



Universidad del Desarrollo

Facultad de Educación

ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN ESTUDIANTES DE 2° DE
EDUCACIÓN MEDIA DE UN COLEGIO PARTICULAR PAGADO DE LA REGIÓN
METROPOLITANA

“El laberinto de la comprensión”

POR: KAREN PATRICIA ACEVEDO DÍAZ

Estudio de Caso presentado a la Facultad de Educación para optar al grado académico
de Magister en Psicopedagogía

PROFESORA GUÍA:

SRA. MARITZA RIVERA MORENO

Octubre 2019

SANTIAGO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	IV
INTRODUCCIÓN	1-2
I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO	
I.1. Descripción del caso en estudio	3-5
I.2. Descripción de la Evaluación Psicopedagógica	5-9
I.3. Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica	10-25
I.4. Síntesis Diagnóstica	26-30
II. MARCO TEÓRICO	
II.1. Metacognición	30-37
II.2. Neurodiversidad	37-39
II.3. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	40-43
II.4. Clima de aula y la importancia de considerar el autoconcepto y la motivación escolar en el contexto	43-48
II.5. Autorregulación y su importancia en el proceso de aprendizaje	48-52
III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA	
III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica	52-53
III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica	53-63
III.3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica	64-67
III.4. Aplicación del paradigma de autenticidad en la estrategia psicopedagógica	67-68

III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica	68-74
III.6. Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica	74-75
IV. CONCLUSIONES	75-78
V. REFERENCIAS	79-80
VI. ANEXOS	

Resumen

Se refieren los resultados del estudio de caso de un grupo de 6 alumnos pertenecientes a 2° de Educación Media, en un colegio particular pagado de la Región Metropolitana. Los resultados de la evaluación psicopedagógica basados en el análisis de instrumentos de evaluación y técnicas de recolección asociados a comprensión lectora y metacognición, evidencian en el grupo de alumnos dificultades en la identificación de información implícita y reflexión, además de un proceso metacognitivo inconstante en su aprendizaje. Se diseña una estrategia psicopedagógica, cuyo propósito es enfocar la acción pedagógica del profesorado en lograr una comprensión y metacognición eficaz en la totalidad del alumnado, a través de desempeños que consideren la neurodiversidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje, ya que “el desarrollo y éxito de la comprensión lectora no está asociada al estilo de aprendizaje, a la edad ni al sexo, sino a la gestión del profesor, dependiendo de las herramientas que se le entreguen en su aprendizaje” (Zavala, 2008).

Introducción

El presente estudio de caso analizado desde la especialidad de psicopedagogía, tiene como objetivo identificar de qué manera el alumnado participa del proceso de enseñanza aprendizaje y cuáles pueden ser las necesidades de apoyo para generar que esta participación sea inclusiva y significativa para la totalidad de los estudiantes.

La intervención se lleva a cabo en un colegio particular pagado de la región metropolitana, específicamente en un grupo de seis jóvenes pertenecientes a un curso de 2° de educación media, el cual cuenta con treinta y dos alumnos de entre 16 y 17 años de edad. El grupo de estudio se conforma en base a su desempeño en la asignatura de lenguaje, abordando el bajo rendimiento, medio y alto, con la finalidad de tener información objetiva e integral de los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, dos alumnos forman parte del bajo rendimiento, presentan Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y reciben Evaluación Diferenciada (ED) en por lo menos una asignatura además de lenguaje, dos pertenecen al rango medio y dos al rango alto.

La recopilación de información se lleva a cabo en la asignatura de lenguaje mediante una evaluación psicopedagógica, utilizando instrumentos de evaluación y técnicas de recolección asociados a comprensión lectora y metacognición, ya que el desarrollo de estas habilidades son fundamentales en esta asignatura.

Teniendo en consideración que los objetivos son investigar e intervenir en el área de lenguaje, la metodología utilizada por el docente y la recepción por parte

de los alumnos, se busca a través del diseño de una propuesta psicopedagógica innovadora que todos los estudiantes puedan potenciar las habilidades de comprensión del ámbito inferencial, reflexivo y metacognitivo, además de tener una participación exitosa en su proceso de aprendizaje, considerando que para lograrla, no solo en lo pedagógico sino que en cualquier instancia de la vida adulta, se considera la comprensión lectora y sus competencias como requisito previo para lograrlo (Cunningham y Stanovich, 1998; OCDE, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, y Dreher, 2000), siendo de suma importancia por lo tanto que todos los alumnos sean parte del proceso, generando que este sea significativo y trascendente.

Con el objetivo de ahondar en cada una de las temáticas planteadas con anterioridad, a continuación se detalla la organización del presente informe considerando en primer término, la caracterización del caso en estudio, abordando su propia descripción, la evaluación psicopedagógica, los resultados de la misma y la síntesis diagnóstica. Posteriormente, marco teórico que considera metacognición, neurodiversidad, además de Diseño Universal para el Aprendizaje, junto a autoconcepto, motivación escolar y autorregulación. Finalizando con la estrategia psicopedagógica para dar respuesta a la problemática identificada, a través del planteamiento de objetivos, descripción, aplicación, testeo y propuesta de evaluación del impacto de la misma, además de la conclusión.

I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO

Con el objetivo de contextualizar, se presenta a continuación la descripción del caso en estudio, considerando información sobre áreas educativas, familiares y sociales.

I.1. Descripción del caso en estudio

El grupo de estudio forma parte de una comunidad educativa, de dependencia particular con educación regular y proyecto de inclusión desde el año 2004. Se ubica en una comuna del Sector Oriente de Santiago y está integrado por familias de nivel socioeconómico alto y de religión católica. El colegio define como misión la formación integral de los alumnos, a lo largo de toda la escolaridad, para generar en ellos conciencia de su persona, de sus responsabilidades y de los vínculos que desarrolla.

La escolaridad del establecimiento contempla Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, por tanto, un rango etario entre los 4 y los 18 años de edad.

Actualmente, el área de inclusión se conoce como “Departamento de apoyo al aprendizaje”, el cual cuenta con profesionales en las áreas de terapia ocupacional, educación diferencial y psicopedagogía, quienes apoyan el proceso de aprendizaje integral de los alumnos, realizando un trabajo directo con familias, especialistas externos, coordinadores, psicólogos, profesores jefes y de asignatura.

Específicamente, el grupo seleccionado para realizar el presente estudio se organiza considerando los resultados de desempeño en la asignatura de lenguaje, en donde se encuentran dos alumnos con bajo rendimiento que presentan Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y se acogen a la modalidad de Evaluación Diferenciada (ED) en más de una asignatura, dos alumnos pertenecientes al rango medio y dos alumnos pertenecientes al rango alto. Todos ellos forman parte de un curso de treinta y dos adolescentes varones de 2° de Educación Media, último curso del ciclo disciplinar, cuyas edades fluctúan entre los 16 y 17 años. A juicio de sus profesores, tanto el grupo de estudio como el resto del curso se caracterizan por tener buena disposición frente al proceso de enseñanza aprendizaje, pero que en instancias prácticas, tal como se recoge en entrevista docente, por cumplir con lo solicitado, no logran apropiarse del proceso realizado.

Son jóvenes que estudian de manera autónoma en el hogar, algunos de ellos en horario establecido de repaso diario y otros en base a fechas de evaluación calendarizadas. La modalidad de estudio depende de la asignatura o área que abordarán, pudiendo ser en base a resúmenes elaborados por los mismos estudiantes, apuntes de la clase, material entregado por profesores o guías de ejercitación.

Cuentan con el acompañamiento diario del profesor jefe, en instancias de oración al inicio de la jornada escolar, en horarios de consejo de curso y orientación, además de horas de historia, ya que es el profesor de asignatura. Con el objetivo de recopilar información, monitorear procesos, plantear inquietudes y compartir observaciones de su desarrollo íntegro (pedagógico, emocional, social),

realiza entrevistas anualmente a cada alumno del curso, fortaleciendo de esta manera el vínculo y conocimiento de cada uno de ellos.

A nivel institucional, forman parte de un proyecto educativo que tiene como objetivo la formación de agentes protagonistas y conscientes de su proceso de aprendizaje, mediante experiencias que permitan el desarrollo del pensamiento potenciando habilidades del siglo XXI contenidas en las 4C: “creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración”, adhiriéndose al Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), tal como se expresa en el objetivo del área académica de la institución. Cuatro habilidades que a través de las estrategias pedagógicas que se llevan a cabo no están siendo desarrolladas en la totalidad del alumnado por lo que no están siendo eficaces ni significativas en su proceso de aprendizaje.

I.2. Descripción de la Evaluación Psicopedagógica

Los instrumentos que se utilizan para recopilar información sobre el grupo de estudio tienen como objetivo tener claridad de las prácticas pedagógicas y así, poder acompañar y complementar el rol del profesor desde las fortalezas y necesidades identificadas, considerando el desarrollo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que generen autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que desde el área académica de la institución, se busca que cada persona sea protagonista de su educación, mediante un currículum que entregue experiencias de aprendizaje que le permitan comprender

el mundo que los rodea. Buscando siempre, introducir cambios con sentido, dar respuestas actuales y contextualizadas en el tiempo.

Se considera la asignatura de lenguaje, específicamente desde cómo se aborda y evalúa el proceso de comprensión lectora y los factores que la integran. Es por esto, que la evaluación psicopedagógica se lleva a cabo a través de los siguientes instrumentos:

I.2.1 Instrumentos de evaluación

I.2.1.1 Ensayo Medición Nacional (Aptus Chile, mayo 2014), instrumento que evalúa de manera individual objetivos de aprendizaje o contenidos mínimos medidos por el SIMCE, en este caso, de Lenguaje y Comunicación de 2° de educación media.

La evaluación se realiza mediante ocho textos, de los cuales:

- Cuatro son literarios: específicamente, dos cuentos, una obra teatral y una poesía.
- Tres son no literarios: de tipo informativo dos noticias y de tipo publicitario un afiche.
- Un texto electrónico: específicamente una web gráfica.

El objetivo es medir habilidades tales como:

- Localizar la información explícita.
- Relacionar e interpretar información implícita (inferir).

- Reflexionar sobre el texto a través de contenido.

Esto mediante cuarenta y cinco preguntas de opción múltiple y una pregunta de tipo abierta, cuyo propósito es entregar opinión sobre temática leída en base a una pregunta planteada, fundamentando lo escrito y recordando escribir claramente, usando lenguaje formal, cuidando la ortografía y sin realizar listas ni punteos de la información.

I.2.1.2 Calidad de la Escritura en la Educación Básica (Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez, Percy Bedwell, Ana María Domínguez, julio 2014), instrumento que evalúa el escrito mediante los siguientes criterios:

- Adecuación a la situación comunicativa: referida a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación, si es que este se ajusta al tema, propósito comunicativo y receptor.
- Coherencia: la cual se basa en las relaciones que enlazan las ideas de un texto, evidenciando un sentido global completo.
- Cohesión: permitiendo observar relaciones lógico-semánticas expresadas en conectores que otorgan unidad semántica al texto.
- Estructura textual: referida a la organización de información en un texto.
- Puntuación: identificando puntuación externa como mayúscula y punto final, la puntuación interna como es el punto seguido y aparte, además del uso de “y” en lugar de punto seguido o aparte.

- Evaluación global: realizando un juicio holístico del escrito, considerando si este es muy bueno, bueno, regular o insuficiente.

A pesar de ser un instrumento destinado a educación básica, los criterios evaluados se abordan durante todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que se considera para analizar tanto las respuestas entregadas en pregunta abierta del ensayo de medición como del recuerdo libre de la clase.

I.2.2 Técnicas de recolección

I.2.2.1 Entrevista de intervención de nivel estructurada, realizada al profesor de asignatura de lenguaje, la cual entrega información sobre la relación que ha desarrollado como docente con el grupo curso, el conocimiento que tiene de este, las estrategias pedagógicas utilizadas junto a los motivos que llevaron a elegir las, aquellas que no fueron adecuadas y aquellas exitosas, la base de la planificación, conceptos como comprensión lectora y metacognición, la identificación de necesidades de apoyo en su práctica, la importancia que se le otorga al alumno como ser único dentro de un grupo, entre otras.

I.2.2.2 Focus Group realizado a los seis alumnos pertenecientes al grupo de estudio, los cuales fueron escogidos según rendimiento académico en la asignatura, con el objetivo de recopilar información desde diversas experiencias

de logro. Se identifica a dos alumnos con el mejor rendimiento, dos alumnos que se encuentran en la media y dos alumnos con bajo rendimiento.

Se busca recopilar mediante este focus group información sobre la visión de los estudiantes respecto de la metodología implementada en la asignatura de lenguaje, su vínculo con el profesor de la asignatura, la participación que tienen durante el desarrollo de las clases, la modalidad de las evaluaciones y la autonomía que evidencian en su trabajo personal.

I.2.2.3. Lista de cotejo, instrumento que a través de la observación de aula, en base a indicadores planteados, ayuda a identificar la presencia o ausencia de estos en la dinámica de clases desde el profesor y desde el grupo curso. Estos orientan a observar el vínculo entre ellos, la organización y tiempos de la clase, conexión entre clases y temáticas cercanas o vida diaria, instancias de retroalimentación y reflexión, consideración de comprensión, metacognición y neurodiversidad.

I.2.2.4. Recuerdo libre de la clase, instrumento que se aplica de manera individual a los alumnos al inicio de la clase, con el objetivo de recordar y escribir lo abordado la clase anterior, considerando como contextualización la meta de la misma. El profesor también completa el instrumento para tener una referencia objetiva de la información a analizar.

I.3. Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el grupo de estudio en evaluaciones orientadas a habilidades de comprensión, específicamente en ámbitos de lectura y producción textual en Ensayo de Medición Nacional y recuerdo libre de la clase. Posteriormente, se comparten los resultados de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, específicamente aquellos identificados en el contexto escolar, tales como la organización de la clase, la interacción entre el profesor y el alumnado, las acciones pedagógicas del profesor. Información recopilada mediante observación de clases, entrevista a profesor de asignatura, focus group a grupo de estudio.

I.3.1 Resultados de la evaluación psicopedagógica

I.3.1.1 Lectura

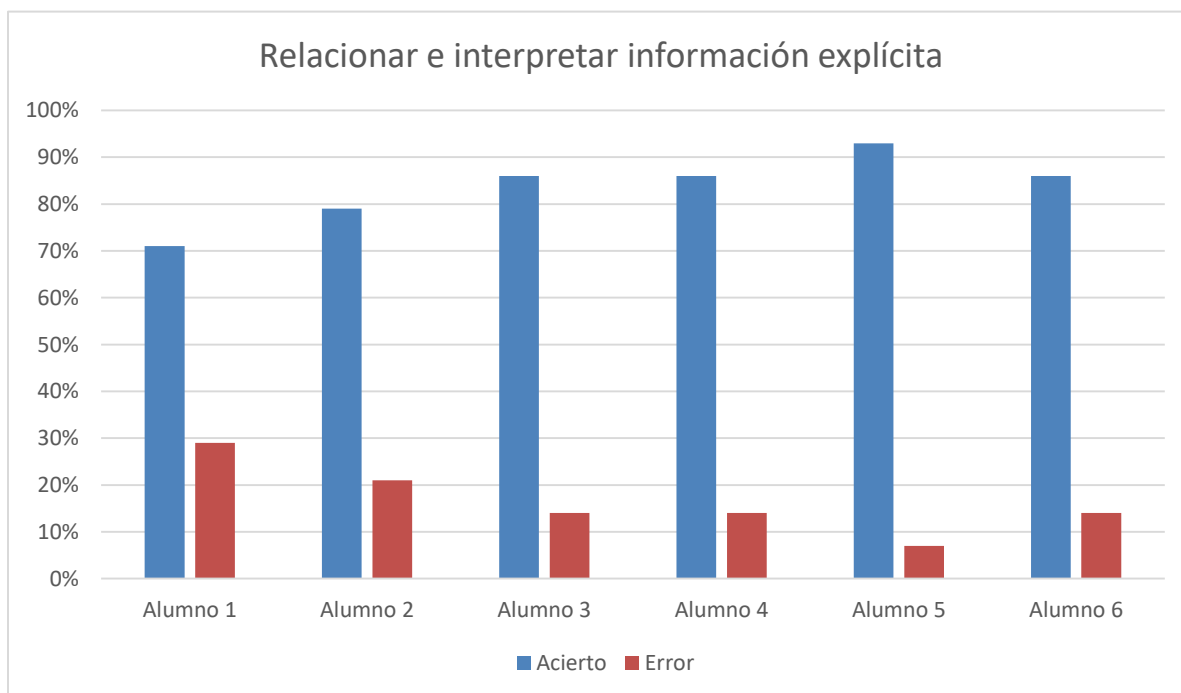
En el instrumento Ensayo Medición Nacional de Aptus Chile (mayo 2014), el cual mide el dominio de habilidades como localizar información explícita, relacionar e interpretar información implícita y reflexionar sobre el texto a través del contenido, el grupo de estudio obtiene entre un 53% y 84% de logro, resultados que mediante los siguientes gráficos se desglosan en cada área específica.

Con el objetivo de resguardar la identidad de los seis jóvenes que participaron de la instancia de evaluación, se ocuparán seudónimos para representarlos en los correlatos de los gráficos respectivos. José y Diego forman parte del grupo con bajo rendimiento (alumno 1 y 2 respectivamente), Sebastián y

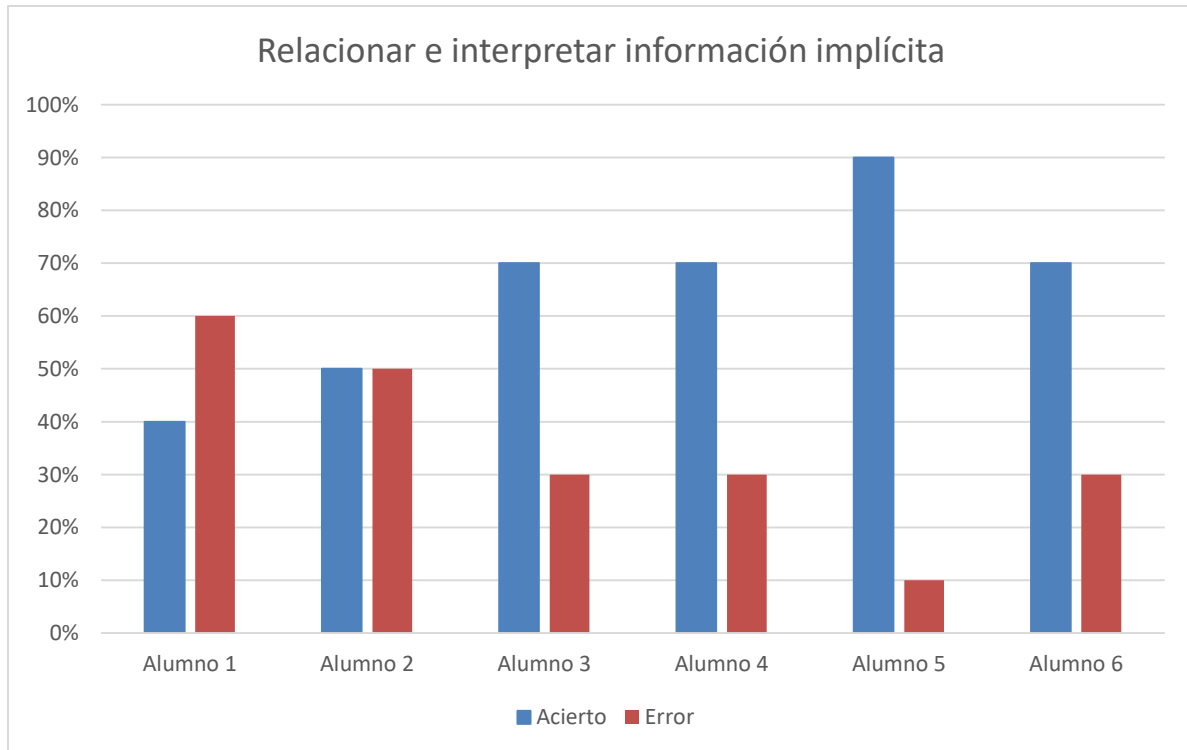
Andrés forman parte del grupo con rendimiento medio (alumno 3 y 4 respectivamente), Matías y Felipe forman parte del grupo con alto rendimiento (alumno 5 y 6 respectivamente).

Por lo tanto, los resultados en cada área específica corresponden a lo siguiente:

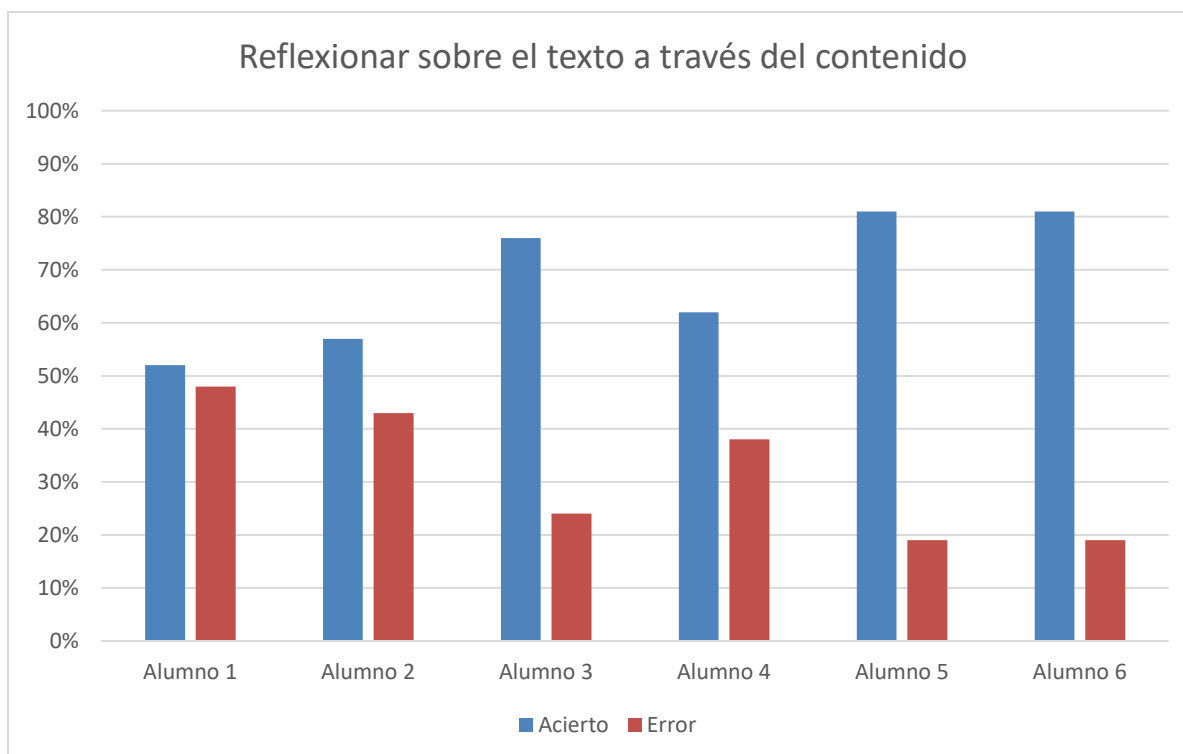
Frente a la habilidad de relacionar e interpretar información explícita, la totalidad del grupo en estudio obtiene sobre el 70% de aciertos. En cambio, frente a los errores, José y Diego son los alumnos que obtienen una mayor cantidad de desaciertos, obteniendo entre un 20% y 29%.



En cuanto a la habilidad de relacionar e interpretar información implícita, Matías obtiene el 90% de aciertos, sobrepasando al resto del grupo de estudio. Mientras que José y Diego son los alumnos que incurren en mayor cantidad de errores, obteniendo entre un 50% y 60%.

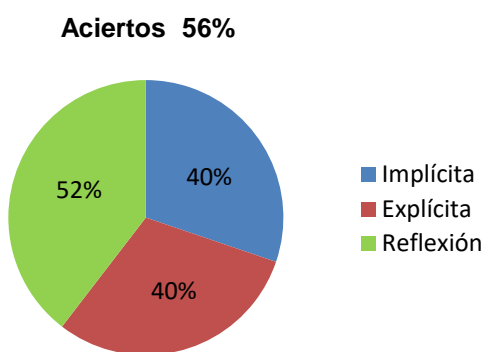


En la habilidad de reflexionar sobre el texto a través del contenido, la mayor cantidad de aciertos lo obtienen Matías y Felipe con un 90%, alumnos con alto rendimiento. En cambio, al visualizar los errores, son José y Diego quienes presentan un mayor porcentaje de desaciertos, enmarcado entre 40% y 50%.

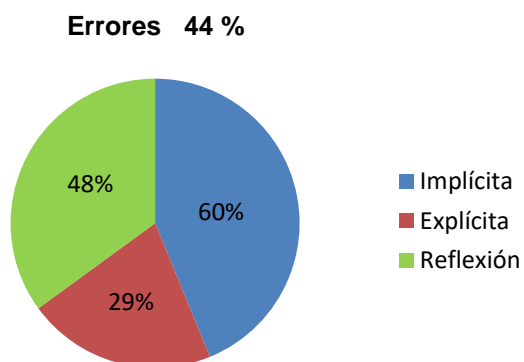


En resumen, los tres gráficos evidencian mayor prevalencia de aciertos en la identificación de información explícita, no obstante, los seis alumnos presentan errores mayoritariamente en las habilidades orientadas a identificación de información implícita y a reflexión.

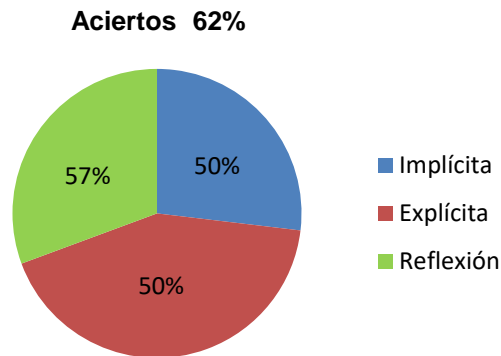
Al enfocarse en el desempeño de los alumnos que presentan bajo rendimiento, se identifica que José de un total de cuarenta y cinco preguntas, obtiene veinticinco aciertos que equivalen a un 56% de logro, del cual un 40% refiere a la identificación de información implícita, un 40% a información explícita y un 52% a reflexión.



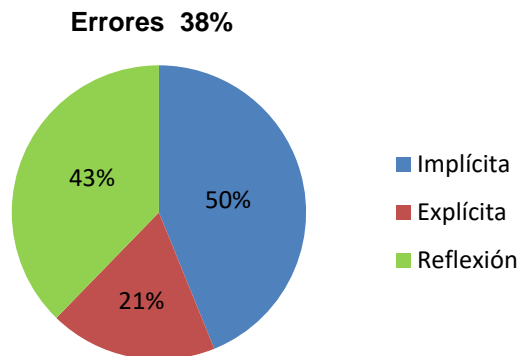
En cuanto a los errores, se identifican 44%, de los cuales un 60% se asocian a información implícita, un 29% a información explícita y un 48% a reflexión.



En cuanto al desempeño de Diego, de cuarenta y cinco preguntas respondidas, se identifica un 62% de aciertos, de los cuales 50% son referidos a información implícita, 50% a información explícita y 57% a reflexión.



Respecto a las respuestas erróneas, estas refieren a un 38%. De las cuales un 50% se asocian a información implícita, 21% a información explícita y 43% a reflexión.



Por lo tanto, la habilidad en la cual José y Diego presentan mayor cantidad de aciertos, es la de reflexión. En cuanto a la habilidad en la cual presentan mayor cantidad de desaciertos, es la referida a información implícita.

I.3.1.2 Producción Textual

Para identificar el desempeño del alumnado en cuanto a la calidad de la escritura espontánea, es que se analiza la respuesta que entrega cada integrante del grupo de estudio a la pregunta de tipo abierta realizada en el Ensayo Medición Nacional y al recuerdo libre de la clase.

A partir de la lectura de una noticia que aborda como uno de los temas “la obesidad”, los alumnos responden a una pregunta de desarrollo entregando su opinión, considerando fundamentación, escritura clara, lenguaje formal, correcta ortografía y redacción, sin hacer lista ni punteo de las ideas entregadas.

El análisis de sus respuestas se lleva a cabo considerando las instrucciones mencionadas anteriormente y los criterios de evaluación utilizados por Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez, Percy Bedwell y Ana María Domínguez (2014) para medir la calidad de la escritura. Los criterios elegidos son: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, puntuación, evaluación global.

José, uno de los jóvenes que presenta bajo rendimiento, Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y Evaluación Diferenciada (ED) en la asignatura de lenguaje, responde acorde a la temática y pregunta planteada, pero con dificultades en los aspectos de argumentación al no desarrollar ideas, en la grafía al no utilizar mayúscula ni sangría al inicio del escrito, en la ortografía acentual al utilizar palabras con omisión de tildes, en la ortografía literal al escribir palabras en tiempos verbales erróneos y en vocabulario al utilizar uno informal.

Diego, el segundo joven que presenta bajo rendimiento, Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y Evaluación Diferenciada (ED) en la asignatura de lenguaje, de acuerdo a su respuesta se puede describir que en el ámbito de argumentación presenta una respuesta directa, sin contextualización ni desarrollo de argumentos y/o ejemplos que respalden lo planteado, en grafía utiliza conectores que permiten la conexión y comprensión de ideas, presentando letra legible y ordenada, pero ausencia de mayúscula y sangría al inicio del escrito. En cuanto a ortografía acentual, utiliza palabras con omisión de tildes y en el ámbito de vocabulario, utiliza palabras que se ajustan o vinculan con la temática, pero de manera informal.

Sebastián, uno de los jóvenes del grupo de rendimiento medio, responde a la pregunta de manera directa, sin contextualización, la cual se ajusta al tema y propósito pero sin ahondar en las ideas entregadas, las cuales son escuetas y con escasos conectores, lo que genera que no haya desarrollo de la idea planteada. En el ámbito de grafía, utiliza letra clara y ordenada, pero con ausencia de sangría al inicio del escrito. En ortografía literal, utiliza palabras en tiempos verbales erróneos, en cuanto a la acentual, escribe palabras con omisión de tildes y en la puntual, omite puntuación, como comas y puntos. Escribe utilizando vocabulario formal y con palabras que se ajustan o vinculan con la temática.

Andrés, el segundo joven perteneciente al grupo con rendimiento medio, responde a la pregunta abierta sin contextualización, con ideas que se ajustan al tema y propósito de la pregunta, los argumentos se vinculan con lo solicitado pero se encuentran parcialmente desarrollados. En cuanto a la grafía, utiliza letra

legible pero visualmente desordenada, con ausencia de sangría al inicio y luego del punto aparte. En ortografía literal, presenta conectores que se encuentran frecuentemente bien empleados, en ortografía acentual, escribe palabras con omisión de tildes y considerando la ortografía puntual, utiliza comas y puntos que no siempre están empleados correctamente.

Matías, uno de los jóvenes con alto rendimiento, responde a la pregunta abierta sin contextualización pero con redacción clara, con ideas desarrolladas con ejemplos concretos y cercanos. En cuanto a la grafía, utiliza letra legible pero visualmente desordenada. En el ámbito de ortografía literal, escribe palabras con correcta ortografía y utiliza conectores acordes a lo escrito, y en la ortografía puntual emplea comas y puntos pero que no siempre se encuentran bien utilizados. En cuanto al vocabulario, mezcla lenguaje formal con lenguaje informal.

Felipe, el segundo joven con alto rendimiento, sigue las instrucciones entregadas, viéndose reflejado en ámbito de argumentación al responder a la pregunta contextualizando y fundamentando con ejemplos concretos, entregando argumentos vinculados a lo solicitado y desarrollando cada una de las ideas entregadas. En cuanto a la grafía, emplea sangría al inicio del escrito, utiliza letra legible y ordenada. En el ámbito de ortografía literal, utiliza conectores que se encuentran bien empleados y en la ortografía puntual, utiliza comas, puntos seguidos y punto final. En cuanto al vocabulario, utiliza uno formal en la totalidad del escrito.

Concluyendo, las respuestas tanto de Matías como de Felipe son aquellas que se ajustan al tema y propósito de la pregunta, con argumentos vinculados y suficientemente desarrollados en una progresión adecuada. En cambio, a nivel de grupo, las dificultades prevalecen en el planteamiento y desarrollo de argumentos, utilización de mayúscula y sangría en cuanto a la grafía y utilización de tildes en el ámbito de ortografía acentual.

Otra instancia en que se evalúa el escrito de los alumnos y se monitorea su proceso metacognitivo, es el recuerdo libre de la clase.

Al inicio de la clase se entrega una guía en donde los alumnos escriben lo que recuerdan de la clase anterior, considerando la meta de la clase (objetivo) y el desarrollo de esta. El profesor también realiza la actividad de modo de tener una referencia objetiva al momento de analizar las respuestas del alumnado.

La meta de la clase fue “conocer las características del reportaje viendo diversos ejemplos para conocer la importancia de este género”. Teniendo en consideración esto, las respuestas de los alumnos del grupo de estudio son las siguientes:

José omite la meta de la clase. Recuerda la observación del video y el objetivo de este. En cuanto a la argumentación, no presenta un desarrollo de esta, presentando desorden temporal en la organización de lo sucedido y repitiendo ideas que fueron abordadas de manera superficial. En relación a la ortografía acentual, se observa omisión de tildes y respecto a la ortografía puntual, también presenta omisión en este ámbito.

Diego recuerda como meta de la clase el concepto “reportaje”. Al observar la ortografía literal, se identifican ideas planteadas de manera desordenada, sin argumentos o mayor detalle, las cuales se orientan solo a una actividad realizada que fue observar un video.

Sebastián, al igual que Diego, recuerda como meta de la clase el concepto “reportajes”. En relación a la grafía, utiliza letra legible y ordenada. El recuerdo de la clase es acotado, se orienta solo al video presentado, teniendo además ausencia de argumentos. En cuanto a la ortografía puntual, se observa ausencia de esta, al igual que en la ortografía acentual al no visualizar la utilización de tildes.

Andrés recuerda como meta de la clase actividades de esta. Considerando la ortografía literal, expresa ideas de manera desordenada en cuanto a tiempos de la clase, las cuales son aisladas y sin ahondar en ellas. En relación a la grafía, la letra del escrito es visualmente desordenada, identificando dificultades en la ortografía puntual y acentual al omitir puntos y tildes en ciertas palabras.

Matías recuerda la temática de la clase anterior pero orienta la meta a un solo ámbito. Al observar la grafía, se identifica la utilización de letra legible pero visualmente desordenada. En cuanto al vocabulario, hay presencia de lenguaje informal y en la ortografía acentual, se observa una utilización incorrecta de tildes. En relación a la argumentación, entrega un resumen de la clase, con ideas de cada tiempo de esta, incorporando preguntas claves de contextualización.

Felipe también recuerda la temática de la clase y la meta a grandes rasgos. En relación a la argumentación, define el concepto abordado que fue el reportaje, plantea su propósito y características, con información específica y con detalle, ahondando y describiendo la clase. Considerando la ortografía literal, se observa un final del escrito abrupto y sin conexión con la formalidad y la información descrita previamente. En cuanto al vocabulario, utiliza lenguaje formal y visualizando la grafía, se identifican conectores acordes, letra legible y ordenada. En la ortografía puntual, esta es acorde al escrito.

Por lo tanto, considerando la información analizada a nivel de grupo sobre el recuerdo libre de la clase, se concluye que mayormente recuerdan la meta de la clase o su temática y lo realizado durante ella. En cambio, las falencias se observan en la ausencia de argumento y desarrollo de este, además de la omisión o uso incorrecto de tildes.

I.3.2 Contexto Escolar

Considerando las instancias de recogida de información, tales como: observación de clases, entrevista y evaluaciones, se extrae lo siguiente.

Desde el momento en que el profesor ingresa al aula se observa vínculo con el alumnado, ya que entabla una pequeña conversación para continuar con la contextualización de la clase a desarrollar. Escribe en la pizarra y explica de manera oral los tiempos y temáticas a través de la meta de aprendizaje y las actividades a realizar.

El profesor conecta la clase con temáticas cercanas a los alumnos asociadas a contingencia. Durante el transcurso de la clase, el profesor genera instancias de reflexión mediante los temas planteados y entrega espacios para responder dudas que se van desarrollando. Los alumnos utilizan su cuaderno cuando lo necesitan para buscar información y tomar apuntes. Todo lo que se conversa, el profesor lo anota como ideas en la pizarra.

Los quiebres que se observan durante la clase, son asociados a la conexión que tiene con el curso, a través de instancias de distención. Frente a esto, la mayor cantidad de alumnos se mantiene conectado y logran retomar el contenido que se está abordando, pero otro grupo de alumnos se distrae frente a la extensión de la clase, lo cual se ve reflejado en su postura (recostados en la silla o mesa) y/o leyendo plan lector.

Para ayudar a mantener un buen clima de clases, el profesor anota en la pizarra a aquellos alumnos que participan y a aquellos que realizan algo inadecuado, ayudando de esta forma en la autorregulación.

La clase finaliza rápidamente, ya que el tiempo no alcanza para que los alumnos realicen el cierre del proceso de manera personal ni grupal junto al profesor. En otra instancia, se observa que el profesor aplica protocolo escrito sobre el contenido trabajado, pero no se monitorea ni revisa las respuestas entregadas de manera personal, ya que la organización de la clase indica continuar con otra actividad, la cual se orienta a la revisión de ensayo SIMCE. Esta actividad se lleva a cabo de manera mediada, identificando habilidades

descendidas, las cuales fueron trabajadas con la escala de habilidades de comprensión lectora y sus pasos. Se realiza un cuadro con esta información y los alumnos escriben esto en su cuaderno a medida que se va elaborando. Nuevamente finaliza la clase sin llevar a cabo un cierre significativo para los alumnos.

En entrevista con el profesor, él menciona querer desarrollar habilidades y autonomía, utilizando contenidos como excusa para el desarrollo de lectura, escritura y oralidad, mediante clases participativas (trabajando en grupo, preguntando, con quiebres, lluvia de ideas). A pesar de esto, manifiesta tener consciencia que lo mencionado no es constante, que no puede monitorear el proceso y metacognición considerándolos a todos.

Comenta que durante el desarrollo de las clases les entrega a los alumnos algo que ellos no tienen, que es la organización y la estructura, además de saber anticipadamente lo que se espera.

Menciona que las notas le entregan información cuantitativa y objetiva sobre la comprensión de los alumnos y respalda inquietudes sobre posibles dificultades o necesidades de apoyo de algunos de ellos y que han sido visualizadas durante el desarrollo de sus clases. Teniendo que orientar el currículum a uno cada vez más flexible, que pueda abordar la diversidad de alumnado mediante estrategias diversificadas, pero en su totalidad, ya que hasta el momento ha sido a nivel de grupo, ya que a nivel individual se ha hecho más complejo por el número de alumnos dentro de la sala de clases.

La forma de abordar a los alumnos con resultados más descendidos, según lo mencionado por el profesor de asignatura, ha sido compartir la información con especialistas de apoyo y derivar, para tener la posibilidad de un trabajo uno a uno que se podría lograr dentro de la sala si es que hubiese más gente que apoye la labor docente referida al proceso de aprendizaje.

Una forma para que los alumnos se anticipen, logren tener más herramientas y aprendan a organizar su proceso de aprendizaje de manera autónoma además de buscar generar mayor participación durante las clases, el profesor tiene como estrategia entregar el cronograma de actividades y la modalidad de trabajo de la asignatura. Información que se puede complementar por lo observado en clases, en donde se corrobora que la anticipación de lo que se espera que ellos realicen, el conectar la clase actual con la anterior y con experiencias de la vida, que sean contingentes y del interés del alumnado tales como: el fútbol, el aborto, plan lector y películas por ejemplo, genera mayor conexión del grupo curso con la clase y mayor posibilidad de tener un rol más activo en ella.

En conversación con los alumnos pertenecientes al grupo de estudio, ellos manifiestan que el tener una buena relación con el profesor genera más confianza, permitiéndoles preguntar en los pasillos del colegio por ejemplo y entregándoles mayor seguridad de que hará una buena clase, siendo estas efectivas.

En cuanto a la participación en clases, ellos lo hacen cuando están seguros de entender lo abordado, tratando de responder preguntas o entregando su opinión.

Al consultar sobre las clases desarrolladas, les gusta que sean participativas, porque así aprenden más teniendo la oportunidad de interactuar. Específicamente en la mediación del profesor, ellos expresan que les gustaría que se hicieran preguntas en general, para todo el curso y al azar, pudiendo así participar cualquiera, además de tener que estar atentos y dispuestos en el transcurso de la actividad. Si son cosas que no saben, prefieren que el profesor los guíe para llegar a la respuesta.

Respecto a la comprensión lectora, consideran que esta es importante, ya que les permite comprender mejor las cosas, aprender más rápido y evitar errores en el seguimiento de instrucciones.

Les gustaría que el cierre de las clases se llevara a cabo mediante un punteo de ideas centrales, aplicando lo aprendido de una manera diferente al lápiz y la hoja, si se alcanza a pasar el contenido tener la posibilidad de hacer preguntas sobre lo que entendió cada uno y si es algo que no se entendió, poder explicarlo nuevamente.

I.4. Síntesis Diagnóstica: integración e interpretación de los resultados

Considerando la información cuantitativa y cualitativa entregada con anterioridad, se vivencian estrategias que cumplen con el objetivo de la clase, pero que no impactan de la misma forma en la totalidad del alumnado. Por ejemplo, según lo expresado también por el profesor, no todos los alumnos llevan a cabo la metacognición en su proceso de aprendizaje o no lo hacen de manera autónoma, por lo que no tienen un monitoreo de su desempeño y de cómo logran el proceso y fin de este (evaluar lo que van elaborando), que puedan aprender y no memorizar, además de aplicar mejor lo aprendido.

En cuanto a las habilidades de comprensión, el grupo de estudio presenta mayor dominio en la localización de la información explícita. En cambio, las dificultades se observan en relacionar e interpretar información implícita, y reflexionar sobre el texto a través del contenido, la cual busca la aplicación del aprendizaje del alumnado.

En el ámbito de escritura, los alumnos presentan inconsistencia en cada uno de los indicadores evaluados, los cuales abordan la entrega de opinión utilizando fundamentación, escritura clara, lenguaje formal, correcta ortografía y redacción, sin hacer lista ni punteo de las ideas entregadas. Junto a los criterios de adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, puntuación, evaluación global. Viéndose reflejada esta necesidad de apoyo especialmente al considerar a los alumnos que pertenecen al rango medio y a aquellos que obtienen resultados descendidos.

Esto indica que las habilidades están presentes en el alumnado, pero que su desarrollo presenta un desfase al momento de llevarlas a la práctica. Por lo que es necesario abordarlas de manera cercana y significativa para que puedan desarrollarlas de manera satisfactoria y puedan transferirlas.

En su proceso de aprendizaje se identifican como fortalezas el ser un grupo de alumnos motivados por su proceso, visualizado por ejemplo, en instancias en las que comparten reflexiones y opiniones tanto de manera autónoma como mediada, al tener un comportamiento que permite la participación y el respeto por esta, el contar con el material necesario para el desarrollo de la clase, los resultados cuantitativos de su proceso, además de tener claridad de cuáles son sus fortalezas y dificultades al enfrentarse al aprendizaje.

En cuanto a la presencia de factores que no están permitiendo que estas fortalezas sean visualizadas constantemente y a nivel de totalidad de grupo curso, se identifican como uno de ellos la organización de aula en donde los alumnos miran mayormente al profesor hacia adelante sin generar quiebres a través de cambios de posición durante el desarrollo de actividades, lo que genera que de apoco algunos alumnos se distraigan, se interesen por factores externos o se fatiguen. Junto con esto, el que en algunas instancias el tiempo de la clase marque el fin de la actividad, complementa lo expresado por el profesor referido a que los alumnos no puedan apropiarse del proceso, ya que realizan el trabajo de manera rápida para cumplir con el objetivo, el cual es finalizar la tarea solicitada. Sin dejar de lado que la mayoría de los alumnos no lleva a cabo el proceso de metacognición de manera autónoma, considerando además que la cantidad de

alumnos durante el desarrollo de la clase dificulta el monitoreo por parte del profesor de manera directa e individual del proceso metacognitivo de cada uno de los estudiantes.

La información entregada, se puede visualizar como síntesis en la siguiente tabla:

Intereses	Fortalezas en el aprendizaje	Dificultades de aprendizaje	NEAE
<ul style="list-style-type: none"> - Clases participativas (opinar). - Relacionar contenidos con temáticas de la vida diaria (contingencia). -Generar vínculo con el profesor. -Motivación y mediación. -Proceso de aprendizaje. -Material de apoyo. -Llevar a la práctica lo aprendido. -Películas, series, documentales, juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad. -Contar con materiales de estudio. -Contar con información trabajada durante las clases. -Motivación por participar. -Motivación por el proceso de aprendizaje. -Búsqueda de autonomía. -Conocimiento de sus habilidades y necesidades de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilidad para distraerse y volver a conectarse. -Identificación de ideas principales. -Fundamentos y argumentos que respalden ideas planteadas. -Trabajo consciente (saber qué están haciendo y por qué). -Organización autónoma. -Utilización de vocabulario formal. -Toma de apuntes. -Trabajo grupal (confianza en el otro, cumplimiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Monitoreo del proceso de aprendizaje. -Mediación directa en el desarrollo de tareas. -Organización de actividades. -Instancias de quiebre durante el desarrollo de la clase, que eviten fatiga y desconcentración del alumnado, retomando la motivación. -Instancias de aprendizaje que lo orienten a la práctica, generando que este sea significativo.

		<p>de roles, delegar, desafiarse).</p>	<p>-Instancias de aprendizaje en donde el alumnado sea protagonista de su proceso, mediante actividades asociadas a sus intereses, buscando generar mayor autonomía, confianza en sus habilidades y motivación por desafiarse.</p> <p>-Abordar de manera concreta habilidades de comprensión descendidas, tales como inferencia y reflexión.</p> <p>-Instancias de trabajo orientadas a aprendizaje y/o fortalecimiento de habilidades argumentativas, utilización de vocabulario formal, reglas ortográficas, de puntuación y acentuación.</p> <p>-Establecer instancias concretas en donde se lleve a cabo el proceso</p>
--	--	--	---

			de metacognición, pudiendo tener claridad de las habilidades desarrolladas y utilizadas para cumplir un objetivo.
--	--	--	---

II. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se comparten términos que fundamentan la importancia del desarrollo y fortalecimiento de habilidades de comprensión consideradas imprescindibles en el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante, además del desarrollo íntegro de estas habilidades que se transfieren a herramientas para abordar la vida cotidiana de manera autónoma, eficiente y significativa, junto a la importancia del rol del profesor, quien es el encargado de entregar instancias apropiadas para que la totalidad del alumnado pueda ser un agente activo de su proceso de aprendizaje.

II.1. Metacognición

Román y Diez (2000) comparten lo expresado por Ausubel referido a lo importante que es contar con las condiciones básicas para generar aprendizajes, tal como lo son la disposición del sujeto a aprender y que el material a aprender sea potencialmente significativo. Esto, junto a la claridad del rol que se busca que

cumpla el profesor, el cual debiese ser facilitador del aprendizaje, logrando que este sea además de significativo, eficaz y trascendente.

Razón por la cual, es de suma importancia considerar cuando además Ausubel plantea que existen diferentes formas de aprendizaje (Román y Díez, 2000):

- Aprendizaje receptivo: El alumno recibe el contenido que debe de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios.
- Aprendizaje por descubrimiento: El estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.
- Aprendizaje memorístico (mecánico o repetitivo): Supone una memorización de los datos, hechos o conceptos con escasa o nula relación entre ellos.
- Aprendizaje significativo: Se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender. Es decir, cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento y en base a su interés, relaciona los conceptos y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee.

El tener conocimiento de este tipo de información, colabora para lograr mediar de manera asertiva a los estudiantes del siglo XXI, los cuales no solo

deben ser hábiles, sino que también eficientes (OCDE, 2011). Esto conlleva tener siempre presente la metacognición, considerada como el proceso de planificación de la actividad, supervisión durante el desarrollo y evaluación de los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados (Pozo, 2006). Es decir, según lo mencionado por Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J. (2012):

La metacognición es el conocimiento que una persona tiene de su propia actividad cognitiva, sus habilidades, destrezas, capacidades y experiencias, las cuales le permiten desarrollar y cumplir con una tarea específica.

Proceso que se puede plantear de manera más específica y organizada mediante tres niveles (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012):

- El primer nivel asociado al proceso en que cada persona toma conciencia sobre las actividades cognitivas que lleva a cabo.
- El segundo nivel asociado al juicio del producto mental.
- El tercer nivel asociado al momento de toma de decisión de cada persona para decidir si modifica o no las actividades cognitivas o su producto.

Pero para llevar a cabo este proceso de manera eficaz en el aprendizaje, es importante no solo conocer en qué consiste, sino que contextualizar al aprendiz, ya que de esta forma puede hacer este proceso de manera consciente y orientar mejor la toma de decisión sobre qué plan de acción seguir para cumplir con la meta propuesta (MEC, Ministerio de Educación y Cultura, 1989:99; Educación Secundaria, en Alvarez et al., 1996). Es decir, tener claridad de la estrategia metacognitiva que utilizará, cuándo, dónde y cómo (Mateos, 2001:26). Además,

poder considerar este proceso como una instancia de aprendizaje social, tal como lo plantea Klinger (1999:90):

Entregando la posibilidad a los alumnos de exponer y escuchar de ellos mismos la descripción del proceso con el que se llegó al aprendizaje, al descubrimiento del principio o del hallazgo de la solución.

Para Arguelles y Nagles (2007), existen componentes metacognitivos importantes para el aprendizaje y que se relacionan entre sí:

- Conocimiento metacognitivo (naturaleza declarativa): El cual se asocia al conocimiento que tenemos de nuestras fortalezas y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden interferir en el buen rendimiento de una tarea, en el conocimiento de los objetivos de esta y sus características, lo que ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada que le permitirá llevar a cabo una tarea, tener claridad de cómo se aplicará y las condiciones bajo las cuales resultarán más efectivas.
- Control metacognitivo o aprendizaje autorregulado (carácter procedimental): El aprendiz autorregulado es un agente activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje hacia una meta.

En esto radica la importancia de la metacognición, en que toda persona es un aprendiz que se encuentra constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje tratando de lograr “aprender a aprender”. Frente a esto, los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender, usando selectivamente estrategias

motivacionales y metacognitivas, crear ambientes ventajosos para el aprendizaje (Zimmerman 1989) y de esta forma, convertirse en aprendices autónomos.

Considerando como lo menciona Bluer (1995:79):

La habilidad para pensar sobre el pensamiento, tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y supervisar, además de controlar los procesos mentales.

Como el ser una persona autónoma es parte de ser ciudadanos competentes, se busca que esta participación activa sea con información integral, de diversas áreas pedagógicas, en donde se adquieran habilidades de cada una de ellas, las cuales son esenciales para la participación en la vida del siglo XXI (OCDE, 2013b).

Una de las áreas pedagógicas a considerar es la asignatura de lenguaje, en donde se busca desarrollar la habilidad de comprensión lectora, la cual es definida por la OCDE (2018) como:

La comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso que tiene cada persona con los textos, con el objetivo de alcanzar las propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, además de participar en la sociedad.

Según Tigero (2002), entender lo leído ya es comprensión. Pero además está presente el conocer y evaluar el proceso lector, teniendo que incorporar otras estrategias cognitivas que considera la metacompreensión, permitiendo así el reconocimiento de aciertos y errores en el proceso.

Pero no solo existe la metacomprensión como estrategia, sino que también hay otras que forman parte del proceso metacognitivo, las cuales Beltrán (1995) las clasifica en tres:

- Meta-atención: Centrada en el conocimiento del proceso atencional y su control, el cual es importante para las tareas de aprendizaje, ya que permite entender la actividad a desarrollar e ir comprobando el nivel o estado de la atención permanente.
- Metamemoria: Conocimiento sobre el proceso y control de la memoria, teniendo conciencia que la necesidad de recordar es la base del aprendizaje. El control, se centra en la conciencia del avance que se va realizando en el momento de memorizar un contenido. Para lograr esto, se debe realizar constantemente una valoración o categorización del aprendizaje, identificando lo que se ha memorizado y lo que requiere refuerzo.
- Metacomprensión: Conocimiento de las variables que se relacionan con la comprensión significativa de los contenidos de aprendizaje, a través de tres procesos que son: saber qué se busca determinando los mecanismos mentales que se activan al leer, cómo leer y saber cuándo se ha alcanzado el objetivo, la auto-observación del proceso, determinando si las acciones y estrategias utilizadas en la lectura tienen coherencia con el objetivo del texto, y la autorregulación, en donde se evalúa si las acciones o estrategias empleadas son las apropiadas con la finalidad de la actividad lectora, llevando a cabo modificaciones si es pertinente.

De esta forma, tal como mencionan Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J. (2012), al leer comprensivamente se adquiere un rol activo, interpretando y enriqueciendo los textos constantemente al aportar con información desde las propias vivencias y la disposición emocional que se tenga al enfrentar la lectura. Por lo tanto, es de suma importancia el considerar el compromiso con la lectura y la metacognición como elementos imprescindibles de la competencia lectora y estar conscientes que se pueden desarrollar, teniendo que monitorear

constantemente para generar una mejor habilidad lectora, ya que según lo planteado por Jou y Sperb:

Mientras mayor sea el hábito de lectura, mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y adecuar las propias estrategias cuando sea necesario.

Para el proceso se deben considerar estrategias como analizar, sintetizar, integrar e interpretar la información, las cuales se desarrollan en instancias de aprendizaje social, interactuando constantemente, ya que las habilidades metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad de lectura para conseguir un propósito particular (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012).

Esto significa, que los estudiantes del siglo XXI no solo deben ser lectores hábiles, sino también eficientes (OCDE, 2011), lo que conlleva a tener siempre presente la metacognición, ya que como se ha mencionado, se considera como la capacidad de un individuo para pensar y regular sus estrategias de comprensión lectora, generando una relación directa entre el desempeño lector y las estrategias metacognitivas (Arlett, Schiefele y Schneider, 2001; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984), lo cual puede ser complementado por lo mencionado por Álvarez y Bisquerra (1996:153), quienes conciben la metacognición como el conocimiento, supervisión y regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada.

Por ejemplo, saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior, o que para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido (Carretero, 2001).

Por lo tanto, es importante considerar la metacognición si se quiere lograr un pensamiento eficaz y así participar autónomamente de la vida en sociedad, con las herramientas apropiadas y acordes a cada persona. Para esto, es necesario tener conocimiento de cada uno de los estudiantes y de su individualidad.

II.2. Neurodiversidad

La neurodiversidad sugiere cambio de paradigma, de uno basado en las dificultades a uno basado en las fortalezas, reconociendo la riqueza y complejidad del cerebro humano, el cual es único y lleno de crecimiento, competencia, diversidad y selección (Armstrong, T., 2013).

En el modelo de neurodiversidad, no hay un cerebro “normal”, sino que hay una gran diversidad de cerebros a nuestro alrededor (Armstrong, T., 2013).

La consideración de estos actores diversos en la vida escolar del siglo XXI, entrega oportunidades de ser partícipes de una educación integral, en donde se aprenden y desarrollan competencias cognitivas, socioemocionales y éticas, las cuales permite a los alumnos por ejemplo, poder neutralizar posibles conflictos, experimentar la colaboración y cuidado de otros, convivir en diversidad y valorarla,

incorporar ideas y perspectivas diferentes, desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, empatizar y conocerse al generar opiniones (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2017).

La existencia y consideración de cerebros distintos en el contexto educativo, lleva a relacionarse con distintas formas de pensar y aprender, requiriendo por lo tanto de instancias de aprendizaje diferenciadas, no sólo en la sala de clases sino que en la cotidianeidad de la vida escolar, que involucren fortalezas, intereses y habilidades particulares del alumnado. Información relevante que entrega claridad al momento de generar expectativas en los alumnos, instando a que vayan más allá de su zona de confort y así desarrollar al máximo su potencial (Armstrong, T., 2013). Es por esto que el proceso de aprendizaje debe ser desafiante, diverso, constante, con oportunidad de interacción, razonamiento y elaboración de ideas, con mayor claridad, organización y estrategias. Ya que intencionando tiempos y espacios para esto, se estaría promoviendo el desarrollo y fortalecimiento de habilidades.

En este escenario, el educador que se base en la neurodiversidad, deberá tener respeto por el cerebro único de cada alumno y buscar el mejor ambiente de aprendizaje diferenciado e idóneo en donde puedan desarrollarse, es decir, construir un nicho positivo. Este se considera como un contexto menos restrictivo, estimulante, que se ajusta a cada uno de los estudiantes y que cuenta con condiciones favorables para acentuar sus fortalezas y minimizar sus dificultades (Armstrong, T., 2013).

El educador, para poder cumplir su rol de manera eficaz y constante, deberá elegir y llevar a la práctica estrategias que puedan abarcar la particularidad del contexto del grupo curso y así generar una comprensión significativa de los aprendizajes, considerando también, las instancias evaluativas, las cuales deben ser de proceso y teniendo como finalidad el que todos los alumnos puedan ser partícipes de su aprendizaje y comprender este (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012).

El proceso de evaluación es una instancia significativa, ya que entrega información sobre el desempeño tanto de los alumnos como del profesor, entregando así la posibilidad de generar mediante la retroalimentación y reflexión del proceso, toma de decisiones pertinentes a la realidad del contexto escolar teniendo siempre como prioridad la diversidad y particularidad del alumnado (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012).

Por lo tanto, el entorno educativo deberá considerar flexible el proceso de aprendizaje del alumnado, acorde a sus capacidades y desafíos, respetando sus diferentes formas de pensar y aprender, y teniendo como fin último, el formar miembros activos para la sociedad (Armstrong, T., 2013).

Un marco que estimula la creación de diseños flexibles, con opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde se encuentran, es el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011:3).

II.3. Diseño Universal para el Aprendizaje

El “diseño universal”, según Steinfeld & Maisel (2012), originalmente tiene como objetivo mejorar el acceso de personas con discapacidad mientras también son beneficiadas las personas en general. Objetivo que al llevarlo al ámbito de la educación, busca retirar las posibles barreras en el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorar su capacidad de aprender, mediante el diseño de un ambiente educativo que incorpore la diversidad de aprendizaje (Armstrong, T., 2013) y según la Iniciativa de Estándares Centrales Estatales Comunes (2012):

Estrategias que presenten la información en múltiples formas, permitiendo diferentes vías de acción y expresión.

Ambas, acciones que se complementan y hacen referencia a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y al constructivismo de Vygotsky, a la zona de desarrollo próximo y el concepto de andamiaje (Rose y Meyer, 2002).

La diversidad es la norma y desde un punto de vista pedagógico, los alumnos son diversos en infinidad de aspectos y uno de ellos es la forma en que cada uno aprende, por lo que es indispensable asegurar que a cada estudiante se le proporcione lo que requiere para aprender, lo que muchas veces se ve entorpecido según lo afirma el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST), cuando las barreras para el aprendizaje surgen de la interacción del alumno con métodos y materiales rígidos e inflexibles (Rose y Meyer, 2002: vi), por lo que propone flexibilizar el currículo y así entregar la posibilidad de que cada

alumno pueda acceder al aprendizaje y al desarrollo de conocimientos, habilidades y motivación por el proceso (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).

La diversidad en el aprendizaje tiene además una explicación asociada al cerebro, su estructura y funcionamiento, ya que no existen cerebros iguales, lo cual determina cómo los alumnos acceden al aprendizaje, la forma en la que expresan lo que saben y cómo se motivan por él (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).

El Diseño Universal para el Aprendizaje considera tres redes cerebrales primarias que la neurociencia menciona que existen e intervienen en el proceso de aprendizaje con tareas específicas en el procesamiento de información o ejecución (Rose & Meyer, 2002):

- Redes de reconocimiento, referidas al “qué” del aprendizaje (Armstrong, T., 2013), las cuales perciben la información y le asignan significado (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).
- Redes estratégicas, referidas al “cómo” del aprendizaje (Armstrong, T., 2013), las cuales planifican, ejecutan y monitorean las tareas motrices y mentales (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).
- Redes afectivas, referidas al “por qué” del aprendizaje (Armstrong, T., 2013), las cuales asignan significados emocionales a las tareas, relacionadas con la motivación y la implicancia en el propio aprendizaje (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).

En este contexto, es que el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje orienta a los docentes a implementar estrategias asociadas a las redes cerebrales mencionadas:

- Estrategias para presentar la información y contenido a los alumnos, las cuales se encuentran asociadas a las redes de reconocimiento.
- Estrategias para permitir a los estudiantes expresar lo que saben, las cuales se encuentran asociadas a las redes estratégicas.
- Estrategias para estimular y motivar el interés de los alumnos en el aprendizaje, las cuales se encuentran asociadas a las redes afectivas (CAST inc., 1999-2012).

Ya que el modificar el currículo puede llegar a ser poco funcional y poco atractivo para el alumnado, además de costoso en cuanto a tiempo para el docente, es que el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) recomienda que el currículo sea universal y flexible desde su diseño, que permita a los estudiantes saber dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje y puedan progresar desde ahí, y no desde donde el profesor cree que se encuentran (CAST, 2011 : 3).

Para poder implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) desarrolló un marco que se encuentra estructurado en tres principios:

- Principio I, el cual proporciona múltiples formas de representación de la información y los contenidos, ya que los alumnos son distintos en la forma

en que perciben y comprenden la información. Este principio se asocia al qué del aprendizaje.

- Principio II, el cual proporciona múltiples formas de expresión del aprendizaje, ya que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y de organización para expresar lo que sabe. Este principio se asocia al cómo del aprendizaje.
- Principio III, el cual proporciona múltiples formas de implicación, de manera que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. Este principio se asocia al porqué del aprendizaje (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.).

Los tres principios recientemente descritos, respaldan la necesidad de que cada profesor ofrezca a su grupo de alumnos una amplia gama de opciones para acceder al aprendizaje (Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A., s.f.) e instancias que generen oportunidad a los estudiantes de visualizar una mayor confianza en lo que pueden llegar a hacer en un buen clima de aula y reflejarlo en el desarrollo de autoconcepto académico y motivación escolar.

II.4. Clima de aula y la importancia de considerar el autoconcepto y la motivación escolar en el contexto

En el ámbito escolar, existen dos conceptos considerados como valores educativos que se relacionan entre sí, que inciden en la experiencia escolar del alumnado, en su calidad de vida, salud mental y bienestar (Agencia de calidad de

la educación, 2016), además del éxito en el proceso de aprendizaje (OCDE, 2003).

Uno de ellos es el autoconcepto, el cual se asocia con la autopercepción y autovaloración de cada estudiante frente a sus aptitudes, su propia capacidad de aprender, sus habilidades y posibilidades de superarse. En esta valoración, tanto profesores como pares colaboran en su construcción, por lo que se espera que los colegios visualicen a cada estudiante como protagonista, consciente y autónomo en su proceso de aprendizaje (Maris, 1993), colaborando así, en el correcto desarrollo de su autoconcepto, que según Voli (1998), debe ser a través de cinco componentes:

- Seguridad y confianza: Generando iniciativa y motivación por el trabajo personal, sintiéndose capaz de aprender y progresar.
- Autoconcepto: Permitiendo introspección, evaluando sus fortalezas y debilidades frente al aprendizaje.
- Sentimiento de pertenencia: Permitiendo que se sienta parte del grupo, aceptando y valorando la diversidad en él e identificando responsabilidades.
- Motivación: La cual genera tener metas y objetivos claros que pueden ser modificados en el transcurso del proceso, responsabilizándose de los resultados obtenidos.
- Sentimiento de competencia: El cual forja consciencia en que el proceso de aprendizaje es continuo, que se puede lograr generando superación personal (Milicic, N., 2001).

Uno de los componentes recientemente mencionado, es el segundo valor educativo que se relaciona con el autoconcepto, el cual es la motivación. Esta se ve reflejada en las percepciones que tiene el alumnado tanto en el interés y disposición frente al aprendizaje como en el logro académico, además de las actitudes frente a sus dificultades y frustraciones en el mismo, lo cual influye en el compromiso, desempeño y logro en sus tareas. (Agencia de calidad de la educación, 2016).

Al estar presente la motivación en el proceso de aprendizaje, la información no solo es incorporada, sino que también es procesada (Casassus, J. ó Freire, P., 2008) y significativa, produciendo una mayor satisfacción en el alumnado frente al aprendizaje, considerándola útil y cercana a sus experiencias cotidianas, tal como lo expresa Cornejo y Redondo (2001).

Para que la motivación alcanzada mejore, García y Doménech (1997) consideran indispensables tres momentos en la práctica pedagógica dentro del aula:

- Antes de la clase: Elaborar una planificación acorde a expectativas, posibilidades y necesidades del alumnado.
- Durante la clase: Crear un ambiente con afectos y respeto, que mantenga al alumno interesado y conectado al abordar experiencias cotidianas.
- Después de la clase: Evaluar en base a los logros del alumnado, considerando por ejemplo instancias de autoevaluación (Agencia de calidad de la educación, 2016).

Importante es considerar que ambos conceptos se correlacionan, ya que por ejemplo, si un alumno se siente capaz, tendrá una motivación mayor que lo llevará a movilizarse a cumplir metas más ambiciosas. Al igual que si el mismo se enfrenta a una actividad que lo motiva, obtendrá un mejor rendimiento, repercutiendo este en su autoconcepto de manera positiva (Gubbins, Dois y Alfaro).

Estos valores educativos se desarrollan de manera óptima bajo un clima escolar positivo, el cual además permite experimentar relaciones interpersonales e instancias de aprendizaje útil y significativo, incrementando los niveles de éxito del alumnado y sintiéndose respetados en sus diferencias y falencias (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2008), ya que si se contextualizan en un clima escolar malo, negativo o tenso, los aprendizajes logrados y los resultados académicos también lo serán, atentando contra las capacidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes (Casassus, J. ó Freire, P., 2008).

Por lo tanto, considerando la importancia de los valores educativos, existe el desafío de construir aulas en donde las actividades y metodologías reconozcan y valoren las diferencias, teniendo como objetivo que todos los alumnos aprendan y lo hagan mediante la relación con un "otro", ya que el aprendizaje es considerado como un fenómeno social (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2015), en donde se dialoga, participa y se trabaja en equipo (Casassus, J. ó Freire, P., 2008) considerando el conocimiento y su transmisión, generando relaciones favorables para el aprendizaje efectivo, además de

bienestar psicológico, ético y emocional (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2008).

Los participantes del proceso de aprendizaje y aquellos que generan un clima adecuado para el mismo, deben desarrollar un vínculo, caracterizado por afecto, respeto y expectativas realistas (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2015), teniendo el profesor claridad del tipo de vínculo que requiere cada alumno y en qué momento específicamente (Casassus, J. ó Freire, P., 2008).

Mediante el vínculo generado, los alumnos perciben y valoran el proceso de aprendizaje y el docente logra transmitir todo lo que sabe estableciendo relaciones interpersonales (Milicic, N., 2001), dando oportunidad a la realización de retroalimentaciones positivas, las cuales visualizan los esfuerzos que lleva a cabo el alumnado en diversas instancias de aprendizaje (Agencia de calidad de la educación, 2016), corrigiendo errores, atendiendo las dificultades identificadas y transmitiendo confianza en las capacidades (Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC, 2015).

Según lo menciona Watson (1913):

Lo que se aprende se adquiere del contexto en el cual se encuentra el aprendiz.

Por lo que si esto ocurre mediante interés por parte del estudiante, el aprendizaje puede ser que se genere rápido, pero perdurará por más tiempo al encontrarle sentido (Casassus, J. ó Freire, P., 2008).

Además de la importancia que tiene que el aprendizaje sea significativo y perdure en el tiempo, es relevante que el alumnado responda con eficiencia y eficacia a los desafíos que se le presentan en la cotidianidad tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Y aquello que permite que esto sea posible, es la autorregulación (Shanker, S., 2013).

II.5. Autorregulación y su importancia en el proceso de aprendizaje

La autorregulación permite regular voluntariamente comportamientos, pensamientos y emociones (Campos, A., 2016) ayudando de esta forma en la realización de actividades de manera eficaz, mediante el reconocimiento de recursos cognitivos y de aquellos que son pertinentes y compatibles con el objetivo a cumplir (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012).

Según Roy Baumeister y Kathleen Vohs (2011) en su manual de autorregulación, la definen como la capacidad para utilizar la propia energía y emociones acorde a las exigencias de una tarea o situación, sostener y modificar la atención cuando sea necesario e ignorando los distractores, comprender interacciones sociales y participar de ellas, vincularse con otro y actuar como corresponde (Shanker, S., 2013).

La autorregulación se desarrolla y debe ser de manera continua, ya que ocurre en diferentes dimensiones o áreas del desarrollo humano (Campos, A., 2016) mediante cinco dominios:

- Biológico: Referido a la energía en el sistema nervioso humano, la cual varía de persona a persona de acuerdo a su temperamento y situación que esté viviendo, pudiendo presentar hipersensibilidad a un estímulo sensorial de su entorno, dificultad para permanecer sentados, requiriendo moverse y cambiar su posición o sobrecarga del sistema nervioso teniendo dos tipos de respuesta frente a esto: rechazar estímulos volviéndose hipoalertas y necesitando aprender cómo regularse aumentando su nivel y gasto de energía, o estar sobrestimulados volviéndose hiperalertas y necesitando aprender cómo regularse disminuyendo su nivel y gasto de energía.
- Emocional: Referida a emociones tanto positivas como negativas. Las emociones positivas se relacionan con el interés, la felicidad o la curiosidad que generan energía. En cambio, las emociones negativas se relacionan con el miedo, la frustración o la ansiedad que consumen energía.
- Cognitivo: Referido a procesos mentales como la memoria, la atención, la resolución de problemas, además de la adquisición y retención de la información.
- Social: Referido a la identificación de códigos sociales que generan un comportamiento apropiado.
- Prosocial: Referido a comportamientos positivos y útiles, ligados a las otras áreas del modelo de autorregulación (Eisenberg, Smith, y Spinrad, 2011).

Por lo tanto, si un joven se encuentra autorregulado en los distintos ámbitos recientemente descritos y ve a alguien llorando por ejemplo, él podría:

- Prestar atención a lo que está sucediendo, lo que se asocia al dominio cognitivo.
- Mantener la calma en la situación observada, lo cual se asocia a dominios biológicos y emocionales.
- Entender lo que la otra persona está sintiendo por lo vivido, lo cual se asocia al dominio social.
- Hacer algo concreto para ayudar, lo cual se asocia al dominio prosocial (Shanker, S., 2013).

En cambio, si el joven se encuentra desregulado, significa que se encuentra con una alteración o interrupción de algún sistema o dominio, interfiriendo en su capacidad para regularse frente a la situación, no pudiendo conectarse y vincularse con ella (Shanker, S., 2013).

Según Shanker, S. (2013), existen seis elementos que permiten desarrollar una óptima autorregulación y que abarcan los cinco dominios descritos:

- Al estar concentrado, saber que se está en calma y atento.
- Al estar estresado, tener la capacidad de identificar qué está provocando este estado.
- Reconocer estresores que se pueden encontrar tanto dentro como fuera del aula.
- El deseo de hacer algo frente a los factores de estrés identificados.
- Desarrollar estrategias para erradicar los estresores.

- Recuperarse luego de erradicar los factores de estrés de manera eficiente y eficaz.

El modo en que el alumnado se desenvuelve en su entorno, puede relacionarse con la capacidad que tiene para autorregularse, por lo que algunos teóricos afirman que la autorregulación en el siglo XXI es la construcción psicológica en vez del coeficiente intelectual (Blair & Diamond, 2008; Duckworthy Seligman, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000), siendo el indicador más importante del rendimiento académico por ejemplo.

Por lo tanto, el objetivo debe ser ayudar al alumnado a que pueda lograr una óptima autorregulación, junto a un estado de concentración y atención apropiado para el proceso de aprendizaje, mediante la entrega de herramientas necesarias para lograrlo y alterar significativamente su trayectoria y vida educativa, si es necesario (Shanker, S., 2013).

Según Peredo (2000), la presencia de autorregulación beneficia al alumnado en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos de manera eficaz, retroalimentándose sobre sus capacidades y las estrategias utilizadas para resolver alguna tarea. Siendo capaz también, de reconocer y anticipar posibles problemas en la ejecución exitosa de la misma (Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J., 2012).

Por lo tanto, un joven que tiene la capacidad de autorregularse, está mejor preparado para aprender y desarrollarse en plenitud (Campos, A., 2016), pudiendo manejar adecuadamente el estrés (Shanker, 2013), evitando los efectos nocivos

de este en el cerebro (Blair & Diamond, 2008) y propiciando el uso adecuado de los recursos cognitivos para aprender.

III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

“El laberinto de la comprensión” es el nombre que recibe la estrategia psicopedagógica que busca abordar las diversas necesidades de apoyo educativo identificadas en las distintas instancias de evaluación, las cuales se encuentran asociadas a la identificación de información implícita y reflexión, además del proceso metacognitivo inconstante en su aprendizaje. Por lo que a través del prototipo diseñado, se busca dar respuesta a la pregunta:

¿Cómo potenciar la comprensión lectora y la metacognición en alumnos de 2° de educación media a través de una estrategia psicopedagógica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje?

III.1 Objetivos de la estrategia psicopedagógica

III.1.1 Objetivo general:

Potenciar habilidades de comprensión del ámbito inferencial, reflexivo y metacognitivo, empleando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

III.1.2 Objetivos específicos:

- Inferir secuencia lógica de hechos a partir de claves contextuales y relacionar partes del texto para deducir información, conclusión o aspectos que no están explícitos.

- Analizar el texto, considerando el tema, los personajes, el mensaje emitiendo una valoración y juicio propio a partir de lo leído y de conocimientos previos.
- Analizar textos con finalidad argumentativa, formulando una interpretación coherente con lo leído.
- Aplicar habilidades de comprensión y evaluar su utilización en las diferentes dimensiones o contextos.

III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica

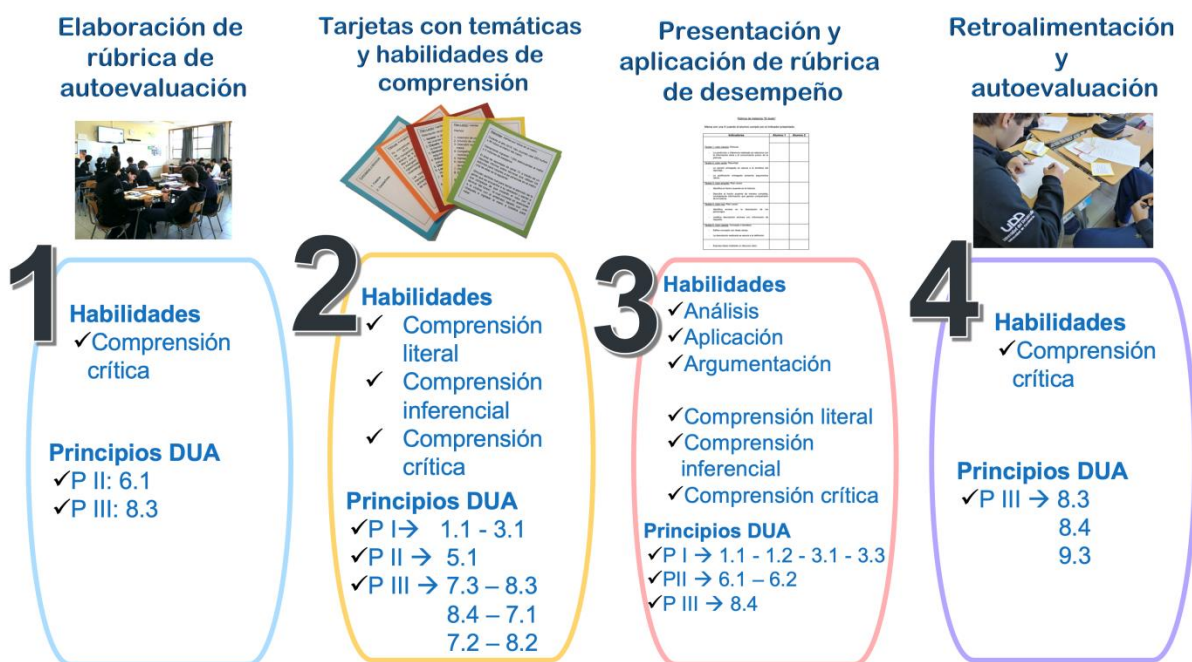
La estrategia psicopedagógica, que recibe el nombre de “El laberinto de la comprensión”, se basa en responder a la necesidad de apoyo identificada en el alumnado, la cual se orienta a la identificación de información implícita y reflexión, y la presencia de un proceso metacognitivo inconstante en su aprendizaje. Además, permite entregar al docente la posibilidad de que mediante una instancia concreta, pueda observar, identificar y corroborar desempeños de los estudiantes, pudiendo tener insumos de la totalidad del grupo curso para continuar flexibilizando y mejorando sus prácticas.

“El laberinto de la comprensión” es un juego de mesa que se desarrolla en grupo mediante instancias de trabajo personal y trabajo compartido. El objetivo es que en 80 minutos, mediante temáticas de su interés, los alumnos puedan trabajar la argumentación tanto de manera escrita como oral, vocabulario contextual y de contenido, metacognición mediante proceso de autoevaluación, análisis y

aplicación, además de las habilidades de comprensión lectora pertenecientes a la Taxonomía de Barret (1968), las cuales se encuentran organizadas de acuerdo a las siguientes categorías:

1. Comprensión literal.
2. Comprensión inferencial.
3. Comprensión crítica.

El presente diagrama, organiza la estrategia psicopedagógica considerando las habilidades de comprensión que aborda, imágenes representativas de la instancia de aprendizaje, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en los cuales se ven reflejadas las habilidades y el tiempo de la actividad en donde se incorporan:



De manera introductoria, durante 5 minutos aproximadamente, los alumnos recibirán explicación sobre el juego que llevarán a cabo. Posteriormente, teniendo claridad del objetivo de este y de lo que deben realizar, el profesor de asignatura entregará a cada alumno una rúbrica en blanco que, durante 10 minutos aproximadamente mediados por el profesor, completarán con indicadores que consideren relevantes autoevaluar finalizando la actividad.

Para comenzar el juego, el profesor de asignatura conformará seis grupos de trabajo, cada uno compuesto entre 5 y 6 alumnos, dependiendo de la totalidad de estudiantes que se encuentren presentes. Junto a ellos, habrá tres adultos que se harán cargo de mediar a dos grupos de los ya conformados.

Cada alumno recibirá 5 tarjetas de distintos colores que representan la temática y habilidad a abordar, las cuales serán en base a intereses e instancias pedagógicas, tales como: una película, un reportaje, un plan lector y dos términos o conceptos.

Cada tarjeta busca posicionar al alumno en un contexto en particular y que a través de experiencias y/o conocimientos previos pueda llevar a la práctica las habilidades de comprensión.

Para leer y responder cada una de ellas de manera individual, cuentan con 20 minutos aproximadamente:

- Tarjeta 1, color naranja:

Película: se presenta una reseña de la historia y a partir de ella deben predecir qué sucederá en la continuación.

Película: Avengers, Endgame

Es una película de superhéroes estadounidense de 2019 basada en el grupo los Vengadores de Marvel Comics. Secuela directa de la película de 2018 *Avengers: Infinity War* y una continuación de *The Avengers* (2012) y *Avengers: Age of Ultron* (2015), siendo la vigesimosegunda película del Universo cinematográfico de Marvel

Los Vengadores restantes deben encontrar una manera de recuperar a sus aliados para un enfrentamiento épico con Thanos, quien eliminó la mitad de los seres vivos.

En base a la información leída y al conocimiento previo de la cinta, escribe **qué podría suceder** en la siguiente película.

- Tarjeta 2, color verde:

Reportaje: reflexionar en base a la temática del reportaje y entregar una opinión al respecto.

Reportaje: Alertas por robos en el metro.

Durante el año 2019, han ocurrido casi 250 hurtos y 36 robos al interior del metro.

Diariamente ingresan 1.000 delincuentes al metro y 3 millones de pasajeros.

El área de reportajes de canal 13, a través de un reportaje informa sobre técnicas que utilizan los ladrones para robarles a las personas en el metro. Una de ellas es la siguiente:

-Simulan sentirse mal para llamar la atención de la gente que se encuentra a su alrededor y alertar a sus cómplices de que iniciarán el robo con la técnica "del torero", la cual consiste en acercarse a la víctima con el antebrazo tapado con una chaqueta y meter la mano a bolsillos para robar.

Luego de leer y **reflexionar**, escribe **qué opinas** respondiendo:

¿qué acciones tomarías al respecto?, ¿por qué?

- Tarjeta 3, color amarillo:

Plan Lector: lectura de hechos con ausencia de información relevante que debe ser descubierta y descrita.

Plan Lector: Hamlet

Hechos:

1. Aparición de un fantasma.
2. Anuncio de un matrimonio.
3. Descubrir razones de la locura, la causa de los males.
4. Compañía de actores que representan un monólogo.
5. Hamlet expresa pensamientos reflexivos.
6. Hamlet y Horacio observan la expresión del rey durante la obra.
7. Ofelia enloquece y se ahoga.
8. El príncipe le cuenta a Horacio que descubre la carta del rey.
9. Hamlet mata al rey.

Luego de leer los hechos, **identifica y describe la información relevante que falta** para que la historia quede completa y tenga un hilo conductor.

- Tarjeta 4, color rojo:

Plan Lector: descripción de personajes en la cual habrá errores que deben ser identificados y justificados.

Plan Lector: Hamlet

Descripción de personajes:

1. **Hamlet:** lo representa la seguridad, la lealtad y las buenas intenciones.
2. **Claudio:** representa la ambición sin escrúpulos, la traición y ausencia de arrepentimiento.
3. **Gertrudis:** representa la fidelidad y la seguridad en sus afectos.
4. **Polonio:** se mueve por interés, es adulator, petulante.
5. **Ofelia:** encarna la inocencia y el sufrimiento.
6. **Laertes:** caballero con sentido de honra, amor filial.
7. **Rosencrantz y Guildenstern:** representan la amistad leal.
8. **Fortimbrás:** encarna la nobleza, la rectitud de un buen gobernante.
9. **Sepultureros:** representan la sabiduría popular.

Identifica cuál o cuáles son los errores de la descripción de los personajes que acabas de leer. Escríbelos y **justifica** por qué están errados.

- Tarjeta 5, color celeste:

Concepto o término: palabras que deben ser definidas o descritas en base a conocimientos previos.

Conceptos o términos:

1. Falacia.
2. Desdeñosa.

Define o describe los conceptos que acabas de leer. Si no los conoces, hazlo en base a tus experiencias previas.

Luego de responder, los alumnos compartirán en voz alta con su grupo cada una de las respuestas elaboradas, con el objetivo de elegir como grupo cuál es la más completa y coherente a lo solicitado. Para esto contarán con 20 minutos aproximadamente.

Posteriormente, dos alumnos (uno de cada grupo) que hayan elaborado la respuesta elegida por categoría o habilidad, deberán pasar adelante a representar a su equipo, exponiendo su respuesta y defendiendo esta mediante argumentos en la instancia denominada “el duelo”. Luego de escuchar las respuestas durante 25 minutos aproximadamente, el profesor encargado de mediar, elige la respuesta

que considere la más adecuada al contexto y habilidad de comprensión en base a una pauta previamente elaborada.

En base a los resultados obtenidos se determinará al grupo ganador del duelo, obteniendo como premio décimas para una próxima evaluación, puntaje por participación en clases o anotación positiva.

Para finalizar el juego, como grupo tomarán la rúbrica de autoevaluación elaborada por ellos mismos al inicio de la instancia de aprendizaje y revisarán los indicadores propuestos, corroborando que estos sean pertinentes y compartiendo otros que consideren importantes agregar. Teniendo todos los indicadores escritos en la rúbrica, cada alumno completará la pauta de autoevaluación. En ella, irán identificando sus fortalezas y desafíos de aprendizaje al realizar la actividad, buscando generar consciencia del proceso y hacer de este una experiencia de aprendizaje eficaz y significativa.

A continuación, se presenta una tabla resumen del prototipo, con el objetivo de mostrar de manera ordenada la estrategia a través de los materiales utilizados, las estrategias de intervención, las acciones pedagógicas visualizadas, la actividad que lleva a cabo el alumnado, los apoyos mediados y los resultados de aprendizaje:

Material: Autoevaluación.



Estrategias de intervención	Acciones pedagógicas	Actividad del alumnado	Apoyos mediados	Resultados de aprendizaje
<p>Luego de explicar la actividad, el educador entrega una rúbrica de autoevaluación vacía y explica al alumnado que en conjunto deben pensar en indicadores apropiados para realizar la autoevaluación final.</p> <p>Posteriormente, el educador media la instancia de verbalización de los indicadores propuestos por los estudiantes y los anota en la pizarra.</p> <p>Al finalizar la actividad, insta al alumnado a la revisión de los indicadores elaborados, con el objetivo de corroborar que son los adecuados y/o incluir otros que complementen la autoevaluación.</p>	<p>PII 6.1 <i>Guiar el establecimiento adecuado de metas.</i></p> <p>PIII 8.3 <i>Fomentar la colaboración y la comunidad. - 8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de una tarea. - 9.3 Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.</i></p>	<p>Reciben rúbrica, piensan y comparten indicadores que consideran pertinentes a ser evaluados finalizando la instancia de juego.</p> <p>Luego, completan la rúbrica con los indicadores acordados y anotados en la pizarra.</p> <p>Finalizando el juego, revisan junto al educador los indicadores previamente anotados, con el objetivo de verificar que son coherentes a la actividad realizada y a las habilidades abordadas, además de incorporar otros indicadores que complementen la autoevaluación.</p>	<p>Se entrega instrucción de manera oral, instancia para compartir información pensada por los alumnos y mediada por el profesor, además de material concreto para registrarla.</p>	<p>Construir instrumento de autoevaluación con indicadores relacionados a los objetivos de aprendizaje de la actividad.</p> <p>Evaluar el proceso de aprendizaje de habilidades de comprensión mediante indicadores elaborados por los participantes.</p>

Material: Tarjetas con temáticas y habilidades de comprensión.



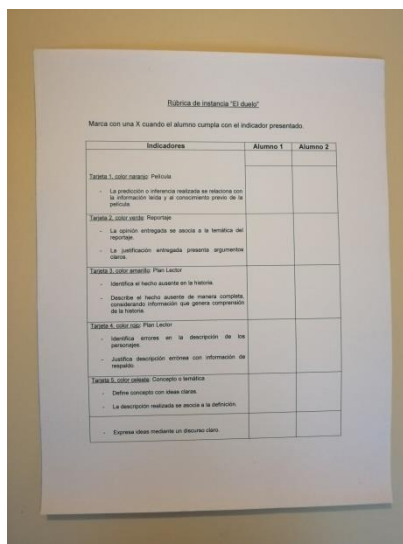
Estrategias de intervención	Acciones pedagógicas	Actividad del alumnado	Apoyos mediados	Resultados de aprendizaje
<p>Luego de formar los grupos de trabajo, el educador muestra y explica las 5 tarjetas de colores que representan la temática y habilidad a trabajar, para posteriormente entregarlas a cada alumno.</p> <p>Les solicita en primera instancia leer cada una de ellas y responder la pregunta asociada en un tiempo determinado, para posteriormente compartir la información con su grupo.</p>	<p>PI 3.1 <i>Activar o sustituir los conocimientos previos.</i></p> <p>PIII 7.3 <i>Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. – 8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad. – 8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.</i></p>	<p>Se posicionan en grupos y luego de recibir las 5 tarjetas de colores, las leen de manera individual para contextualizar las temáticas a las que posteriormente deben responder.</p> <p>Luego de realizar el trabajo de manera individual, lo comparten con su grupo.</p>	<p>Se entrega información escrita como forma de contextualizar al alumnado en la temática y habilidad a trabajar.</p>	<p>Analizar información contextual basada en experiencias o vivencias de aprendizaje.</p> <p>Identificar información relevante para elaborar una correcta reflexión y argumentación como respuesta en la siguiente actividad.</p>

Material: Tarjetas con preguntas de desarrollo.



Estrategias de intervención	Acciones pedagógicas	Actividad del alumnado	Apoyos mediados	Resultados de aprendizaje
<p>El educador, junto con entregar las 5 tarjetas de colores, entrega 5 tarjetas con las preguntas respectivas a cada una de ellas.</p> <p>Solicita a los estudiantes completar en un tiempo determinado.</p>	<p>PI 1.1 <i>Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información. – 3.1</i> <i>Activar o sustituir los conocimientos previos.</i></p> <p>PII 5.1 <i>Usar múltiples medios de comunicación.</i></p> <p>PIII 7.1 <i>Optimizar la elección individual y la autonomía. – 7.2</i> <i>Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. – 7.3</i> <i>Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. – 8.2</i> <i>Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos. – 8.3</i> <i>Fomentar la colaboración y la comunidad. – 8.4</i> <i>Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.</i></p>	<p>Reciben las 5 tarjetas que contienen las preguntas respectivas a cada habilidad y temática, en donde deben responder con argumentos coherentes a lo solicitado.</p> <p>Posteriormente, comparten sus respuestas con el grupo y en conjunto eligen el mejor desarrollo y argumento por habilidad para que los represente en la instancia de “duelo” con pares.</p>	<p>Se entrega material concreto para que puedan dejar registro de lo reflexionado e instancia para compartirlo con su grupo.</p>	<p>Elaborar una correcta reflexión y argumentación como respuesta a las preguntas elaboradas.</p> <p>Dialogar en base a una temática en común, aplicando habilidades asociadas a la inferencia, reflexión, argumentación, síntesis.</p> <p>Aplicar conocimientos previos y contenidos, transfiriéndolos en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades.</p>

Material: Rúbrica de evaluación de desempeño.



Estrategias de intervención	Acciones pedagógicas	Actividad del alumnado	Apoyos mediados	Resultados de aprendizaje
<p>En instancia de “el duelo”, el educador registra el desempeño de cada alumno en la rúbrica respectiva, basándose en indicadores asociados a las habilidades abordadas.</p>	<p>PI 1.1 <i>Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información. – 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva. – 3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos. – 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</i></p> <p>PII 6.1 <i>Guiar el establecimiento adecuado de metas. 6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias</i></p> <p>PIII 8.4 <i>Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.</i></p>	<p>El alumno en instancia de “el duelo” expone de manera oral la respuesta, considerando que esta tenga argumentos coherentes a la habilidad y temática, además de poner en práctica características de oralidad.</p>	<p>Se utiliza rúbrica con indicadores asociados a habilidades de comprensión y oralidad, para registrar de manera objetiva el desempeño de cada uno de los alumnos.</p>	<p>Aplicar en instancia de oralidad, habilidades orientadas a la síntesis de información, organización de tiempo e ideas, discurso basado en argumentos.</p> <p>Defender ideas con convicción en lo aprehendido y en las habilidades personales.</p>

III.3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica

De acuerdo a lo planteado por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST In., 1999-2012), el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje alienta a los educadores a implementar tres tipos de estrategias:

- Estrategias para presentar la información y contenido a los alumnos (redes de reconocimiento).
- Estrategias para permitir a los estudiantes expresar lo que saben (redes estratégicas).
- Estrategias para estimular y motivar el interés de los alumnos en el aprendizaje.

Las cuales entregan claridad y orientación al docente sobre cómo organizar instancias de aprendizaje significativas para el estudiante.

Es por esto que la estrategia psicopedagógica diseñada, considera al alumnado como foco del aprendizaje y como agente activo en el desarrollo de este. Incorporando en la elaboración y en la práctica de la instancia de aprendizaje la participación de todo el alumnado, junto a sus conocimientos previos, intereses, motivaciones, fortalezas y necesidades de apoyo tanto de manera individual como grupal. Considerando además el vínculo que han generado con el profesor y entre ellos como grupo curso, la importancia de flexibilizar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de fomentar sentimientos de logro que se pueden ver reflejados en un autoconcepto personal y académico, fortaleciendo la tolerancia a

la frustración y considerando el error como parte del proceso de aprendizaje, el cual debiese ser visto como una instancia social y de transferencia de lo aprendido.

Para lograr dar respuesta a la neurodiversidad del alumnado y a las necesidades de apoyo identificadas en las instancias de evaluación, es que mediante la estrategia psicopedagógica elaborada se considera indispensable incorporar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Con el objetivo de (PIII 8.2) variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos, es que se elaboran actividades y se utilizan materiales de apoyo diversos, con planificación previa y presencia de flexibilización durante el desarrollo de la instancia de aprendizaje.

El que las actividades se basen en experiencias de la vida diaria, intereses y contenidos ya abordados, además de ser contextualizadas y busquen resultados de aprendizaje eficaces y significativos, (PI 3.1) activa o sustituye los conocimientos previos de cada uno de los alumnos y (PIII 7.2) optimiza la relevancia, el valor y la autenticidad.

Durante el desarrollo de la actividad, se busca (PIII 7.3) minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones en el grupo curso, sobre todo de aquellos alumnos con desempeños descendidos y mayor necesidad de apoyo en áreas pedagógicas, emocionales y sociales. Esto mediante la contextualización y entrega de instrucciones al inicio de la actividad, presentación de actividades con secuencia graduada en cuanto al nivel de dificultad, con tiempos establecidos y

materiales concretos de apoyo para visualizarlos. Además, el saber que en la actividad todos participan considerando las fortalezas en cada una de sus intervenciones.

Otros factores que complementan el principio anterior y (PII 6.1) guían el establecimiento adecuado de metas, son la entrega de instrucciones, la elaboración de indicadores de autoevaluación, el monitoreo y mediación cuando sea necesario, ya que anticipan y organizan a los estudiantes, teniendo claridad de lo que se espera que desarrollen y/o fortalezcan en el transcurso de la actividad. Luego de la explicación de la actividad, se entregan instancias de (PIII 7.1) elección individual y autonomía para cumplir con los objetivos planteados.

Al ser una actividad que no solo cuenta con instancias individuales, sino que también grupales, (PIII 8.3) fomenta la colaboración y la comunidad dentro del curso, entregando instancias de trabajo en equipo considerando la importancia del aprendizaje social, identificando las fortalezas en cada uno de sus pares, confiando y delegando responsabilidades al momento de representar al grupo de trabajo.

El monitoreo por parte del profesor de la organización personal y grupal de los alumnos para llevar a cabo cada una de las etapas de la actividad, (PII 6.2) apoya la planificación y el desarrollo de estrategias generadas por los estudiantes. Y el conocer al alumnado, considerar y valorar la diversidad en ellos, motiva el generar distintas etapas en la actividad, permitiendo de esta forma a los alumnos llevar a la práctica sus conocimientos mediante la lectura, la escritura y la oralidad,

en grupo y de manera individual. Teniendo la oportunidad de expresar y recibir información de distintas modalidades, (PI 1.1) ofreciendo opciones que les permita la personalización en la presentación de la información y (PII 5.1) utilizar múltiples medios de comunicación.

Finalizando la instancia de aprendizaje, se (PIII 8.4) utiliza el feedback orientado hacia la maestría en una tarea y el (PIII 9.3) desarrollo de la autoevaluación y la reflexión, a través de la presencia de retroalimentación por parte del profesor a los alumnos de acuerdo a los indicadores que abordan el desarrollo de habilidades de comprensión, además de la instancia de autoevaluación mediada al inicio para elaborar la pauta con indicadores pertinentes y al final para corroborar la coherencia de los indicadores con la actividad realizada y complementar con aquellos que pueden haber faltado. Entregando de esta forma, una instancia y herramientas acordes para llevar a cabo la metacognición de la actividad realizada.

III.4. Aplicación del paradigma de autenticidad en la estrategia psicopedagógica

El paradigma de autenticidad (Wiggins, 2011) se ve reflejado en la estrategia psicopedagógica elaborada, ya que valora el proceso de aprendizaje que han tenido, centrándose en que todos los alumnos del grupo curso puedan vivenciar los objetivos planteados en una experiencia de aprendizaje dinámica,

realista y contextualizada, entregándoles la oportunidad de tener un rol activo y desafiante al compartir con sus pares.

Las habilidades que se abordan son del área de la comprensión, por lo que son transversales y transferibles, entregándole herramientas para una vida independiente, autónoma y con desempeños eficaces.

Logran identificar, vincular y aplicar conocimientos previos, encontrarle sentido a los contenidos abordados en el aula, además de construir nuevos aprendizajes.

Mediante la instancia de juego presentada, los alumnos se enfrentan a distintos tiempos y formas de vivenciar el aprendizaje, visualizar su proceso y tener consciencia de lo que deben reforzar y de la importancia de lo que abordan diariamente en la vida escolar.

Junto a la repercusión que puede tener en el alumnado, también se experimenta en los educadores, ya que ellos se apropian de un rol de mediador en el proceso, derivando responsabilidades y entregando confianza en el otro.

III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica llamada “el laberinto de la comprensión”, se lleva a cabo el día 26 de septiembre durante dos horas de la asignatura de lenguaje. Participa el profesor de asignatura junto a los alumnos que se

encuentran presentes, quienes son un total de 20, generando que el curso se organice en 4 grupos de 5 estudiantes cada uno.

Durante el proceso, se observa la diversidad del alumnado y la forma que tienen al momento de enfrentarse a una instancia de aprendizaje. Algunos de ellos por ejemplo, al centrarse en el seguimiento de instrucciones, identifican de inmediato qué es lo que deben realizar, otros logran comprender luego de una explicación más y un tercer grupo se encuentra durante toda la actividad preguntando o corroborando instrucciones. Pero algo en lo que coinciden, es en el gusto de aprender y del desafío, en el respeto de turnos y de la opinión del otro.

Al ser una instancia de juego cercana y con sentido, teniendo además refuerzo positivo, genera motivación en los alumnos durante las dos horas planificadas. Escuchan con atención, consultan las dudas que se presentan, trabajan pensando en su beneficio y en el del otro, logrando realizar el juego completamente a pesar de haber flexibilizado en el proceso e incorporado material complementario, el cual ayudó a entregar más orden y organización en ellos.

El material utilizado fue pertinente para las características del grupo, es utilizado por la totalidad y a pesar de identificar posibles mejoras, la actividad se desarrolla por completo cumpliendo los objetivos planteados. Uno de los materiales que sufre cambios es la tabla de la rúbrica de autoevaluación en cuanto a la cantidad de columnas y se incorporan dos instrumentos para regular y visualizar el tiempo, los cuales son un cronómetro proyectado en el televisor de la sala de clases y un semáforo con luz en sus tres colores.

Mediante la actividad, los alumnos vivencian la transferencia de contenido y conocimientos previos a otra instancia que también puede ser de aprendizaje, la cual es el juego. Las temáticas abordadas fueron adecuadas y coherentes con los intereses y experiencias de todos.

Se observa una instancia positiva para ellos, ya que además de reforzar habilidades de comprensión, también trabajan el área emocional y social, al involucrar el sentimiento de logro, la confianza, el vínculo, la tolerancia a la frustración, el respeto de turnos. Esto genera que al estar conectados, logren tener sentido de pertenencia y tener sus propias estrategias de trabajo que son diversas entre un grupo y otro, pero coincidentes en los integrantes de su grupo respectivo.

Al tener instancias de trabajo personal y compartido, todos logran llevar a cabo lo expuesto y el educador logra visualizar el desempeño de todos de manera objetiva.

A través de las siguientes fotografías, se pueden visualizar diversos tiempos de la actividad, la participación de los involucrados y cómo interactúan con el material y entre ellos.

Luego de haber conformado los grupos de trabajo, haber entregado las instrucciones, haber elaborado la pauta de auto-evaluación en conjunto y de haber entregado el material, cada grupo de trabajo lleva a cabo sus propias estrategias para organizar la lectura de cada tarjeta, las respuestas a las preguntas planteadas y la elección del integrante elegido para participar del duelo.



Posteriormente, un integrante de cada equipo pasa adelante para participar de la instancia de duelo, plantear su respuesta y competir con otros con tiempo establecido, el cual se controla mediante un cronómetro a cargo de un compañero y puede ser visualizado a través de un semáforo con luces, anticipando cuánto tiempo queda para entregar una respuesta completa y con buenos argumentos.



En la siguiente instancia, los alumnos reciben los resultados de los duelos y retroalimentación respectiva, los cuales son en base a la pauta de evaluación completada por el docente de la asignatura a medida que cada integrante representaba a su equipo.



Para finalizar, los alumnos revisan los indicadores propuestos al inicio de la actividad para elaborar la pauta de autoevaluación y exponen nuevos indicadores que consideran importantes para complementarla. Luego, completan la pauta de autoevaluación en base a la actividad recientemente realizada.



A pesar de los aspectos positivos de la estrategia psicopedagógica visualizados en el testeo, también se identifican aspectos que pueden generar un cambio y mejores resultados durante la instancia de aprendizaje. Entre ellos se pueden mencionar:

- Incorporar mayor complejidad de manera paulatina en las temáticas planteadas.
- Incorporar en la planificación de la estrategia los elementos que regulan el tiempo de ejecución en cada actividad (cronómetro y semáforo), ya que le entrega mayor organización a los estudiantes y tienen de manera concreta un factor que los ayuda a anticiparse.
- Destinar más tiempo al momento de explicar la actividad, para corroborar de mejor manera la comprensión de la totalidad del alumnado, lo que repercute en su desempeño, motivación y fluidez durante la actividad.
- Importancia de dominar la actividad por parte de la persona que la presenta, ya que es indispensable estar siempre alerta a los factores que generen la posibilidad de flexibilizar en algún ítem del juego.

III.6. Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica al estar conectada con el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y de contenidos que se abordan en la asignatura, se puede continuar llevando a cabo y evaluando su efectividad e través de:

- Realizar nuevamente la estrategia psicopedagógica, modificando tarjetas de acuerdo a lo que se esté abordando en clases (plan lector, contenido, habilidades de comprensión) y considerando los ajustes que se llevaron a cabo en el testeo.
- En reuniones individuales con profesor de asignatura, monitorear el desempeño de los alumnos durante el desarrollo de las clases, en evaluaciones formales e instancias de evaluación de proceso. Corroborando de esta forma, si es que la continuidad de la aplicación de la estrategia tiene resultados concretos y significativos.

IV. CONCLUSIONES

El presente informe tenía como objetivo principal el abordar las necesidades identificadas en el proceso de evaluación psicopedagógica, las cuales consideraban al profesor por su rol de mediador y encargado de generar instancias de aprendizaje significativo, además del alumnado, quienes deben contar con herramientas que les permita ser verdaderos agentes activos en la sociedad. Estas necesidades de apoyo se abordaron mediante una estrategia psicopedagógica que consideraba la elaboración de un prototipo que pudiese incorporar activamente a la totalidad del alumnado.

Se elige un nivel de educación media, ya que educativamente son edades que no cuentan con variedad de estrategias concretas que sean motivantes y acordes al contexto, junto a la importancia que se le otorga al contenido y

evaluación cuantitativa de este pensando en las instancias de evaluación estandarizadas.

Otro de los factores importantes de entregar el apoyo necesario y coherente a la realidad contextual, es la diversidad del alumnado en cuanto a sus fortalezas, intereses y necesidades de apoyo en el desarrollo de habilidades. Junto a la motivación del profesor de asignatura por entregar de manera constante instancias de aprendizaje significativas en el ámbito emocional, social y pedagógico.

Luego de llevar a cabo el proceso de evaluación, se genera una estrategia psicopedagógica que pueda dar respuesta a lo identificado, comprobando esto mediante el testeado del prototipo. En esta instancia, se comprueba que el prototipo elaborado, a pesar de tener mejoras en sus materiales y organización, cumple con el objetivo de abordar las habilidades descendidas de identificación de información implícita y de reflexión, además del inconsistente proceso metacognitivo en el proceso de aprendizaje. Entregando resultados concretos al profesor de asignatura para orientar sus metodologías a la totalidad del alumnado y buscando desarrollar o fortalecer las habilidades mencionadas.

Considerando esto, la estrategia psicopedagógica fue un aporte para la instancia de enseñanza aprendizaje, pudiendo vivenciar una actividad dinámica, motivante, que involucra al grupo curso en su totalidad, incluyendo al profesor de asignatura. Se cumplen con los tiempos establecidos en la planificación y se puede continuar modificando en el transcurso del año para que el proceso de desarrollo de habilidades de comprensión sea constante y contextualizada, en

base a las experiencias personales del alumnado y contingentes socialmente, no solo considerando el curso en donde se hizo el estudio, sino que se puede adecuar a otros.

Teóricamente se respalda la importancia de incorporar en el proceso de aprendizaje al profesor con un rol activo desde el conocimiento del alumnado y a ellos mismos como protagonistas de su aprendizaje desde su individualidad y originalidad. Además de conceptos como metacognición, neurodiversidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, autorregulación, autoconcepto y motivación escolar, que complementan un proceso significativo y eficaz.

Junto a esto, se comprueba que el planificar una actividad neurodiversa desde un inicio, permite que la totalidad del alumnado sea partícipe de ella, tenga sentido y genere transferencia de habilidades abordadas. Para esto fue indispensable considerar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, tener claridad de cómo se conectan con las fortalezas y necesidades del grupo con el cual se trabaja, aplicar el paradigma de autenticidad para que lo presentado sea acorde al contexto y tener siempre presente la flexibilidad, el error como parte del proceso y el aprendizaje social.

Luego de llevar a cabo el testeo, además de identificar las fortalezas y necesidades de cambio o complemento de la estrategia psicopedagógica, se proyecta que el generar estas instancias de aprendizaje se torna complejo al experimentar variados procesos de evaluaciones estandarizadas considerando el nivel que se eligió como grupo de estudio, además del proceso de cambio de

paradigma que está viviendo el colegio, lo que genera que el proceso no se esté experimentado de la misma forma en todos los niveles y en todas las asignaturas, ya que otro de los factores que intervienen es cada una de las personas que forman parte de la institución, tales como profesores, alumnos y familias, quienes al ser personas individuales, tienen distintos tiempos de incorporación y apropiación de lo nuevo en educación y en temáticas en general.

El cambio de paradigma está instaurado, personas que se han apropiado de él también tienen una participación activa y con objetivo de generar trabajo colaborativo, por lo que se considera importante el poder continuar proponiendo instancias de aprendizaje que tengan al alumno como foco del proceso, considerando tanto teoría como práctica y transferencia de habilidades que sean significativas.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (s.f.). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 14 de septiembre del 2019 de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Agencia de calidad de la educación (2016). *Estudio la autoestima académica y motivación escolar como predictor de la deserción en jóvenes vulnerables*. Recuperado el 14 de septiembre del 2019 de https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Autoestima_academica_y_motivacion_escolar.pdf
- Armstrong, T. (2013). *Neurodiversidad en el salón de clases. Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Lima: Cerebrum Ediciones SAC.
- Campos, A. (2016). *¿Qué entendemos por autorregulación y por qué es tan importante para el educador, los estudiantes y los entornos educativos?*. Cerebrum
- Casassus, J. ó Freire, P. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica*, 81-95.
- Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Correa, M., Castro, F., Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, núm. 7, 58-63.

Milicic, N. (2001). Autoestima del profesor. *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar* (pp.99-102). Santiago: Lom.

Ministerio de Educación (2018). *Marco de la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Recuperado el 11 de agosto del 2019 de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>

Osses, S., Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos XXXIV, N°1: 187-197*.

Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC (06 abril, 2017). *Desafíos para avanzar en convivencia, desarrollo ético y socioemocional para el Chile del siglo XXI: notas desde la práctica*. Recuperado el 14 de septiembre del 2019 de <http://www.valoras.uc.cl/images/actualidad/Documento-10-Desafos-para-CE-en-Chile.-final.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Recuperado el 14 de septiembre del 2019 de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Vinculo-pedagogico-positivo.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Chile Valoras UC (2008). *Clima social escolar*. Recuperado el 14 de septiembre del 2019 de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Shanker, S. (2013). *Calma, atención y aprendizaje. Estrategias para la autorregulación en el aula*. Lima: Cerebrum Ediciones SAC.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. (2014). *Calidad de la escritura en la educación básica*. Recuperado el 28 de agosto del 2019 de [file:///C:/Users/karen%20acevedo/Downloads/doctrabajo_13-072014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karen%20acevedo/Downloads/doctrabajo_13-072014%20(1).pdf)

VI. ANEXOS

Anexo nº 1 Entrevista a profesor de asignatura

La presente entrevista está dirigida a un docente de segundo medio que lleva a cabo su labor en la asignatura de Lenguaje.

El objetivo de esta, es poder recopilar información sobre prácticas docentes, el conocimiento que se tiene del alumnado, la importancia de la comprensión, entre otros. Y de esta forma, planificar acciones de apoyo mutuo.

Tanto la información como la persona que la entrega, será confidencial, ya que su uso tiene fines de investigación.

Entrevista Docente

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 11 de marzo del 2019

1. ¿Cómo es tu relación de profesor con el curso?

Muy buena, se comportan de modo muy adecuado, es una excelente atmósfera de clases en las que se puede trabajar muy bien y construir muy buenos conocimientos.

2. ¿Cómo lograron tener esta relación?

Estuvimos juntos 7° y 8° básico. La relación se construye en un principio con mucha disciplina, siendo muy consecuente, luego dando cabida para que cada uno de ellos se pueda desarrollar en cuanto a sus habilidades y dando espacio para conversar sobre temas que a ellos les interesen.

3. ¿Cómo describirías al grupo curso?

Son un curso que se comporta muy bien y que están dispuestos a colaborar en el proceso de aprendizaje.

4. ¿En qué momento del año identificaste estas características?, ¿al inicio, en el transcurso, durante el segundo semestre?

Al inicio de este año, me ha sorprendido profundamente cómo han crecido.

5. Estas características, ¿las conociste mediante traspaso de información de pares, con observación directa durante el desarrollo de las clases, actividades y/o evaluaciones, al momento de interactuar con ellos, etc.?

Con observación directa en cada una de las clases.

6. ¿Participas de la elaboración de la planificación para este curso?

No formalmente. El encargado planifica y uno aplica esa planificación.

7. Si es así, ¿incorporas aspectos como la relación que tienes con el grupo curso, las características de este, motivación, desarrollo de habilidades?

Se agregan diversas habilidades.

8. Si no es así, ¿consideras la información entregada con anterioridad al momento de realizar cada clase?

No siempre, pero al conocerlos sé cuáles son los ritmos de algunos alumnos y al formar grupos intento que queden equilibrados.

9. ¿Qué tipo de clases llevas a cabo?, ¿qué características tienen? (expositivas, participativas, con material diverso, evaluaciones de proceso, etc.)

Básicamente participativas, los hago trabajar en grupo, realizo preguntas, evito lo expositivo, pues nos aburrirnos todos.

10. ¿Las clases son monótonas o tienen quiebres?

Intento quebrar cada 15 o 20 minutos habitualmente aunque no siempre es así.

11. ¿Las clases tienen diversos tiempos? (inicio, desarrollo, cierre)

Sin duda, los respeto pues nos ordena a todos.

12. ¿Qué realizas en cada uno de los tiempos de la clase?

En el inicio se recuerda la clase anterior o se hace lluvia de ideas, en el desarrollo trabajamos con el pensamiento visible y en el cierre se hace síntesis del contenido estudiado.

13. ¿Has aplicado solo conocimientos previos en tu práctica pedagógica o has incorporado prácticas exitosas de pares?

He aplicado estrategias del pensamiento visible para activar e iniciar las clases.

14. Dentro del curso existe variedad de alumnado en cuanto a comportamiento, habilidades y estilos de aprendizaje, ¿de qué manera haces partícipes a cada uno de ellos en tu asignatura?

Si hay variedad. Los hago trabajar juntos por características así nadie descansa en otros para realizar actividades y se ven reforzados a trabajar y sobre todo, pensar y reflexionar.

15. Estas estrategias, ¿han tenido resultado?, ¿de qué manera se evidencia?

Si, en general los resultados han mejorado, recuerdan lo trabajado y suben su rendimiento.

16. Las clases de tu asignatura, ¿buscan desarrollar solo aprendizaje de contenido o también desarrollo de habilidades, autonomía?

Sobre todo habilidades y autonomía, trato de usar contenidos como la excusa para el desarrollo de lectura, escritura y oralidad.

17. ¿Qué tipo de habilidades has observado que los alumnos han desarrollado?

Mejor comprensión, han mejorado su expresión oral. Falta todavía la escritura, probablemente, porque no se ha intencionado tanto su trabajo.

18. ¿De qué manera crees que lo han logrado?

Con constancia y repetición se ha establecido como rutina, para luego transformarlo en estrategias habituales de trabajo.

19. ¿Conoces el concepto de metacognición?

Sí.

20. ¿La llevas a cabo en el desarrollo de tus clases?, ¿de qué manera?

Ahora sí, tras trabajar en un diplomado que enseñó a trabajar por ejemplo con el error, con preguntas que apunten al método socrático, entre otros.

21. ¿La consideras relevante en la práctica pedagógica?, ¿por qué?

Sí, pues hace que los estudiantes aprendan y no memoricen. Además pueden aplicar mejor lo aprendido.

22. ¿Qué tipo de materiales utilizas para generar instancias de aprendizaje?

Computador, PPT, novelas, papelógrafos, entre otros.

23. Teniendo en consideración la información entregada, ¿en qué aspecto crees que necesitas apoyo?

A monitorear los trabajos de los grupos, pues ahí es donde más uno se diluye, y bueno, en observar lo que se hace para que se pueda corregir.

Muchas gracias por la disposición a responder y compartir su experiencia pedagógica.

La presente entrevista está dirigida a un docente de segundo medio que lleva a cabo su labor en la asignatura de Lenguaje.

El objetivo de esta, es poder recopilar información sobre prácticas docentes, el conocimiento que se tiene del alumnado, la importancia de la comprensión, entre otros. Y de esta forma, planificar acciones de apoyo mutuo.

Tanto la información como la persona que la entrega, será confidencial, ya que su uso tiene fines de investigación.

Entrevista Docente

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 12 de agosto de 2019

Se aplican evaluaciones formales durante el año escolar,

1. ¿Cuántas se realizarán el presente año a los alumnos de II° de educación media?

Dos, prueba parcial y prueba semestral.

2. ¿Cuál es el objetivo de la prueba diagnóstica?

Ver en qué estado llegan los alumnos. A partir de esto, ver cómo se llevan a cabo los desempeños de comprensión o actividades, más que la planificación en sí.

3. ¿Qué habilidades se evalúan en ella?

Los distintos niveles de comprensión lectora: implícito, explícito.

4. ¿Cuál es el objetivo de la prueba semestral?

Ver el resultado del proceso durante el semestre.

5. ¿Qué habilidades se evalúan en ella?

Al igual que en la prueba diagnóstica, los distintos niveles de comprensión lectora, incorporando memorización y aplicación de vocabulario trabajado en clases y contenidos específicos.

6. ¿Por qué se aplican este tipo de evaluaciones y no otras?

Porque es parte del material con el que cuenta el departamento (Aptus, SEPA, Dialect). La evaluación de Aptus por ejemplo, aplicada como evaluación diagnóstica es un instrumento confiable, a nivel de complejidad requerido para la generación.

7. ¿Considera importante el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora?

Sí, por lo necesario que es como habilidad para la vida diaria, con cosas concretas como lo es enfrentarse un contrato por ejemplo.

8. ¿Solo considera la presencia de la comprensión o también busca desarrollarla, potenciarla?, ¿a través de qué actividades?

También busco desarrollarla, potenciarla, a través de la realización de interrogaciones constantes de plan lector que es mensual, en sala de computación lectura en grupo de textos del libro web (solicitando leer, sintetizar, próxima clase hacer parte de esta en base a protocolo de oralidad, yo solicitando a alumno más descendido o con mayor dificultad en participación que presente lo trabajado como grupo, recibiendo medicación de parte de pares o mía si es necesario). Esta última actividad grupal como es en la sala de computación y es una sola hora semanal, los alumnos logran sintetizar por ejemplo pero de manera rápida, por lo que creo que no se apropian del proceso realizado.

9. ¿Sabe cómo es la comprensión de cada uno de sus alumnos?

Objetivamente, de manera cuantitativa si, a través de los resultados obtenidos de evaluaciones formales. De los cuales, aquellos alumnos que presentan más de un bajo resultado, respaldan inquietudes frente a una posible dificultad o necesidad de apoyo identificado también mediante observación durante el desarrollo de clases.

10. ¿De qué manera obtiene esta información?

De manera informal a través de lo que ocurre en el desarrollo de las clases y de manera formal a través de las evaluaciones.

11. ¿Se lleva a cabo algo concreto con estos resultados, con esta información?

A nivel de curso se llevan a cabo estrategias pero a nivel individual es más complejo, tengo que derivarlo, informar sobre mi inquietud y necesidad de apoyo. Creo que para cumplir con el trabajo uno a uno, debería haber más gente dentro de la sala de clases.

12. ¿Cuáles son las competencias o fortalezas que presentan los alumnos en esta habilidad?

Textos no literarios, porque no requieren de mayor interpretación, están más habituados, no hay propósito oculto, son más lógicos.

13. ¿De qué manera fueron identificadas?

Observación de clases y evaluaciones.

14. ¿Cuáles son las dificultades o habilidades descendidas que presentan los alumnos en esta habilidad?

Textos literarios, ya que son más interpretativos, los leen menos.

15. ¿De qué manera fueron identificadas?

Observación de clases y evaluaciones.

16. ¿Realiza actividades en donde se considere la información anterior? Mencione cuáles (para habilidades fortalecidas y descendidas)

Iniciando cada mes se entrega a los alumnos el cronograma y la modalidad de trabajo. Esto ha generado tener alumnos más activos en su proceso de aprendizaje. Aquellas mencionadas en las preguntas 8 y 11.

17. ¿Estas actividades o este abordaje es de manera constante? O se orienta solo en instancias previas a evaluaciones internas y/o estandarizadas.

De manera constante se trabajan, pero en época de evaluación externa como es la aplicación de SIMCE por ejemplo, se enfatizan y se vuelve a hablar concretamente de la importancia de la comprensión lectora.

18. Describa cómo es la organización y modalidad de su clase generalmente.

Al inicio de clases se anticipa a los alumnos de lo que se llevará a cabo, contextualizando con la meta de aprendizaje y los desempeños que se abordarán. En general, se logra cumplir con lo planificado y expresado al inicio de cada clase.

19. ¿Qué aspectos considera para elaborar la planificación de la clase?

La planificación se basa en el contenido y en las habilidades a abordar.

20. ¿Ha sido necesario adecuar esta?, ¿por qué razón?

El contenido siempre lo paso según los tiempos establecidos, pero las habilidades las voy trabajando de manera constante, ya que son transversales, se abordan en todos los contenidos sea cual sea este.

21. ¿Cómo responden los alumnos a las actividades que plantea usted como docente?

De manera participativa, saben qué es lo que quiero lograr, la estructura de cada clase.

22. ¿Por qué cree usted que la respuesta es la mencionada?

Porque le entrego algo que ellos no tienen, que es la organización, la estructura, saben lo que se espera.

23. Al visualizar el tiempo que lleva con el curso, ¿cree necesario modificar o incorporar nuevas estrategias al desarrollo de la clase?, ¿por qué razón?

Es necesario ir modificando las prácticas teniendo en consideración factores externos, como es lo conductual por ejemplo. Se planifica para todo el nivel por igual, pero la mediación es la que varía y lo que las características de cada profesor pueda aportar.

24. ¿Qué habilidad le gustaría que los alumnos fortalezcan y/o desarrollen en su asignatura?

Comprensión de lectura de manera constante. Se ha trabajado menos oralidad y redacción (escritura). Con el tiempo dejé de hacer control de ortografía por ejemplo porque no encontré utilidad en él. Además, la información explícita es lo que más les cuesta porque siempre buscan algo más, buscan interpretar.

25. En la práctica de la lectura y comprensión, ¿visualiza metacognición en este proceso?, ¿de qué manera? Si no es así, ¿cómo cree usted que se puede abordar?

El algunos si y en otros no. Lo observo cuando los hago verbalizar la información y si es que hay bloqueo, a través de la mediación los apoyo, buscando respuestas coherentes. Lo intento a través de la conexión y del refuerzo positivo.

26. ¿Este proceso lo visualiza en todos los alumnos?

Tal como se menciona anteriormente, en algunos si y en otros no.

27. ¿Es constante durante todos los tiempos de la clase o solo en algunos? (inicio, desarrollo, cierre)

Constante.

28. ¿La metacognición los alumnos la llevan a la práctica de manera autónoma o es mediada por usted?

La mayoría de los alumnos no realizan el proceso de metacognición de manera autónoma, por lo que debe ser mediada por mí.

29. Teniendo en consideración la información entregada, ¿en qué aspecto cree que necesita apoyo?

Con las modificaciones que se han llevado a cabo, es necesario tener más apoyo para llevar a cabo las rutinas. Es necesario el trabajo en grupos pequeños, dividir el curso o no se logra todo con todos.

Hay que conquistar de algún modo, y lo he logrado a través del vínculo, pero es necesario algo más, el trabajo uno a uno por ejemplo. Hay que buscar cómo abordar a los alumnos más descendidos y a aquellos que tienen más habilidades.

Muchas gracias por la disposición a responder y compartir su experiencia pedagógica.

Anexo n° 2 Focus Group realizado a grupo de estudio

A través de la realización del presente focus, se busca recopilar información mediante la pregunta de investigación referida a:

“¿Cómo se planifica de mejor manera el desarrollo de una clase para las generaciones del siglo XXI?”

Para lo cual, un grupo heterogéneo de alumnos responderá catorce preguntas durante esta instancia de interacción, abordando la metodología actual en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Religión, la importancia de vínculo entre profesor y alumno, modalidad de evaluaciones, autonomía en el trabajo personal, dificultades-fortalezas frente a las actividades presentadas, importancia de considerar intereses-gustos.

Guión de Focus Group

Cantidad de alumnos: 6

1. ¿Participan en clases?, ¿de qué manera?

Más o menos, depende de si entiendo o no.

Sí, digo lo que sé, trato de responder lo que pregunta, a través de preguntas y entrega de opinión.

2. ¿Su participación es autónoma o como respuesta a la solicitud del profesor?, ¿por qué?

De manera autónoma.

Si el profesor pregunta algo levanto la mano o hago preguntas de manera autónoma.

3. ¿Consideran que tener una buena relación con el profesor es importante para su disposición en la clase?, ¿por qué razón?

Sí, porque así puedo preguntar en otros lugares como el pasillo, generamos más confianza, porque un profesor que está feliz con el curso y tiene una buena relación con el curso, hará una buena clase y estas serán efectivas, porque hay profesores que tienen materias más difíciles y son más accesibles a que se queden explicando.

4. ¿Cómo les gustaría que el profesor guiara o mediara la participación?

Haciendo preguntas en general, para todo el curso, haciendo preguntas al azar, por lo que puede participar cualquiera y hace que debemos estar atentos, dispuestos.

Si son cosas que no sabemos, que el profesor nos guie para llegar a la respuesta y si es algo que conocemos que nosotros vayamos diciendo el contenido.

5. Al momento de participar, ¿sienten que aprenden?, ¿en qué lo ven reflejado?

Me ayuda y aprendo, lo veo reflejado en el conocimiento, en algunos ramos las notas y en otras mi sensación.

Sí, porque participando aplico lo que aprendo. Lo veo reflejado en matemáticas por ejemplo, mientras más ejercicios hago mejor me va en la prueba. Esto es para todo, mientras más aplico, mas aprendo.

6. ¿Cómo definirían el acto de “aprender”?

Saber cosas que uno no sabía, saber sobre mas temas.

Aprender saber aplicar lo que se enseña.

Proceso.

7. Si tienen alguna duda, ¿la exponen durante la clase para aclararla?, ¿por qué?

Pregunto en clases, para sacar la duda al tiro y no se me olvide, porque cualquier otro puede tener la misma duda, porque sino la olvido.

8. ¿Consideran importante la comprensión lectora en el desarrollo de las clases?, ¿por qué razón?

Sí, porque si leo algo lo puedo entender, porque si uno comprende mejor las cosas, va a aprender más rápido, porque si es que lees mal algo puede ser que hagas lo contrario.

9. ¿En qué momento y de qué manera la utilizan?

En los libros del colegio, leer cosas que son importantes, siempre al momento de leer, que es en todas las materias, se usa más leyendo libros y leyendo textos.

10. ¿Cómo verifican que han comprendido lo leído?

Haciendo un mini resumen en la cabeza, organizando ideas, saber de qué se trató, repito lo que leo para ver si lo entendí, de repente hago punteos, si me hago preguntas a mí mismo las puedo responder sin complicaciones, o si otro me pregunta pasa lo mismo.

11. ¿Cómo les gustaría organizar al curso para la realización de clases?

Me acomoda la organización actual. En grupo se conversa harto, se trabaja pero cuesta. Lo mejor es aplicarlo, por lo que creo que es mejor trabajar en grupo, así compartimos. Hay momentos para estar en clases y otros para salir a otros lugares.

12. ¿Prefieren ser partícipes de una clase expositiva o de una clase interactiva?, ¿por qué razón?

Participativa, porque considero que aprendo más, es más fácil y entiendo mejor, porque así uno interactúa y participa y se aprende más rápido, porque todos van dando su opinión y al mismo tiempo pruebas lo que sabes y lo que no el profesor lo dice.

13. ¿Organizan las actividades que llevan a cabo durante las clases?, ¿de qué manera?

La clase transcurre.

El profesor organiza lo que se llevara a cabo en la clase. Lo hace a partir de una meta de aprendizaje y desglosa todos los puntos.

14. ¿De qué manera harían el cierre de una clase para poder verificar que aprendieron?

Hacer un punteo de la idea central

Aplicando lo aprendido, de una manera diferente a papel y hoja. Por ejemplo hacer experimentos.

Si es que alcanzan de pasar el contenido, haría un cierre preguntando que entendió cada uno.

Si es que algo no se entendió, explicarlo de nuevo.

15. Durante el desarrollo de las clases, ¿Cuáles son tus mayores fortalezas?

Tomo apunte, soy ordenado. La participación.

La autonomía

¿En qué momento necesitas de mediación o apoyo? (de profesor o compañero)

Cuando me distraigo demasiado.

Cuando tengo que hacer trabajos en grupo porque me cuesta, porque estoy acostumbrado a hacer trabajos individuales.

Depende de la clase. En historia cuando se dicta me cuesta mucho aprender porque me cuesta mucho tomar apuntes. Cuando hay power point me cuesta menos.

Me ayuda porque no hay organización establecida, de vez en cuando el profesor se dispersa al dictar.

Cuando tengo alguna duda o algo que no se hacer.

¿Cuáles son tus dificultades?

La distracción.

De repente, el ambiente o factores externos que me distraen.

16. ¿Tienes apoyo externo? (especialista, clases particulares, psicopedagoga)

Neurólogo, tomo medicamentos.

No.

17. ¿Cuáles son tus intereses? (películas, series, juegos)

Películas de acción, comedia. Cosas entretenidas. Juegos de auto.

Se orientan a la ciencia (documentales) y la comedia.

Series de todo tipo y documentales de medio ambiente, economía circular, calentamiento global. Juegos de armas y acción.

Anexo n° 3 Lista de cotejo de observación de clases

Se realiza observación de aula durante 90 minutos en la asignatura de Lenguaje en base a lista de cotejo con indicadores que ayudan a identificar la presencia o ausencia de estos mismos en la dinámica de clases, para luego poder dar respuesta a la siguiente pregunta:

“¿Cómo se planifica de mejor manera el desarrollo de una clase para las generaciones del siglo XXI?”

Lista de Cotejo - Profesor

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 5 de Junio del 2019

INDICADOR	REALIZADO	PENDIENTE
1. Saluda al grupo curso	X	
2. Dialoga con alumnos conectándose con ellos	X	
3. Explica el objetivo de la clase	X	
4. Explica actividades a realizar	X	
5. Conecta la clase actual con lo trabajado en la clase anterior	X	
6. Conecta la clase con temáticas cercanas a los alumnos	X	
7. Entrega espacios para la participación de los alumnos	X	
8. Media participación de los alumnos	X	
9. Retroalimenta participación de los alumnos	X	
10. Responde dudas planteadas por los alumnos	X	
11. Realiza quiebres durante la clase	X	
12. Genera instancias de reflexión de parte de los alumnos	X	
13. Genera cambios de posición de los alumnos durante la clase		X
14. Refuerza positivamente a los alumnos		X
15. Utiliza la habilidad de comprensión durante la clase		
16. Realiza actividad de cierre de la clase		X
17. Considera aportes de los alumnos en la instancia de cierre de la clase		X
18. Realiza una clase considerando la neurodiversidad	X	
19. Realiza lo expuesto al inicio de la clase	X	

Lista de Cotejo - Alumnos

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 5 de Junio del 2019

INDICADOR	REALIZADO	PENDIENTE
1. Saludan al profesor	X	
2. Dialogan con el profesor conectándose con él	X	
3. Cuentan con material de la clase	X	
4. Participan opinando durante la clase	X	
5. Entregan ejemplos concretos sobre lo trabajado en clases	X	
6. Realizan preguntas durante la clase	X	
7. Comparten reflexiones realizadas durante la clase	X	
8. Anotan en su cuaderno	X	
9. Revisan material de la clase (libro, apuntes, portafolio)	X	
10. Aportan con ideas al cierre de la clase		X

Se lleva a cabo observación encubierta y no participante durante 90 minutos de clases desarrollada en el aula del curso. Sala de clases que cuenta con calefacción, ventanales en dos cuartos de ella, pizarrón, televisor y computador para proyectar (imágenes, videos, power point, etc.), 32 mesas y sillas organizadas en 4 filas de a dos, escritorio para profesor con computador mencionado, mueble con repisas y colgadores para alumnos.

El profesor ingresa a la sala de clases saludando a los alumnos y se conecta con ellos a través de una pequeña conversación. Luego de esto, escribe en la pizarra y explica de manera oral los tiempos y temáticas de la clase (meta y actividades a realizar).

Se observa que el profesor conecta la clase con temáticas cercanas a los alumnos asociadas a contingencia como es el aborto, fútbol, legalización de la marihuana, cantidad de alumnos en la sala, la Tierra es redonda. Específicamente, la clase de hoy la conecta con la anterior preguntando sobre el concepto: ¿qué podría ser ...?, ¿qué es la analogía?

Durante el transcurso de la clase, el profesor genera instancias de reflexión para los alumnos de manera constante mediante los temas planteados anteriormente y entregando espacios para responder dudas que se generan. Ellos utilizan su

cuaderno cuando lo necesitan para buscar información y tomar apuntes. Todo lo que se conversa, el profesor lo anota como ideas en la pizarra.

Los quiebres que el profesor realiza en la presente clase, son asociados a la conexión que tiene con el curso, a través de bromas, ejemplos de situaciones ocurridas que son “chistosas” para ellos. Frente a esto, los alumnos se mantienen conectados y logran volver al “contenido” que se está abordando. A pesar de esto, hay algunos alumnos que pierden la concentración en la clase, lo cual se ve reflejado en su postura (recostados en la silla o mesa) y/o leyendo plan lector.

Para ayudar a mantener un buen clima de clases, el profesor anota en la pizarra a aquellos alumnos que realizan algo inadecuado y a aquellos que participan. Esto es parte de la retroalimentación y el hacer consciente estas actitudes.

La clase finaliza rápidamente ya que el tiempo no alcanzó para abordar esta instancia de otra forma. Por lo tanto, los alumnos no hacen el cierre del proceso de manera personal ni grupal junto al profesor.

Se realiza observación de aula durante 90 minutos en la asignatura de Lenguaje en base a lista de cotejo con indicadores que ayudan a identificar la presencia o ausencia de estos mismos en la dinámica de clases, para luego poder dar respuesta a la siguiente pregunta:

“¿Cómo se planifica de mejor manera el desarrollo de una clase para las generaciones del siglo XXI?”

Lista de Cotejo - Profesor

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 7 de Agosto del 2019

INDICADOR	REALIZADO	PENDIENTE
1. Saluda al grupo curso	X	
2. Dialoga con alumnos conectándose con ellos	X	
3. Explica el objetivo de la clase	X	
4. Explica actividades a realizar	X	
5. Conecta la clase actual con lo trabajado en la clase anterior	X	
6. Conecta la clase con temáticas cercanas a los alumnos	X	
7. Entrega espacios para la participación de los alumnos	X	
8. Media participación de los alumnos	X	
9. Retroalimenta participación de los alumnos	X	
10. Responde dudas planteadas por los alumnos	X	
11. Realiza quiebres durante la clase	X	
12. Genera instancias de reflexión de parte de los alumnos	X	
13. Genera cambios de posición de los alumnos durante la clase		X
14. Refuerza positivamente a los alumnos	X	
15. Utiliza la habilidad de comprensión durante la clase		
16. Realiza actividad de cierre de la clase	X	
17. Considera aportes de los alumnos en la instancia de cierre de la clase	X	
18. Realiza una clase considerando la neurodiversidad		
19. Realiza lo expuesto al inicio de la clase	X	

Lista de Cotejo - Alumnos

Asignatura: Lenguaje

Fecha: 7 de Agosto del 2019

INDICADOR	REALIZADO	PENDIENTE
1. Saludan al profesor	X	
2. Dialogan con el profesor conectándose con él	X	
3. Cuentan con material de la clase	X	
4. Participan opinando durante la clase	X	
5. Entregan ejemplos concretos sobre lo trabajado en clases	X	
6. Realizan preguntas durante la clase	X	
7. Comparten reflexiones realizadas durante la clase	X	
8. Anotan en su cuaderno	X	
9. Revisan material de la clase (libro, apuntes, portafolio)	X	
10. Aportan con ideas al cierre de la clase	X	

Se lleva a cabo observación encubierta y no participante durante 90 minutos de clases desarrollada en el aula del curso. Sala de clases que cuenta con calefacción, ventanales en dos cuartos de ella, pizarrón, televisor y computador para proyectar (imágenes, videos, power point, etc.), 32 mesas y sillas organizadas en 4 filas de a dos, escritorio para profesor con computador mencionado, mueble con repisas y colgadores para alumnos.

Al igual que la clase anterior, el profesor ingresa a la sala, saluda a los alumnos y conversa con ellos para comenzar a contextualizarlos. Los anticipa explicando la organización de la clase mencionando que los temas de esta son las relaciones intertextuales y la revisión de primer ensayo SIMCE.

Sobre el primer tema, lleva a cabo la conexión de la clase actual con la anterior a través de la lectura de apuntes por parte de los alumnos y el profesor complementa esta información con ejemplos.

El profesor genera instancias de reflexión para asociar contenidos solicitando ejemplos concretos, de la vida cotidiana. Se genera este diálogo grupal, pero no con todos los alumnos.

La retroalimentación que se observa es orientada a que el profesor media a los alumnos cuando entregan sus opiniones y respuestas.

Nuevamente no hay cambios de posición de los alumnos durante la clase y ya en la segunda hora de esta, algunos de ellos comienzan a desconcentrarse, a bostezar, a recostarse, conversar con el compañero de al lado, pero sin que esto intervenga en que la clase siga y la interrumpa.

Se lleva a cabo el cierre del primer tema a través de protocolo escrito, el cual no es monitoreado ni revisado porque el proceso se da por finalizado para continuar con la revisión del SIMCE.

La instancia de revisión del ensayo es de manera individual. El profesor explica a los alumnos en qué consistirá la actividad de revisión, solicitándoles que marquen las alternativas correctas y aquellas incorrectas a medida que él vaya mencionando estas. Además, solicita poner atención en dónde está la mayor cantidad de errores para identificar la habilidad más descendida en comprensión lectora. Los alumnos que no realizaron el ensayo SIMCE, no tienen claridad de qué actividad deben realizar, por lo que de manera autónoma continúan desarrollando protocolo anterior o leen plan lector.

Para poder abordar las habilidades descendidas, comienzan a trabajar la escala de habilidades de comprensión lectora, sus pasos. Frente a esto, retoman, recuerdan y ordenan la información. El profesor arma un cuadro con esta y los alumnos escriben en su cuaderno a medida que se va elaborando.

Finalizan la clase con la lectura y análisis de un poema del ensayo, por lo que este proceso lo realiza el profesor con la atención y participación de algunos alumnos. Dejan unos minutos para ordenarse antes de salir de la clase a almorzar.

Anexo n° 4 Respuesta a pregunta de desarrollo

A partir de lo leído, ¿qué crees tú que debería hacerse para prevenir y controlar la obesidad infantil en nuestro país? Fundamenta tu respuesta.

NOTA: Recuerda escribir claramente, usar un lenguaje formal y cuidar tu ortografía. No hagas listas ni punteos.

Alumno 1:

Yo encuentro que en los colégios se debería implementarse mas deporte ya que cuandos los niño llegan a las casas llegan a jugar con las pantallas y a comes sin hacer deporte.

Alumno 2:

Yo creo que los padres deberian obligar a sus hijos a hacer actividad fisica, ya que el problema de la obesidad se soluciona simplemente haciendo deporte y creo que es una costumbre que no se puede ir.

Alumno 3:

Crear mas lugares de entretención donde jovenes y niños se diviertan haciendo actividad fisica.

Alumno 4:

Primero se debe fomentar de mejor manera el deporte en Chile y financiarlo de parte del estado porque los niños y jovenes de bajos recursos tengan acceso a hacer deporte.

Luego fomentar a las familias de Chile de controlar las horas en los aparatos electronicos, como el telefono, ps4, Xbox, etc.

Por ultimo cada familia debe mejorar su alimentación para que la obesidad no aumente.

Alumno 5:

Opino que una de las cosas que se pueden hacer es fomentar el deporte y otros hobbies en el tiempo libre, de esta manera el niño se moverá más y por lo tanto quemará más grasa.

Otra medida que se puede tomar es incentivar la creación de negocios y restaurantes que dispongan de comida sana así le harán competencia a las tiendas de comida rápida.

Alumno 6:

Para controlar la obesidad en nuestro país debemos incentivar la actividad física a los más pequeños. Muchas veces sucede en un centro educacional que los profesores generan “anticuerpos” en sus alumnos en cuanto a actividades como el trote. Obviamente, si un niño de diez años es obligado a trotar al rededor de la cancha, teniendo que realizar cierta cantidad de vueltas en cierto tiempo, este va a perder todo su interés a la actividad, por lo que no lo realizará por su cuenta. Los profesores deben respetar la capacidad física de cada uno y trabajar en torno a ella, incentivando así al alumno para que luego lo haga por su cuenta.

Anexo n° 5 Recuerdo libre de la clase

Nombre: Profesor de la asignatura

Meta de la Clase: Conocer las características del reportaje viendo diversos reportajes para conocer la importancia de este género.

Todo lo que recuerdas de la clase:

Se les presentó un reportaje llamado “La ruta del Cangri”. A partir de él, se presenta la definición y las características de este género.

Se definió como un género con repercusión social con diversas características como lenguaje claro, enfoque creativo, medio multimodal, entre otros.

Nombre: Alumno 1 / Buen rendimiento

Meta de la Clase: Conocer el reportaje como texto informativo.

Todo lo que recuerdas de la clase:

El reportaje es un texto no literario de tipo informativo, cuyo propósito es informar acerca de un tema de importancia y repercusión social. Este se divide en dos ámbitos: informativo e interpretativo (híbrido). Este tiene ciertas características que lo hacen diferenciarse de otros textos como la noticia.

Un reportaje es multimodal, ya que entrega información de diferentes maneras (fotografías, cuadros), es de repercusión social, muestra un enfoque distinto y vimos un reportaje video.

Nombre: Alumno 2 / Buen rendimiento

Meta de la Clase: Reconocer las características del reportaje.

Todo lo que recuerdas de la clase:

En esta clase el profe nos enseñó acerca de los tipos de reportajes que existían:

- Informativo – interpretativo

Responde: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Vimos que el reportaje es un género híbrido, y posee diferentes características propias:

- Multimodal
- Lenguaje simple
- Más extenso que la noticia

Nombre: Alumno 3 / Rendimiento dentro de la media

Meta de la Clase: Presentaciones de reportajes y video “El Cangri”.

Todo lo que recuerdas de la clase:

Se identifican las características de cada reportaje y del video.

Síntesis de reportajes.

Reconocer tipo de reportaje (papel y video).

Luego de hacer varios puntos sobre los reportajes, cada grupo debía exponer sus reportajes, exponiendo puntos como estructura, síntesis, características, tipo de reportaje, etc.

Nombre: Alumno 4 / Rendimiento dentro de la media

Meta de la Clase: Reportajes.

Todo lo que recuerdas de la clase:

Vimos un video de reportaje del Cangri en el cual nos mostraba donde fue visto por última vez y detalles de su muerte y que estaba haciendo el día de su muerte.

Nombre: Alumno 5 / Bajo rendimiento

Meta de la Clase: Reportajes.

Todo lo que recuerdas de la clase:

Vimos un reportaje noticioso sobre el “Cangri” para poder aprender la estructura y características.

Al ver el reportaje conocimos qué tipo de reportaje era.

Nombre: Alumno 6 / Bajo rendimiento

Meta de la Clase:

Todo lo que recuerdas de la clase:

Vimos un reportaje del “Cangri” para poder reconocer qué tipo de reportaje, sus características y propósito de estas.

También vimos que elementos debía tener un reportaje para ser un buen reportaje y por último analizamos el reportaje del Cangri.