yo el texto lo utilizo porque también es un recurso para que los niños después puedan estudiar, porque como te digo, la mayor parte de mis clases, como son conversadas o son de participación activa, donde los niños tienen que venir y yo normalmente utilizo el contexto, el contexto social, el contexto de lo que ha pasado en el colegio, entonces nos toma varios elementos y ahí lo junto con lo que está pasando o lo que voy a trabajar en el texto eh Como la temática y de ahí después las preguntas que hacen de desarrollo que igual sirven algunas pero no van 100% a lo que yo trabajo

Me sirve para que después, cuando yo le diga ya niños, tienen que estudiar esto y recordar lo que trabajamos, me sirve de referencia para que ellos recuerden más o menos qué fue lo que trabajamos en la clase, porque no me da el tiempo para escribirlo en los cuadernos.

Es decir, todo lo que yo hago jamás lo puedo escribir en el cuaderno.

Entonces me queda un referente el libro.

Orador 1

Y sobre la evaluación, la evaluación en comprensión lectora, ¿cómo lo trabaja?

Orador 2

Ya la evaluación en comprensión lectora yo generé, Ya llevo tres años generando, y de hecho yo uno de un trabajo colaborativo que le pedí hacer con los la el primero y segundo año porque yo tomo tercero y cuarto es trabajar una secuencia digamos de habilidades que justamente pasa por localizar y por... intencionamos mucho el proceso de inferir, porque localizar los niños lo pueden hacer si hay una buena metodología y hay una profesora rigurosa que lo hace, porque si la profe es dispersa y no sigue un trabajo organizado, la verdad que cualquier habilidad se pierde, entonces la intención primera fue organizar un trabajo desde primero hacia arriba, la verdad que con la profesora que pude hacerlo porque coordinación no trabaja en coordinación propiamente tal.

Entonces lo trabajamos más como personalmente las profesoras.

Ya entonces localizar no había problema.

Yo le di estrategias también de poder trabajar desde lo gráfico, es decir, poder localizar una información que esté desde algo gráfico, entiéndase como una imagen, es tan importante como aprender a trabajar un texto y saber dónde está la respuesta del texto, ¿cierto? Entonces, y son situaciones primarias, es decir, que necesita eso priorizarse para poder desarrollar los otros.

Entonces, la siguiente habilidad que intencionamos fue inferir, que eso es algo que los niños requieren poner mayor atención y se requiere enseñar, qué es lo que tiene que hacer, dónde tiene que buscar, cómo tiene que qué, cuáles son las pistas que le da un texto, entonces, ahí es donde lo trabajamos con la otra colega y también le di estrategia cómo hacerlo y a nivel de todo, por ejemplo, de personajes, de situaciones, de ambientes.

Bueno, y por supuesto de lo del texto.

Entonces las evaluaciones, yo lo que hice fue estructurar, sobre todo con los libros, porque se dan libros de lectura complementaria a la casa y la verdad que se hacía

de lo que yo conocí cuando llegué cualquier pregunta y la verdad que mi forma de prueba tenía, es decir, era cualquier cosa. Entonces yo estructuré, por lo menos para tercero y cuarto, una fórmula que se repite para todos los libros, pero que pasa por todos los tipos de preguntas que te estoy diciendo de las habilidades que estamos viviendo.

Entonces todas las pruebas tienen la misma estructura, pero obviamente que va cambiando el texto.

Por ejemplo, la primera parte de la prueba va a ser siempre las características de los personajes, porque tiene que identificar los personajes con alguna característica.

Entonces viene un pareo del nombre del personaje, donde tiene que estos cuatro o cinco personajes, los que salen en el texto, entonces tiene que parear los personajes, después vienen preguntas netamente de alternativa, de comprensión lectora, que pasan por los tres niveles o por lo menos dos.

Sí, también puede ser tres, porque también se puede evaluar o reflexionar en una pregunta.

Después viene identificar imágenes en una secuencia, por ejemplo, reconocer, por ejemplo, el final, cuál de las imágenes corresponde al final del libro, por ejemplo, en 3 imágenes que también van en alternativa, después viene la secuencia de imágenes que significan 4 o 6 imágenes del libro que tiene que secuenciar porque tiene que reconocer qué es lo que está pasando en cada uno, para después pasar a la secuencia de hechos escritos, donde tiene que él también enumerar la secuencia, que también ahí estamos haciendo la habilidad de secuenciar en eso.

Y finalmente pongo preguntas de fundamentación al final, donde se pregunta, por ejemplo, no sé, qué le pareció la actitud de algún personaje donde tiene que reflexionar y, por supuesto, entregar la opinión con su juicio de valor y con su fundamentación o argumentación relacionado con el texto.

Así que pasa por todos los niveles.

Observación: La docente manifiesta que realiza un trabajo coordinado con una de las docentes de primero y segundo básico que tiene por objetivo trabajar en las habilidades que evalúa el SIMCE, comenta que realizan actividades enfocadas en la localización de información, interpretación y reflexión de manera progresiva. Agrega que trabaja con los textos “Leo primero” del nivel organizando las actividades de acuerdo con las habilidades que está desarrollando. Manifiesta que la habilidad de localizar información la trabaja a través de estrategias como subrayar, etc.

Plantea que las evaluaciones en la asignatura son pruebas escritas con preguntas de las tres habilidades antes mencionadas.

Orador 1

¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de su clase?

Me queda muy claro el tema de la lectura y de la oralidad, cierto, porque también nos recalcó que potencia mucho la oralidad.

Sin embargo, me queda una duda con la escritura, producción de textos, etcétera.

Orador 2

Bueno, hay una evaluación también, que corresponde a una evaluación acumulativa de primero y segundo semestre, donde cada vez que pasamos un tipo de texto que a los niños se les enseña la estructura del texto, por qué tiene que ser así la función de cada una de las partes del texto, por qué tiene que tener esa parte del texto y diferenciarlo también de literario, no literario, porque cuál es la funcionalidad que recurre de cada uno.

Después de que el niño ya ha reconocido todo eso, hemos leído varios de esos, entiéndase como artículo informativo, carta, biografía, de todo ya literarios: cuento, fábula, leyenda, ya estoy en lo último y poemas, ya estoy en lo último.

Siempre se termina con una producción de texto y esa producción de texto tiene también una pauta de evaluación que es igual para todas, que parte desde y que se hace en rigor viene a ser como unas cuatro veces, se supone que después de cada uno de los tipos de texto que pasamos, pero algunos son más relevantes que otros, es decir, yo por ejemplo evaluo artículo informativo, artículo, leyenda, cuento y eso lo hago acumulativo y como te digo tiene una pauta de evaluación que parte desde, a ver, por ejemplo, bueno, desde la forma de la escritura, es decir, mantiene la mayúscula, separa las palabras como corresponde, es decir desde lo más básico hasta reconoce la estructura del texto, es decir si reconoce el tipo de texto que estamos haciendo, si lo transmite digamos su texto propiamente tal.

Así que ahí tenemos la otra nota que yo evaluo durante el semestre, que va por decir producción de texto, pruebas, digamos, de contenido, entre comillas, es decir, de habilidades que son estas pruebas que te digo yo y comprensión lectora, que son los también los libros que somos por lo menos 3, 6...6 libros mínimos, siete libros mínimos en el año.

Podría ser más, pero no hay mucho hábito lector.

Entonces, por lo menos esto me resultan.

Observación: Docente comenta sobre las evaluaciones que realiza durante el año, mas no sobre la forma que integra las cuatro habilidades lingüísticas dentro de las actividades de la clase.

Orador 1

¿Y qué estrategias de lectura adaptadas a cuarto básico utiliza en el desarrollo de una actividad?

Orador 2

Bueno, tenemos que sí o sí mantener la lectura oral, hacer lectura en voz alta, los niños reconocer los puntos, comas y vamos secuenciando en párrafos, es decir, cuando hay un punto aparte, ellos tienen que reconocer qué idea se puede extraer

de ese párrafo, que me digan las palabras principales y por supuesto vocabulario, reconocer palabras de vocabulario que van en cada uno de lo que ellos como lo significan, que es lo que para ellos significa y también inmediatamente les voy enseñando estrategias de cómo descubrir la palabra, es decir, si tiene ¿cómo se llama? preposiciones, si tiene sufijo, si hay no es preposición, esto que se va adelante, prefijos, prefijos.

Tiene una palabra con prefijos, de qué palabra viene derivada, así que ahí trabajamos en la parte de lectura oral, vamos trabajando inmediatamente lo que es vocabulario.

Yo creo que eso, eso como estrategia.

Observación: Lectura en voz alta, vocabulario (estrategias para inferir el significado de una palabra desconocida).
--

Orador 1

¿Qué herramientas usa o usaría para apoyar la autorregulación de los estudiantes en sus lecturas?

Orador 2

Mira, yo tengo hartos niños que se desregulan, y cuando uno los va conociendo y va viendo sus intereses, uno va como otorgándole la tarea que a ellos les interesa.

Por ejemplo, si hay un niño que no lee muy bien y que es muy, recién está leyendo, porque tiene alguna dificultad de capacidad definida, digamos, le doy el título, le doy el título a otro chiquitito le puedo dar, no sé si acaso le gustan los poemas.

Por ejemplo, tengo uno de cuarto que no quiere hacer nada en la clase y nunca quiere trabajar, pero yo le digo, ya usted va a leer el poema y él al tiro se pone a leer el poema, ya venga adelante a leer el poema y ahí engancha al tiro, entonces va a depender del conocimiento que tenga y también del tiempo que tenga con ellos, afortunadamente, como ya los voy conociendo y ya no me cuesta, si los años, las

ganas en algo sirven, es decir, uno ya tantea rápidamente cómo tratar a un niño cuando ya lo conoce, ya sabe más o menos cómo funcionan.

Entonces, para mí es fácil ver por dónde picar con estos chiquititos que necesitan o que requieren una necesidad educativa especial y como cuánto tiempo darle, qué cómo hacerlo participar en la clase.

Y te puedo decir que los que más, o por lo menos, se han asombrado porque los que más participan son precisamente los niños con necesidades educativas especiales en mis clases, porque hago preguntas especialmente para que ellos participen. Entonces se puede dar la actividad que necesita

No sé si contestó tu pregunta.

Observación: La docente alude en su respuesta a niños o niñas que suelen desregularse o que manifiestan NEE, no aborda la autorregulación lectora.

Orador 1

Desde su experiencia como docente de lenguaje y comunicación, ¿cómo percibe la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo?

Orador 2

Yo creo que, de lo que yo he detectado, yo creo que falta mucho más enseñarle a los profes cómo se hace, creo que, por ejemplo, este bagaje que yo tengo yo soy profesora básica yo no tengo título en lenguaje ya, pero he sido directivo, parece que te lo comenté, he sido directivo y he sido, sí estudié diplomado en evaluación, etcétera y para supervisar a mis profesores siempre tenía que estar presente en las capacitaciones y en y en las clases propiamente tal.

Entonces me ha tocado mucho ir conociendo cómo se va desarrollando una clase y de hecho, tenía que estudiarlo yo, por, por mi cuenta, si quería evaluar y si quería controlar o supervisar o lo que sea, tenía que saber, tenía que saber lo que estaba haciendo; entonces eso me ha permitido, y yo creo que tuve una muy buena escuela

inicial que fue la Universidad Católica, tengo que decir, que la verdad que lo digo mucho orgullo y sin pedantería pero creo que de, de la de la gente que yo me he cruzado creo que ha sido la, la formación inicial más capacitada y por eso creo que a veces faltan recursos que tengan los profesores para poder activar las habilidades que se necesitan en los procesos, en las etapas iniciales, que son súper relevantes para que después se desarrollen las otras actividades, las habilidades más comunicativas.

Entonces, por ejemplo, todo lo que tiene y cuesta mucho que trabajen imágenes, por ejemplo, trabajar imágenes es súper fabuloso, si acaso hace que un niño describa, que cuente los elementos que hay, que diga qué es lo que se necesita, etcétera, o qué elementos participan o qué, por ejemplo, predecir que digan qué podría hacer ese personaje, no sé, se puede hacer mucho, mucho, mucho.

Entonces, y eso los profes no, por lo menos yo no lo he visto y sobre todo en colegios que un poquito más carentes eh, eh se ve muy poco o yo lo he visto muy poco.

O sea que esto sería un poquito de responsabilidad de la formación inicial digamos Sí.

Sí sí y de intencionar mucho más el ese ese como enganche que tengan los profesores para detectar qué es lo que los niños les interesa y cómo llevarlos a desarrollar eh en motivación cosas que puedan enganchar con la clase, con el mismo objetivo, pero de acuerdo a lo que los niños van necesitando, entonces ese ese como bagaje creo que es difícil, pues súper difícil, no se lo, no se lo, no se lo endoso solamente la formación inicial, pero requiere mucho más; a lo mejor trabajando esto mismo que están haciendo ustedes, esto, esta misma fórmula que ustedes están aplicando, el cómo transferir conocimientos de habilidades que son un poco más desarrolladas a través de la experiencia, si eso se pudiera transmitir u observar o llevar, no sé, ejemplos de clases grabadas y hacer conversatorios de eso, creo que sería a otro nivel.

No sé si te harán, pero sí, por ejemplo, me tocó a mí trabajar, te digo altiro, yo hice una capacitación el año 2020, con Aptus, la verdad que me lo, me lo concedió la profesora, la coordinadora de ese lugar en un colegio, me dio todo el libro que es el profesor del siglo XXI, no sé cómo, no me acuerdo decir.

Bueno, la cosa es que venían asociada a clases grabadas que lo daba Aptus también.

Entonces, ahí se mostraba una clase y se mostraba en estrategias tanto de manejo de grupal como manejo de distintas habilidades de profesores.

Entonces, bueno, pasaba desde las conductas de los estudiantes a habilidades a desarrollar propiamente tal.

Entonces, creo que ese es un muy buen recurso que debiera hacerse en los cursos iniciales, porque nunca van a tener las competencias, los profesores si no pasan por la experiencia.

Entonces eso, a lo mejor observando les va a poder ayudar el agarrar más rápido la estrategia que se requiere para que los niños tomen un ritmo y sea interesante para los niños.

Si los niños se aburren, si cuando les enseñan a escribir, le enseñan así lateros, se aburren y después si no, si quemamos esa instancia de motivación en los primeros años, después ya olvídate cómo agarrarlo más arriba.

Entonces creo que está justo el momento en primero, segundo básico, que no pierdan el interés, que si se hace muy mecánico, que eso es lo que caen, caen en la mecánica de enseñar a leer y eso es mortal, si acaso no le pones tú una cuota de estrategia más motivacional o más de interés de los niños o buscar el cómo.

Entonces por eso te digo, después ya viene segundo, tercero y cuarto, que ahí, por lo menos lo que me pasa a mí, que los chiquitos están ávidos porque pasa a otra fórmula de clase y les encanta, les encanta en la medida que uno les mantenga el

interés por la lectura, el interés por lo que va a leer, el interés por los personajes, el interés por cada una de las cosas que aparecen.

Y después, bueno, ahí hay otro fenómeno que empieza a pasar más arriba y yo lo he hablado con algunas personas, que, si no se tiene y el profesor no es motivado, hasta ahí llegó el asunto de la lectura Y los perdemos, los perdemos.

Observación: Docente manifiesta abiertamente que no posee especialidad de lenguaje. Comenta que falta que los docentes tengan herramientas para poder desarrollar las habilidades comunicativas, alude esta debilidad a la formación inicial, manifiesta que otra debilidad del proceso formativo de los docentes radica en desarrollar la motivación en los estudiantes; declara que las universidades no trabajan con contextos reales, lo que aleja al docente en formación de poder realizar análisis profundos sobre lo que ocurre dentro del aula.

Orador 1

Y sobre la formación continua, ¿qué pasa con el profesor después que se titula y está ejerciendo y lleva 10, 15 años ejerciendo?

¿Qué pasa con la formación continua?

¿Qué es lo que está pasando ahí?

¿Qué analiza usted al respecto?

Orador 2

Yo lo que veo es que siempre el profesor, que es profesor, va a seguir hasta el último día, siendo profesor, el que se metió a mitad de camino y no le ha pillado la hebra, la verdad que va a marcar el paso, que eso es lo que por más, por más cursos que tú les pongas, va a querer sacar la nota entre comillas, aunque sea copiando, aunque sea comprando pruebas, como lo pasa en la evaluación docente, aunque sea haciendo trampa, porque ellos lo que le interesa no es el proceso de crecimiento de los niños, lo siento mucho, pero así de crudo es, entonces aquellos

profesores que al tiro tú le dices mire, aquí hay un curso de esto y enganchan al tiro con el curso, esos son los que vale, pero los aquellos que tenéis que picanear, mira, hay un curso aquí de Ah, sí, voy a ver si tengo tiempo, listo, ya uno sabe al tiro que por ahí no va la cosa, entonces, eso es lo que yo te puedo decir de mi experiencia y de verdad que es uno de los elementos que a mí, quien raya para la suma, me sale con resta, me sale con debe, porque creo que me han matado la ilusión los profesores.

Ya, aquellos que no, que no se la han jugado con todo, entonces no son los niños, soy; soy súper severa, sí, yo soy muy severa.

Orador 1

Y en este sentido, ¿qué pasa?

¿Qué pasa con el rol del Estado, por ejemplo, en la formación continua de los docentes?

Orador 2

Que también se quedan dormidos porque no entienden que la dinámica de la educación es muy rápida.

Yo tengo que estar constantemente, los niños todos los años cambian, todos los años aparece un proceso social distinto que yo tengo que estar preparado para eso, o por lo menos prever o darme un mes o un par de meses para caer de la mata, porque si no los niños van adelante y yo me quedo atrás haciendo las mismas clases, haciendo las mismas tonteras.

Y resulta que estamos en este minuto a años luz de lo que los chiquillos necesitan y de lo que la sociedad ahora para adelante requiere, es decir, cuando los niños toman el celular y son capaces de esto, de esto no es problema de los niños, es problema de qué estamos haciendo nosotros, los profesores y sobre todo el Estado.

O más que nada, y entienda que yo a mi gobierno lo quiero, pero, pero creo que hay que anticipar muchas cosas y yo me acuerdo de hace 10 años atrás, cuando apareció Mario Blaisblu con el asunto de 20 educación 20, imagínate hace más de 15 años atrás y yo decía, por fin alguien va a tomar las riendas de esta cuestión o por lo menos se va a empezar a conversar de que el currículum tiene que aparecer por otro lado.

Todavía estamos en lo mismo, recién están cayendo de la mata.

En cambio, ahora hace poco estoy leyendo que pretenden hacer cómo se llama aprendizaje por proyecto, cosa que deberíamos haberla tenido ya dentro de lo curricular o dentro de los intereses de los chiquillos.

Yo creo que hace unos 10, 12 años atrás, 12 años atrás, yo fundé un colegio en el norte y lo primero que hice fue tratar de hacer un currículum interno, digamos, que apuntara a precisamente generar proyectos y proyectos con la comunidad.

Es decir, si yo veía como sacar a los niños a la comunidad y ver qué problema había; basura o qué sé yo, que los perros andaban en la calle y que ellos generaran proyectos.

Ese era mi sueño.

Lamentablemente uno en el tiempo que hace una jefatura y también según las condiciones que está, si no está con los equipos que corresponden y tampoco con el apoyo también del Ministerio o entiéndase como de la Secretaría de Educación o lo que sea, si el currículum, por ejemplo, si sigue el SIMCE, siendo el SIMCE, que está bien, pide habilidades, que pide lo mínimo de lo mínimo, me gusta, me entiendes, mínimo de lo mínimo, no vamos a llegar a ninguna parte.

Si esta cuestión hay que remecerla, hay que dar, hay que sale una batidora y la cosa es sacar un producto nuevo.

Entonces eso es endosar en que saber que están perdidos.

Yo hace años también pensaba cuando estaba, cuando te decía esta educación 2020, los profesores deberían tener todos a principio de año, por lo menos o en febrero me van a matar, es decir, todo el mundo me mataría.

En febrero, en marzo, tener un mes completo de o capacitación, decir algo que valga la pena, que todo el mundo esté en la misma sintonía, porque a veces ponen cursos de capacitación a mitad de año o una colita, o uno lo está haciendo a fin de año o en julio ¿qué agarrai?

Nada, porque después de eso se te olvidó la cuestión y seguí haciendo lo mismo porque no estás con el conglomerado de profesores de tu entero tu colegio, de entera tu comuna, de entero tu, no sé, tu provincia, tu qué sé yo.

Está cada uno haciendo una parte distinta o cuando hay dinámicas o hay problemáticas que en este minuto son para todos iguales.

Entonces, si bien tenemos que hacer un abordaje de un currículum más a la comunidad que enfoca, pero también tenemos que tener espera digital, tenemos que tener un montón de elementos que podamos manejar a nivel general, social, pues si el currículum también es nacional, entonces creo que quedamos siempre al debe porque estamos muy atrasados no nos damos cuenta de todo lo que hay que hacer.

Observación: Docente manifiesta que en su experiencia se ha encontrado con muchos docentes que no tienen interés en capacitarse y que cuando sus jefaturas se lo solicitan lo hacen solo por cumplir, declara que no existe en ellos un interés real por mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Sobre el rol del Estado en los procesos de formación continua la docente se centra en mencionar que el Estado no ha realizado las adaptaciones curriculares necesarias para enfrentar los desafíos que la sociedad y los niños de hoy en día, demandan. Manifiesta, por otro lado, que el SIMCE evalúa lo mínimo, si bien reconoce que se miden habilidades, se desprende de su discurso que no es suficiente. Manifiesta que todos los docentes deberían tener capacitaciones de febrero a marzo,

declarando que sería más enriquecedor que capacitar durante el transcurso del año, considerando las tareas asociadas a la labor docente diaria.

Orador 1

¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional considera más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel y también que le sirvan a otros docentes?

Orador 2

A ver, yo creo que hay que cautivar o buscar estrategia de cautivar el interés de los niños, es decir, hacer una bajada de lo que le está pasando a los chicos para insertarlo en temas que a ellos les guste y que tengan que ver con su que tenga un, un algo significativo.

Entonces es relacionar la clase con lo que los niños con, con algo significativo que le esté ocurriendo, porque claramente el mundo que, que ,que está alrededor de ello es demasiado atractivo o disperso en relación a lo que nosotros estamos trabajando en el aula.

Así que tiene que ser clase o capacitaciones que apunten a cómo cautivar el interés de los niños y hacer una bajada a aprendizaje más significativo.

Y lo otro claramente de acuerdo a lo es decir, capacitar a los profes en que tengan un criterio común de cómo ir a desarrollando las habilidades del lenguaje, buscar estrategias que permitan secuenciar el trabajo, porque a lo mejor no se puede lograr en un en un en un segundo básico todo lo que está esperado y cómo, cómo adaptar eso para que la secuencia siga y no se pierda el trabajo anterior, pero para eso tiene que estar súper coordinado los profesores.

Y capacitados en la misma línea.

Observación: Considera que es fundamental que exista capacitación entorno a la motivación de los estudiantes y en estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades del lenguaje que estén alineadas en términos nacionales.

Orador 1

¿Considera que existen instancias reales que permitan e incentiven la formación continua de profesionales de la disciplina en estas temáticas como cuáles?

Orador 2

Mira, honestamente, yo ya hace un tiempo he dejado de estar revisando los cursos de capacitación, pero sí sé que existen cursos de que otorgan capacitaciones de una área a otra en, en lenguaje también.

Pero puntualmente no me acuerdo si, si había algo, el el título, digamos, pero sí habían distintas capacitaciones de formación continua, es decir, tal vez hay capacitaciones, pero yo creo que más que nada tienen que haber como a lo mejor desde el mismo colegio, si hay que hay que considerar las realidades internas también de lo que va pasando. Y a lo mejor hacer una cosa más macro en términos de cómo bueno, las, las necesidades educativas ahora están haciendo estragos en, en, en las en el aula y en los profesores. Y por supuesto que si no están las competencias del profesor, cómo va a manejar las mismas situaciones.

Cualquier otra cosa se hace más complejo, así que, partiría como desde lo interno, para abrirse a algo más macro en capacitación, no sé si me explico bien.

Creo que también a ver, hay un trabajo que está enfocado el trabajo socioemocional y yo creo que ese un muy buen recurso, porque de ahí hay que hacer el abordaje ahora para cualquier aprendizaje. Es decir, si yo quiero desarrollar habilidades comunicativo, lo que sea, tengo que tener un buen manejo de un trabajo socioemocional con los niños y, y es una, una necesidad súper prioritaria a nivel de sociedad.

Y también por supuesto que a nivel de manejo de los mismos profesores y los profesores necesitan tener un buen bagaje de su propia manera de contención, porque hay muchos profes que o por lo menos yo lo que he visto, que no maneja nada, ni siquiera en lo personal.

Observación: La docente manifiesta que actualmente no conoce ninguna en particular, pero que sabe que existen. Agrega que es necesario que las capacitaciones surjan a partir de las necesidades locales de cada establecimiento, menciona temas como NEE y habilidades socioemocionales.

Orador 1

¿Por qué cree que es importante la utilización de textos auténticos en clases de lenguaje y comunicación y cómo usted los integra en sus actividades de clase?

Orador 2

A ver si hablamos desde lo concreto el utilizar textos así como en papel propiamente tal, yo creo que requiere una habilidad específica de del pensamiento del niño y que lo centra a un recurso mucho más concreto donde puede dibujar, marcar, subrayar, etcétera. Ahora, propiamente están los textos.

Al minuto que uno hace comparación entre uno y otro o va analizando cada estructura necesariamente tiene que visualizarlo y tiene que hojear o recurrir a un, un elemento mucho más concreto, así que ese es uno de los principales elementos que, que aportan, digamos, y que no hay que olvidar ¿y con respecto a las temáticas? Mientras más significativo y también se trabaje por lo menos bueno en cuarto básico todavía tenemos pensamiento mágico, estamos empezando a otra etapa, pero si están relacionados con lo que a ellos les gusta, cualquier elemento que se pueda sumar al tipo de texto o a su contexto en que está viviendo es parte de su interés. Hay muchos textos que en algunas ocasiones no andan ni cerca con lo que ellos están viviendo. Y como es una dinámica tan, tan rápida y yo encuentro que también es un desafío para la gente que hace texto, como o qué recursos se

pueden utilizar, cómo estar actualizado y sea pertinente a lo que necesitamos, pero ahí está el desafío del profesor, de saber cómo utilizar un contexto y un texto que puede estar en cualquier parte o incluso creado por los niños y que sea significativo.

Observación: Alude, en primer lugar, a la utilización de textos impresos. Luego, menciona que es importante seleccionar textos que sean de interés para los estudiantes y que estén relacionados con sus experiencias y conocimiento de mundo. No alude en su discurso al real significado de “textos auténticos”.

Orador 1

¿Cómo relaciona los temas de la clase con situaciones de la vida real de sus estudiantes?

Orador 2

Bueno, yo creo que ya, ya lo comenté anteriormente, pero yo parto del contexto porque es la forma de llamar la atención de los niños y de que ellos se sientan considerados en el fondo, pero los chicos ahora en, en este minuto lo que necesitan es saber que uno conoce de ellos, sabe de ellos, sabe cómo se sienten, se parte la clase preguntando o viendo qué es lo que están opinando y de ahí yo retomo la clase y busco el tema.

Y lo engancho con lo que vamos a leer de alguna fórmula.

Pero eso también, como decía, necesita manejo y ahí es donde muchos profesores no, no lo tienen y, y eso es experiencia también, así que ahí ese otro recurso que hay que saber enseñarle a los profes.

Observación: La docente menciona que considera, desde el inicio, el contexto de los estudiantes y que realiza preguntas al inicio que le permitan vincular la experiencia de sus estudiantes con la lectura.

Orador 1

¿Cuál es la importancia de considerar los 3 momentos didácticos de la lectura para una comprensión más profunda y significativa del texto?

Orador 2

A ver, ahí quedo en duda, ¿a qué se refieren los 3 momentos didácticos de la lectura?

No sé si me lo puedes indicar.

Orador 1

Sí, claro, ningún problema, nos referimos básicamente a considerar distintas actividades, sean breves o más extensas para el momento, antes, durante y después de la lectura.

Orador 2

Perfecto, es decir, es como bien básico.

Cuando, a ver, es súper primordial hacerlo, pero desde el contexto, como te decía yo, desde tomar la consideración del contexto, que es lo que está viviendo el niño ya y bueno el, el, el durante son las preguntas típicas de comprensión que se va haciendo a través de la lectura a medida que ellos va leyendo y el otro el de cierre, que en el fondo para ver cuánto recordó y cuánto de alguna forma él puede transferir lo que leyó en algún contexto significativo para él o una creación propia.

Yo creo que eso. Y es relevante, digamos, porque son, son estrategias que ayudan a que ellos también profundicen y, y puedan internalizar en a corto, a corto y largo plazo lo que se leyó y después, por ejemplo, yo lo retomo en la clase siguiente, que pregunto qué leímos, qué significaba, y ahí hago un recuento de o un recuento, digamos de, de la lectura que tuvimos anteriormente, para relacionarlo con lo que vamos a seguir practicando.

Observación: La docente manifiesta abiertamente que no entiende a qué se refiere el entrevistador con “tres momentos didácticos de la lectura”, lo que

demuestra debilidad en el manejo conceptual propio de la disciplina con enfoque comunicativo. Al ser informada, manifiesta que es una práctica básica, menciona que en el inicio habla sobre el contexto de los estudiantes, mas no menciona alguna actividad específica para este momento didáctico (de predicción, por ejemplo), para el momento “durante la lectura” manifiesta que realiza preguntas de verificación de comprensión. Pare l momento “después de la lectura” manifiesta que realiza preguntas para saber cuánto el niño es capaz de recordar sobre la lectura y cuánto puede transferir.

Manifiesta que es una estrategia relevante porque contribuye a una lectura más profunda.

Orador 1

¿Realiza actividades en equipo en sus clases de lectura? De ser así, ¿cómo las organiza?

Orador 2

Realmente no. No hago tanto trabajo en equipo. Donde más lo utilizo es a lo mejor en la producción de texto, porque a los niños les gusta compartir lo que están haciendo en, en la producción de texto y sobre todo, ellos aprenden más cuando pueden compartir alguna idea, por ejemplo, en la creación de algún artículo informativo de un animal. Entonces ellos ahí van compartiendo y van, van indicando y es más fácil para seguir, seguir la estructura apoyándose uno en el otro.

Que hay estructuras que son muy difíciles de otra. Lo mismo pasa con los cuentos y te gusta mucho más. Entonces, en la parte de creación y producción de texto es donde más trabajo lo que es la, la, el trabajo en equipo.

Observación: La docente manifiesta que no realiza trabajos en equipo en actividades de lectura, sin embargo, si las realiza en actividades de escritura.

➤ **Anexo 15 Entrevista 3 docente de lenguaje Escuela 3**

Orador 1

¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del lenguaje en cuarto básico?

Orador 2

En cuanto a la definición de las funciones comunicativas, yo creo que es la manera de cómo se presentan los tipos de texto frente a los niños y el propósito que estos deben tener. Por ejemplo, si voy a trabajar poesía o textos informativos o cuando se ve el vocabulario contextual, se trabaja de distintas maneras, según también el propósito del texto y el propósito que se tenga dentro de la clase.

Observación: Se desprende que posee nociones del concepto “funciones comunicativas”, sin embargo, se detiene muy poco en realizar una definición explícita. Énfasis en el propósito de los textos.

Orador 1

¿En una unidad de lectura para cuarto básico qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar?

Orador 2

Ahí depende del propósito igual de la finalidad de la clase, pero sobre los textos va a depender siempre de la temática que estos, que esto vaya a tener y por eso ahí veo, según, ahí veo qué texto voy a escoger, va a depender siempre del tipo de unidad que se esté trabajando ¿Qué más decía la pregunta?

Orador 1

Te preguntaba sobre qué texto escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar en una unidad de lectura.

Orador 2

Los textos que se escogen igual se ve siempre el nivel en el que está el curso y si el curso está como un poquito más descendido o más avanzado. Ahí uno va viendo y adecuando según la necesidad del curso. Las tareas también van a depender completamente del curso, como si el curso es más participativo o no.

Depende de eso las tareas, si es más tarea grupal o no, siempre van a ser centrado igual en la comprensión lectora, en una unidad de lectura.

¿Y, cómo evaluarlo? También va a tener que ver con eso.

Lo que hago siempre es como tomar controles de lectura como periódicamente cada, cada dos semanas o cada tres semanas y en actividades clase a clase igual tiene que ver mucho con la oralidad de que los chiquillos puedan expresarse de manera oral. La respuesta a las opiniones, los argumentos que tengan.

Y que puedan identificar también dentro de los textos las distintas cosas que voy preguntando.

Observación: Docente manifiesta que la selección de los textos va a depender del propósito de la clase y del contexto de unidad que se esté trabajando y del nivel del curso (complejidad de los textos). Manifiesta que las actividades de clase van a depender del nivel de participación que tiene el curso y que las evaluaciones que realiza son periódicas (controles de lectura) y a través de la comunicación oral en cada una de las clases.

Orador 1

¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas para niños y niñas de este nivel?

Así como si tú pudieras describirme a alguna de las actividades que haces.

Para cuarto básico, específicamente.

Orador 2

Podría ser, bueno, en cuanto a la lectura, yo trabajo la lectura, más que nada individual no sé, leo yo, lee el curso, después lee de manera individual y así trabajan la comprensión porque siento que cuando trabajan en equipo con cosas de lectura como que se dividen mucho las cosas, entonces hacen mucho lo que les sirve a uno y al otro no.

Entonces no se hace como una nivelación en ese sentido.

Y, y lo otro que también hay, no sé, hay un objetivo, como los objetivos que también lo he trabajado, que es de que los chicos logren hacer una investigación y que presenten después al curso oralmente, los que investigan ya, entonces ahí es totalmente libre, pero eso también es como para evaluar la oralidad y cómo ellos se explican, cómo ellos recomiendan, por qué les gustó el texto, por qué les gustó el tema; y son actividades cortas igual, se pueden trabajar en dos, tres clases

Orador 1

¿y la investigación es acá, en contexto de aula?

Orador 2

Sí

Orador 1

¿y cómo recurren a las fuentes para hacer sus investigaciones?

Orador 2

El año pasado lo trabajé, el año pasado estaban las tablets, entonces lo trabajé con las tablets y este año que también lo he trabajado, lo trabajo con los libros de la biblioteca, ya con eso “curiosidades del mundo”, entonces con eso y los chicos de repente hacen conexión entre dos temas.

Y no sé, esto tiene que ver con esto, entonces ahí juntan y crean como un gran texto, entonces eso después lo presentan.

Orador 1

o sea que investigan, producen texto y después los presentan a sus compañeros

Orador 2

Si

Observación: La docente manifiesta que trabaja la comprensión lectora principalmente de manera individual, sin embargo, se realiza lectura grupal, lectura por parte de la docente y lectura individual. Agrega que trabaja en este nivel con la investigación. Los y las estudiantes investigan un tema de manera libre, producen un texto y luego lo presentan de forma oral a sus compañeros. Indica que la fuente de información puede ser digital o impresa (dependiendo de los medios que se tengan en la escuela en el momento) porque las investigaciones se realizan en actividades en contexto de aula (no en el hogar).

Se puede desprender que hay preocupación por trabajar las cuatro habilidades lingüísticas, existen prácticas de lectura guiada e independiente, modelaje e investigaciones.

Orador 1

¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de la clase?

Orador 2

En los distintos momentos de la clase igual, porque ahora que estamos trabajando con esta cuestión del LEC, tenemos que leer antes cierto, ver vocabulario. Entonces se lee un texto inicial que lo leen los niños o lo leo yo, se ve como ya, según esto, ¿qué es lo que vamos a trabajar en la clase?, después, la mayoría de las veces vuelvo a retomar ese mismo texto para poder trabajarlo y poder modelarlo, pero la

mayoría de las veces mis clases, igual le incluyo todo, pero de manera inconsciente, entonces sí se ve que los chicos leen, que leemos todos, que escriben, que producen y que también hay oralidad al momento de, de contar como la respuesta que tienen, pero igual por lo menos si hago preguntas en la clase de alguna actividad, no sé, que haya preguntas de las distintas habilidades porque unas puedan localizar, en una interpreten y al final a la que más énfasis le doy es a la de reflexionar porque los chiquillos pueden expresar más la oralidad.

Orador 1

Yo, pero ¿tu consideras entonces que es importante que en todas las clases se desarrollen todas las habilidades lingüísticas?

Orador 2

Si, si, siempre lo intento, a veces no me alcanza el tiempo, pero igual siempre intento y están en esos momentos dentro de la clase.

Observación: La docente manifiesta que procura que en todas sus clases se desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas, sin embargo, no siempre el tiempo alcanza. Comenta que la oralidad se presenta en el momento que los niños comentan y responden preguntas sobre la lectura, especialmente, desarrollando la habilidad de reflexión.

Comenta, además, que el establecimiento está trabajando de manera explícita con estrategias LEC. Por otro lado, también manifiesta que existe modelaje de la lectura.

Orador 1

¿Qué estrategias de lectura adaptadas a cuarto básico utiliza en el desarrollo de una actividad?

Orador 2

Bueno, como lo mismo que te dije igual, mostrar primero, no sé aquí, dice como en caso de predicción, preguntas guía, trato también de si voy a ver “La actividad consiste en leer un texto entre todos” dentro del mismo texto voy poniendo preguntas, entonces no sé, pongo un párrafo o pongo una pregunta que hace referencia al párrafo que ya se leyó, entonces ahí vamos con el antes de la lectura, como vemos la imagen del texto, vemos el titular o le pregunto ¿de qué crees que se va a tratar?

Con cuarto leímos un texto de una aviadora, entonces les pregunté primero ¿saben lo que es un aviador? Sabe, no sé, entonces igual para poder ir motivando a partir de eso. Después, durante la lectura, igual se va leyendo, se van haciendo preguntas, como ¿qué creen que va a pasar después? Con textos informativos, con textos literarios también funciona. Y al final, como te decía, con las preguntas que vienen después de la lectura, que son las que los niños trabajan de manera individual, siempre trato de escribir una pregunta de reflexión para que se pueda generar también un debate dentro de la sala respecto a lo que piensan unos o piensan otros.

Orador 1

Ya, pero ¿tú consideras en tus clases o quizás no en todas, pero en algunas de manera estratégica la enseñanza explícita de estrategias para la comprensión?

Orador 2

Sí, sí.

Orador 1

¿De qué manera les propones o de qué manera les enseñas estas estrategias, por ejemplo, o qué estrategias les enseñas?

Orador 2

Lo que hago siempre cuando voy a enseñar una estrategia, les muestro como un paso a paso. Entonces, como ya no sé, por ejemplo, en poesía vamos a hoy día vamos a interpretar versos en sentido figurado. Entonces pongo ya, primer paso identificar versos que están en sentido figurado. Segundo paso relacionar este verso con tu experiencia previa, tercer paso relacionarlo con el resto del poema y al cuarto paso, como entonces, qué quiere decir este verso; todo lo hago en pasos, porque siento que así se, le simplifica más las cosas a los niños y a mí también para poder explicarlas y puedan llegar a dónde quiero que lleguen.

Entonces todos los llevo lo guio así, con paso con ver, no sé ideas principales, ideas secundarias también con pasos.

Para encontrar la información dentro de un texto, por ejemplo, para localizar ocupamos colores para poder marcar las diferentes informaciones que les voy pidiendo, esas son como las estrategias para verlo. Paso a paso, sigan paso a paso.

Orador 1

¿y tú modelas el paso a paso antes de que ellos lo hagan de manera independiente?

Orador 2

Si, modelo el paso nuestro, no sé, como ahora tenemos las teles, podemos mostrar, así como ya el texto se trata de esto, queremos llegar a esto. ¿Cómo lo hacemos? entonces así lo vamos trabajando y después lo modelo tantas veces que ellos mismos ya van viendo y van contestando antes que yo mientras lo voy haciendo.

Observación: La docente manifiesta que la principal estrategia para trabajar la comprensión lectora es utilizar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), manifiesta que realiza actividades de predicción de textos, de preguntas mientras se desarrolla la lectura grupal y finalmente preguntas de comprensión y reflexión con la intención de que se genere un debate entre los estudiantes donde puedan manifestar sus ideas. Por otro lado, también plantea que existen instancias de enseñanza y práctica explícita de estrategias de

comprensión lectora que se trabajan siguiendo un paso a paso que ella primeramente modela y luego, los estudiantes practican de forma independiente. El modelaje se realiza tantas veces durante el año, que finalmente los estudiantes lo integran y lo realizan habitualmente.

Orador 1

¿Qué herramientas usas o usarías para apoyar la autorregulación de los estudiantes, ya sea en su lectura o en sus trabajos independientes dentro de la clase?

Orador 2

Lo que más ocupo es el uso del cronómetro, el cronómetro lo ocupo harto. Hasta cuando tienen que formar grupos es como ya, tienen 2 minutos para formar grupos, entonces ellos ya están acostumbrados, entonces así van avanzando según el tiempo que tienen, trabajan según el tiempo que les voy dando, eso y también lo que ocupo, es poner un lapicito en las diapositivas cuando deben escribir y los niños, en vez de estar preguntando siempre “¿se escribe, se escribe las preguntas, se escribe eso?” ven si está el lápiz o no en la presentación y ahí lo escriben.

Pero eso uso más que nada, el cronómetro para que los chiquillos vayan viendo cuánto tiempo les queda y cuánto tiempo tienen para poder desarrollar la actividad.

Observación: La docente manifiesta que trabaja la autorregulación de los estudiantes poniendo cronómetros en la presentación, de manera visible, para que los estudiantes regulen los tiempos disponibles para cada actividad, manifiesta que después de un tiempo, se acostumbran. Por otra parte, pone el dibujo de un lápiz en las dispositivas de la presentación que se deben escribir en el cuaderno para que ellos sepan, inmediatamente, que eso se debe escribir.

Orador 1

¿Desde tu experiencia como docente de lenguaje y comunicación, cómo percibes la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo de profesionales de la educación?

Orador 2

¿Como me lo enseñaron?

Orador 1

No, ¿cómo tú percibes que está funcionando el sistema sobre la formación inicial de docentes y la formación continua?, si piensas que es una formación adecuada de las universidades, si piensas que hay un seguimiento posterior para que los profesores se sigan perfeccionando, etc.

Orador 2

Yo creo que, bueno, en mi Universidad no era como tan enfocado en la educación como uno podría pensar, era más como académico todo, entonces en ese sentido, igual siento que salí de la Universidad sin saber tantas cosas como desde lo pedagógico, no así desde lo académico, desde la especialidad.

Orador 1

Desde la disciplina

Orador 2

Claro, entonces ahí tuve que entrar yo a jugar y a aprender las distintas cositas como para ver cómo hacerlo mejor, cómo mejorar las clases y cómo enseñar las distintas cosas que no me enseñaron cómo enseñarlas.

Y tiene hartito que ver también con esto del enfoque comunicativo, porque como cuando empezamos a hablar yo no tenía idea como qué era y al final uno igual se da cuenta que al final igual lo aplica dentro de las clases sin saber lo que está haciendo, de forma intuitiva más que formalmente como metodología, como que uno lo hace más intuitivamente de que ¡Ah por aquí me funciona, por aquí va! y al

final, claro, es un estudio como que funciona, esta así comprobado eso y de cuánto, como a la educación continua ahí tiene que ver también con lo que hace cada uno como profesor y cómo uno quiere seguir aprendiendo y hay un seguimiento en la Universidad o no, recién este año me llamaron para hacer como una encuesta.

Observación: La docente manifiesta que su formación inicial estuvo enfocada más en lo disciplinar que en lo pedagógico y que ha intentado averiguar por su cuenta lo necesario para mitigar los impactos de su falta de formación en lo didáctico, por otro lado, también plantea que sus prácticas pedagógicas son más bien a partir de lo intuitivo y que, hasta esta entrevista, desconocía lo referente al enfoque comunicativo. Sobre la formación continua manifiesta que depende exclusivamente del profesional.

Orador 1

Me gustaría que indagemos un poco más en el rol que tiene el estado con la formación de los docentes, porque claro, ahora el estado cierto tiene un un marco regulatorio para el pregrado de educación de los profes. ¿Pero qué pasa después de que el docente ya egresa y está inmerso en el sistema educacional?

Orador 2

Yo creo que tampoco hay un seguimiento del Estado frente a eso, a como uno se está desarrollando lo que más lo único que hacen es la evaluación docente, y de repente ahí va a depender de cada Universidad si te llaman para hacerte una encuesta como para lo único que llaman de la Universidad para preguntar como tienes trabajo, cuánto ganas, dónde has trabajado, como ese tipo de cosas para ellos tener sus propios estudios, pero así del Estado en general siento que igual un poco botado, como, como que nos dan lineamientos, pero no nos dicen cómo ir por ahí, como que se le se le carga toda la responsabilidad al docente, el que quiere se capacita y el que no se queda ahí en el camino y va teniendo desempeños más bajos.

Observación: La docente manifiesta que el rol del Estado se limita a la evaluación docente, pero que se le carga toda la responsabilidad al docente y el que no se capacita comienza a tener un bajo desempeño.

Orador 1

¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional consideran más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel? que tiene mucha relación con lo que te estaba diciendo recién ¿Si es que tú conoces o has participado de prácticas concretas de capacitación o reflexión? La pregunta va enfocada finalmente en que las carreras de pregrado te preparan para hacer clases, pero, De hecho, tú ni siquiera eres profesora de enseñanza básica, eres profesora de enseñanza media, entonces si es que tú consideras que hay instancias de capacitación en función de las adaptaciones curriculares que se van haciendo. Cómo el docente está preparado para impartir una asignatura en la que las bases curriculares van cambiando y modificándose, que tiene mucha relación con la pregunta anterior, de formación continua.

Orador 2

Así como cosas gratuitas como para seguir avanzando super poco, según lo que he visto yo, que igual he investigado harto y he tratado de seguir formándome de otra manera, porque como dices si, soy profesora de media, entonces me falta harto como en cuanto a base de la educación porque, me falta. Entonces gratuito, así como para formación continua no, no hay mucho. Lo que está es como el CPEIP que puede apoyar, pero es súper difícil encontrar cupos ahí para poder hacer algún taller. A mí me ha pasado, no he podido conseguir nunca, he postulado 1000 veces.

Observación: La docente manifiesta que ha buscado muchas instancias de capacitación gratuitas porque es consciente de que al ser profesora de enseñanza media hay herramientas que necesita adquirir para hacer clases en enseñanza

básica, sin embargo, estas instancias prácticamente no existen, salvo el CPEIP, pero nunca ha logrado un cupo de todas las veces que ha postulado.

Orador 1

¿Por qué crees que es importante la utilización de textos auténticos en clases de lenguaje y cómo los integras en tus actividades?

Orador 2

Porque cuando uno va a trabajar algún texto con los niños, tiene que ver también los intereses que ellos tienen, entonces yo no puedo, por ejemplo, trabajar este año un texto con un curso y el próximo año con el mismo. No sé este año un texto con el cuarto y el próximo año un texto con el mismo, con otro cuarto y a lo mejor no va a tener el mismo impacto la misma lectura. Entonces es importante también ver las lecturas que uno va a trabajar con los niños para que generen un impacto, uno no saca nada con traer un texto que le interesa a uno, que sea complejo, que no se haga significativo para ellos, si no, no va a haber un aprendizaje, va a ser más que nada repetir cosas, si uno ocupa textos que sean acordes a los intereses de los niños, va a tener un mayor impacto en su aprendizaje.

Porque nosotros igual en el lenguaje podemos jugar más con eso con distintas temáticas, ya sea de ciencia, de historia, de tecnología, de arte, entonces se puede también generar un aprendizaje desde otra parte, pero al mismo tiempo reforzar la comprensión lectora, la formación de opinión.

Observación: La docente vincula el concepto de “texto auténtico” con los intereses o conocimiento de mundo de los estudiantes, lo que permite inferir que no posee conocimiento respecto de este concepto en el contexto del enfoque comunicativo; entendiendo que los textos auténticos son aquellos que se encuentran en la vida cotidiana, sin adaptaciones ni simplificaciones.

Orador 1

¿Cómo relacionas los textos con la vida real de los estudiantes?

Orador 2

Así mismo, buscando textos que tengan relación con las cosas que ellos mismos me han comentado. Al principio había una unidad, cuando el año pasado empecé a trabajar con cuarto básico, como fue mi primer año con ese curso, no sabía mucho qué hacer; entonces pasé papelitos por la sala, una hoja donde los niños me tenían que escribir sus intereses, entonces a partir de eso fui seleccionando textos durante el año, lecturas para poder igual ir conectando con ellos y que funcionara mejor y fuera más significativo y más divertidas también las clases. Si estás leyendo cosas que a ellos les interesa

Orador 1

claro, pues ahí apunta directamente la motivación, pero dentro de la sala de clases, cuando tú ya presentas el texto que tú ya sabes que les va a interesar, en el trabajo de aula, ¿cómo vinculas ese texto con la experiencia de los estudiantes con su vida?

Orador 2

Va a depender del texto, pero siempre he apoyado con preguntas que que que que los lleven a la reflexión, que lo lleven, como ya a relacionarlos, a veces ya la fuerza a relacionar las cosas con su vida y puedan trabajarlos, de hecho, los niños no sé del sexto, ya están acostumbrados, pero al principio era como “uy, tía, de nuevo me está preguntando cómo se relaciona esto con mi vida”

Porque tengo que hacerlo, porque así los chiquillos también pueden integrar el texto, pueden integrar la temática, pueden llegar a otro nivel de reflexión también. Si dicen “Ah esto se parece a lo que me pasó una vez”, entonces ahí lo integran más.

Orador 1

Ya, entonces si hay preguntas explícitas durante la actividad de clase que lo hagan vincular el texto con sus vidas.

Orador 2

Si

Observación: La docente manifiesta que la elección de los textos que va a trabajar en la clase debe estar relacionado con los temas que a los estudiantes les interesa, de esta manera, la actividad es mucho más significativa y motivadora. Por otro lado, plantea que en las actividades de clase ella realiza preguntas explícitas que invitan a los estudiantes a vincular el texto con sus vidas y experiencias personales, lo que favorece el desarrollo de la habilidad de reflexión.

Orador 1

¿Qué ejemplos o actividades utilizas para mostrar la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos? Específicamente, la pregunta tiene que ver con qué tipo de actividades tú realizas en tu clase para que los niños sepan que es importante comunicarse a través de lo escrito, de lo oral, etcétera. Como ellos se dan cuenta que no pueden hablar o escribir de la misma manera en distintos contextos, por ejemplo.

Orador 2

Los reto.

Orador 1

Finalmente, la pregunta tiene que ver con ¿Qué actividades o qué preguntas tú haces en tus clases que a ellos les haga darse cuenta de que entender lo que leen es importante o que escribir o que hablar es importante dentro de una sociedad letrada?

Orador 2

¡Ay! es que ahí también los guío un poquito más por la reflexión, como cuando uno hace los cierres de la clase, es como ya ¿Por qué aprendemos esto? Yo a veces le pregunto a los chiquitos como ya, pero ¿por qué les estoy enseñando esto?

Como que me hago la tonta y es como ¿por qué?, dígame usted, ¿por qué creen que yo estoy aquí, 1:30 h hablándoles de esta tontera? como ¿por qué es importante? Y ahí ellos mismos van sacando, así como no, porque es importante saber aquí y allá. El otro día estaba viendo noticias y una niña salió y dijo: “Es que en mi casa no vemos noticias porque mi papá dice que dicen puras tonteras y es pura violencia y le dije “ya, pues por eso estamos viendo esto, porque así tú después puedes ver: esta noticia es más importante que esta porque habla esto que me interesa, porque pasó por el análisis que tú le hiciste y viste si contesta al ¿qué? ¿a quién?, al ¿cómo? ¿cuándo? al ¿dónde?, entonces ahí nosotros podemos generar el análisis y poder discriminar también distintas informaciones.

Y obvio, aquí ver como los distintos propósitos que tienen los textos, los chiquillos igual identifiquen que el propósito no sé, de una noticia, por ejemplo, es distinto al propósito de un cuento o de un afiche o de una receta. Entonces igual soy bien majadera con eso, porque a veces, como “ya ¿cuál es la finalidad de esto? Enseñarles también bueno, cuando ya son un poquito más grandes, que hay textos que tienen más de un propósito, entonces siempre va a haber uno que va a predominar y que entiendan eso porque a veces se frustran porque ven un texto, me dicen: “pero este esto, no sé, me deja una enseñanza”, pero no es la finalidad del texto, no es su propósito general que te deje una enseñanza, es como un agregado. También explicando ese tipo de cosas de, porque igual es difícil enseñarle a los más chicos que el lenguaje no es algo cerrado como la matemática es muy abierto, muy ambiguo, es muy interpretativo entonces, tratar de encerrarlo en una interpretación, pero al mismo tiempo dejarlo un poquito afuera, se hace siempre en base a la conversación y a la reflexión dentro de la clase.

Observación: La docente manifiesta que dentro de sus clases hay instancias reflexivas donde los estudiantes responden a preguntas relacionadas con la importancia de comprender lo que leen, o de expresarse de manera escrita y oral. Por otro lado, la docente manifiesta que es sumamente relevante educar entorno a los propósitos de los distintos textos, que los estudiantes tengan la capacidad de

identificar esos propósitos contribuye directamente en una mejor comprensión, por lo tanto, ella trabaja mucho con eso en sus clases, sin embargo, no responde claramente o explícitamente sobre la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos.

Orador 1

¿Cuál es la importancia de considerar los 3 momentos didácticos de la lectura para una comprensión más profunda y significativa del texto?

Orador 2

Porque así uno los hace involucrarse más con el texto, porque si uno llega y presenta un texto y no dice nada antes y lo muestra como que tiene que ser muy impactante el texto para que los niños se involucren, entonces por eso es importante tener estos momentos para poder leer, porque así se interesan primero en el antes de la lectura, dicen “Ah, ya, vamos a leer esto”, generan ideas cierto. Después, durante la lectura, que yo creo que es como el momento, para mí, es como lo más importante ir haciendo preguntas ahí porque ahí uno va viendo la atención que van teniendo durante el texto, vas viendo si van comprendiendo o no, si tienes que devolverte, volver a revisar, remarcar, subrayar. Y después ya en el final, más que nada invitar como a la reflexión a distintas cosas, recordar, no sé quizás lo que pasó al inicio, por qué es importante que haya ocurrido esto y esto, que relacionen, pero sí son súper importantes los 3 momentos dentro de la lectura porque así los involucra uno más con el texto y es una experiencia completa.

Observación: La docente manifiesta que para ella la utilización de los tres momentos didácticos de la lectura es muy importante, que contribuye a involucrar realmente a los estudiantes con la lectura y que se configura como una experiencia completa. Declara que en el antes de la lectura ella intenta captar la atención de los estudiantes y motivarlos o invitarlos a la lectura. Por otro lado, declara que el “durante la lectura” es una etapa fundamental, porque ahí puede ir monitoreando

la atención y la comprensión; por último, manifiesta que después de la lectura es un momento para llamar a la reflexión, la conversación y el trabajo independiente. Demuestra dominio conceptual sobre la pregunta.

Orador 1

¿Cómo organizas el trabajo en equipo en una clase de cuarto para lectura y comprensión?

Orador 2

No me gusta el trabajo en equipo en lectura, porque siento que no funciona.

Porque da para que se dividan las preguntas, que no todos logren como la misma habilidad, uno ,no sé ya “yo voy a localizar más la información” el otro dice “yo voy a interpretar” y los que tienen más blablá van reflexionar. Entonces, ¿cómo lo podría organizar? Podría ser, no sé, no sé cómo podría ser porque la verdad es que siempre lo trabajo de manera individual.

Cuesta, cuesta el tema del equipo para la lectura, porque distinto es con la escritura que finalmente se pueden ir retroalimentando entre ellos. Cierto puede haber otra cosa, no sé, en escritura creativa, pero en la en la lectura es más complicado.

Podría ser, no sé, se me ocurre así ahora, podría ser que uno vaya leyendo y que el otro le vaya haciendo preguntas que vayan como lo que hace uno, pero que lo hagan ellos así guiados.

Podría ser como lo hacemos nosotros en clase, que leemos un texto y les vamos haciendo preguntas, que ellos lo hagan, pero no sé, en dúos, entonces que uno vaya leyendo un párrafo y el otro le va haciendo preguntas de lo que va leyendo, entonces así uno está escuchando atentamente, el otro leyendo y va contestando, y así puede ser como una vuelta.

Observación: La docente manifiesta que no le gusta el trabajo en equipo para la lectura porque cree que no funciona, no así con la escritura, donde los estudiantes

se pueden retroalimentar, sin embargo, a medida que continúa su relato manifiesta que quizás, una buena forma de trabajar la lectura en equipos podría ser que se turnen para leer y se vayan haciendo preguntas de comprensión (la misma dinámica que realiza el docente con el curso, pero en equipos de trabajo), lo que demuestra que hasta el momento de la entrevista no se había presionado para buscar una estrategia posible de trabajo en equipo.

➤ **Anexo 16 Guion de instrumentos**

1. Instrumento: Cuestionario a docente participante

- ❖ **Objetivo:** Recabar información respecto a la formación profesional de los docentes colaboradores, con el fin de cruzar esta información con los fenómenos observados en los demás instrumentos.
- ❖ **Participantes:** Docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año básico de los establecimientos municipales Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3 de la comuna de La Florida.
- ❖ **Responsable de aplicación:** Investigador a principal del proyecto.
- ❖ **Duración estimada:** 5 minutos.

Se envió por correo electrónico a cada uno de los docentes participantes del estudio un mensaje con enlace de acceso que los dirigía a un cuestionario, en formato *Google* donde cada uno de ellos respondió marcando una alternativa o escribiendo en el espacio asignado, según correspondiera.

Preguntas del cuestionario:

1. Nombre docente participante
2. Institución educativa en la que se desempeña
3. Título profesional
4. Institución de educación superior de egreso
5. Año de egreso de carrera profesional
6. ¿Posee estudios complementarios a su labor docente? Marque los que correspondan:
 - Postgrado (magíster, doctorado)
 - Postítulo (diplomados, cursos, apropiaciones, etc.)
 - Ninguna de las anteriores
7. Si su respuesta anterior fue "SI" ¿Cuáles)¿En qué instituciones? (mencione todas)

8. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue “SI” ¿en qué tiempos realizó estos estudios?
- Fuera del horario laboral
 - Dentro del horario laboral
9. Si su respuesta a la pregunta n°6 fue “SI” ¿cómo fueron financiados? Marque todas las opciones que correspondan:
- Curso gratuito
 - Beca
 - Financiamiento propio
 - Financiamiento a cargo del empleador
 - Otro
- ❖ Dimensiones a observar:
- Formación profesional

2. Instrumento: Observación de clase

- ❖ Objetivo: Observar prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.
- ❖ Participantes: Docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año básico de los establecimientos municipales Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3 de la comuna de La Florida.
- ❖ Responsable de aplicación: Investigadora principal del proyecto.
- ❖ Duración estimada: 200 minutos.
- Apertura:
 - Ingreso al aula: Presentación breve de la investigadora responsable. Se explica a los y las estudiantes la presencia en el aula de una persona ajena a la institución y se les comenta que no serán interrumpidas sus actividades cotidianas ni actividades de clase.

- Consentimiento: Se le recuerda al docente participante de la investigación que la clase será grabada, quien confirma consentimiento de manera verbal.
- Desarrollo de la observación:
 - Rol del observador: Participar de manera pasiva procurando no intervenir en el desarrollo de las actividades de la clase.
 - Registro:
 1. Notas de campo breves (apuntes en libreta)
 2. Ejemplos textuales de frases de los estudiantes o docentes.
 3. Descripción de comportamientos significativos.
 4. Fotografías a material de clase.
 5. Grabación en formato video.
- Cierre:
 - Finalización de la observación: Se agradece a los y las estudiantes y al docente por su participación.
 - Nota ética: Recordar que los registros serán tratados de manera confidencial y que los nombres de los estudiantes y del docente participante serán anonimizados en el informe.
- ❖ Dimensiones a observar:
 - Pragmática
 - Semántica
 - Didáctica

Nota metodológica: Se aplicará una rúbrica analítica a la grabación de la observación de clase.

3. Instrumento: Análisis de planificación de clase

- ❖ Objetivo: Analizar planificaciones de clase en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.

- ❖ Participantes: Docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año básico de los establecimientos municipales Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3 de la comuna de La Florida.
- ❖ Responsable de aplicación: Investigadoras integrantes del estudio.
- ❖ Duración estimada: 25 minutos.
- ❖ Dimensiones a observar:
 - Pragmática
 - Semántica
 - Didáctica

Nota metodológica: Se aplicará una rúbrica analítica a cada una de las planificaciones de clase.

4. Instrumento: Entrevista semi estructurada

- ❖ Objetivo: Indagar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de aula en relación con enfoque comunicativo en la asignatura de lenguaje y comunicación en 4° año de enseñanza básica.
- ❖ Participantes: Docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 4° año básico de los establecimientos municipales Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3 de la comuna de La Florida.
- ❖ Responsable de aplicación: Investigadoras integrantes del estudio.
- ❖ Duración estimada: 60 minutos.
- Apertura:
 - Saludo y presentación personal
 - Explicación del propósito de la entrevista
 - Consentimiento informado.
- Desarrollo (preguntas guía)
 1. ¿Cómo define y promueve las funciones comunicativas del Lenguaje en 4to básico?

2. En una unidad de lectura para 4to básico, ¿qué principios del enfoque comunicativo guían sus decisiones sobre qué textos escoger, qué tareas proponer y cómo evaluar?
3. ¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas para niñas y niños de este nivel?
4. ¿De qué manera potencia el uso de las cuatro habilidades lingüísticas dentro de su clase?
5. ¿Qué estrategias de lectura adaptadas a 4to básico (predicción, preguntas guía, inferencia simple, revisión de comprensión) utiliza en el desarrollo de una actividad? ¿Qué herramientas usa o usaría para apoyar la autorregulación de los estudiantes?
6. Desde su experiencia como docente de lenguaje y comunicación, ¿cómo percibe la formación inicial y continua en relación con el enfoque comunicativo?
7. ¿Qué prácticas concretas de capacitación o reflexión profesional considera más útiles para fortalecer su labor en lectura y lenguaje en este nivel?
8. ¿Considera que existen instancias reales que permitan o incentiven la formación continua de profesionales de la disciplina en estas temáticas?
¿Cuáles?
9. ¿Por qué cree que es importante la utilización de textos auténticos en clases de Lenguaje y Comunicación y cómo los integra en sus actividades de clase?
10. ¿Cómo relaciona los temas de la clase con situaciones de la vida real de los estudiantes?
11. ¿Qué ejemplos o actividades utiliza para mostrar la aplicabilidad del idioma en contextos auténticos?
12. ¿Cuál es la importancia de considerar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después) para una comprensión más profunda y significativa del texto?

13. ¿Cómo organizas el trabajo en equipo en una clase de 4to año para lectura y su comprensión?

➤ Cierre:

- Agradecimiento

Muchas gracias por compartir su experiencia. Esta información será muy valiosa para nuestro estudio.”

- Recordatorio de confidencialidad

Sus respuestas se mantendrán en anonimato y serán presentadas solo en forma de resultados generales.

❖ Dimensiones a observar:

- Pragmática
- Semántica
- Didáctica
- Formación profesional

Nota metodológica: Esta entrevista puede realizarse tanto presencialmente como a través de una plataforma virtual, según disponibilidad del docente colaborador.