UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativa Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial.”

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ESPECIALIDAD EN APRENDIZAJE.

Autoras
Matilda Espinoza Arias
Catalina Fariña Herrera
Alexandra Fuentes Mora
Profesora guía
María Fernanda Flores

Santiago, abril de 2026.

AUTORIZACIÓN

2026, Espinoza, Fariña y Fuentes.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

Agradecimientos

El largo proceso de investigación por fin terminó, y ahora solo quedan los recuerdos de lo que fueron incontables mañanas y noches, reuniones de donas con café y llamadas esperando este momento, así que es imposible no comenzar esto mencionando a quienes nos acompañamos durante estos dos años, Alexandra y Catalina. También mencionar a Valeria, quien comenzó este viaje con nosotras y, aunque se tuvo que bajar antes, fue elemental para que se diera.

Este camino ha estado lleno de personas, de colegios y de niñes que han llenado mis años, experiencias, alegrías y frustraciones, volviendo difícil agradecer y corto lograrlo en un par de párrafos.

Comienzo con mi mamá y mi papá, Andrea y Manuel; el mejor regalo que se le puede dar a los más jóvenes es el acceso a la cultura y el amor por la lectura, y a mí nunca me faltó un libro en las manos ni un lápiz para escribir mis ideas. También a mis eternos compañeros de vida, mi hermana y hermano menores, Renata y Vicente, y nuestras chicas perrunas, Leia y Frida. Gracias por su amor, confianza y apoyo en estos años de carrera, el esfuerzo siempre es colectivo y sin ustedes, el terminar se vería imposible. También, a mi socia de madrugadas, obligada a escucharme hablar y que me ha acompañado desde los 18 años (y lo hará muchos años más), Kohaku, te llevo en el corazón y en la piel.

A mi abuela Marta, mi Tita. Siempre confidente, siempre presente. ¿Qué hubiera sido sin tu apoyo constante, tus historias y tu eterna lucha por salir adelante?, eres mi ejemplo a seguir. A mis abuelos, Gladys y Manuel, mi Yaya y mi Tata, que se esfuerzan por mostrarme que el mundo es más de lo que estamos cómodos y afuera hay mucho por conocer aún.

A mis amigas; las antiguas, las nuevas, las que están lejos y las que están cerca. Por ser un hombro y apoyo cuando sentía que me ahogaba, ser una risa y compañía cuando lo necesitaba.

A cada profesor y profesora que me formó desde el amor y la consciencia, que le tuvo paciencia a la niña conversadora que siempre fui, en especial, a la profesora Macarena Parra, quien a pesar del corto tiempo que tuve la suerte de ser su estudiante, fue quien me convenció de estudiar pedagogía, me permitió ver el real impacto de ser profesora y que valía la pena volver a enamorarse del aprender.

Y finalmente, pero nunca menos importante, a mis estudiantes. ¿Qué sería de las profesoras sin ustedes? Gracias por abrirme un espacio en sus vidas y permitirme hacer lo que me apasiona, enseñar.

Matilda A. Espinoza Arias.

La vida universitaria ha sido, para mí, una verdadera montaña rusa. Con este escrito se cierra una de las etapas más importantes y significativas de mi vida. Pero no es solo el término de la universidad; es el final de un camino mucho más largo, lleno de esfuerzo, noches sin dormir, dudas, lágrimas y también de sueños que muchas veces parecían lejanos. Llegar hasta aquí no fue fácil, y la vida sabe que no lo fue. Hubo momentos en que sentí que no podía más, en que el cansancio y la frustración parecían más grandes que mis propias fuerzas. Sin embargo, en cada uno de esos momentos hubo personas que me sostuvieron, que creyeron en mí incluso cuando yo misma no podía hacerlo. Por eso, este logro no es solamente mío; también pertenece a cada una de esas personas que caminaron conmigo.

Quiero comenzar agradeciendo a mi mamá, Valeska Herrera. Mamá, además de enseñarme a caminar, a leer y a descubrir el mundo, me enseñaste algo mucho más grande: me enseñaste a ser fuerte. Me mostraste con tu ejemplo que una mujer puede caerse mil veces y aun así levantarse mil una. Me enseñaste que incluso cuando todo parece difícil, siempre se puede seguir adelante con valentía y con amor. Fuiste mi ejemplo en cada momento de este proceso y lo seguirás siendo siempre. Gracias por criarme enseñándome que la vida no siempre es fácil, pero que sí se puede enfrentar con fuerza y dignidad.

También quiero agradecer al hombre de mi vida, mi papá, Rodrigo Fariña. Gracias por enseñarme la paciencia, la responsabilidad y el compromiso. Gracias por todas esas noches en que te quedabas conmigo mientras terminaba trabajos o estudiaba, por acompañarme en silencio, pero siempre presente. Gracias por cada desayuno y cada almuerzo durante la pandemia, escuchando conmigo mis clases online. Puede que muchas veces no lo haya dicho, pero tu compañía y tu apoyo fueron fundamentales para que hoy pudiera estar aquí y espero que nunca pienses que lo que haces por nosotras es poco.

Agradezco también profundamente a mi familia, a mi amor y al amor que me rodea. Gracias por confiar en mí incluso en los momentos en que yo misma dudaba de mis capacidades. Gracias por recogerme cuando sentía que no podía seguir, por abrazarme cuando la vida se volvió difícil y por recordarme una y otra vez que sí podía lograrlo. Ustedes me hicieron sentir grande cuando muchas veces yo me sentía pequeñita.

Este logro tampoco sería completo sin nombrar a alguien que, aunque ya no está físicamente, sigue presente en mi vida y en mi corazón. Armando, siempre supe que uno de tus sueños era que en tu familia hubiera profesionales, que llegáramos a la universidad. No me viste salir del colegio y tampoco me verás salir de la universidad, pero estoy segura de que de alguna forma estuviste conmigo en cada noche en que le pedía a la vida que todo saliera bien. Gracias por cuidarme, por enseñarme a leer, a escribir y matemáticas, y por todo lo que sembraste en nosotros. Espero que, desde donde estés, puedas ver que lo estamos logrando. Hoy somos profesionales, y este logro también lleva tu nombre.

Si algo he aprendido en este camino es que los sueños nunca se construyen solos. Detrás de cada meta alcanzada siempre hay manos que sostienen, abrazos que contienen y personas que creen cuando uno ya no puede hacerlo. Por eso, este logro no es solo mío. Es de todos ustedes, que con amor, paciencia y fe me ayudaron a llegar hasta aquí.

Catalina Jesús Fariña Herrera.

Deseo comenzar estas palabras contemplando el largo camino recorrido a lo largo de la carrera. Al mirar atrás, me invade una mezcla de nostalgia y alegría; una profunda satisfacción por haber superado cada obstáculo en un trayecto que, aunque difícil, estuvo lleno de risas, frustraciones y un crecimiento constante. Nada de esto habría sido posible sin el apoyo de quienes me rodearon, por lo cual quiero expresar mi más sincero agradecimiento a aquellas personas que fueron un apoyo fundamental durante todo este proceso.

A mi madre, gracias por heredarme el amor por la enseñanza y demostrarlo a través de cada idea creativa; por las horas dedicadas a ayudarme a confeccionar material didáctico y por ser esa escucha que comprendió mis frustraciones y alegrías durante los procesos de prácticas. Tu fortaleza y experiencia como parvularia fueron el faro que guió mi formación. A mi papá, quiero agradecerle profundamente por su apoyo constante y por el respeto que siempre mostró hacia mis decisiones a lo largo de este camino. Tu confianza en mí me dio la seguridad necesaria para llegar hasta aquí y convertirme en la profesional que soy hoy.

A mi hermano Marcelo, mi cuñada Carolina y mis sobrinos Isidora y Santiago, por ser parte fundamental de este proceso y por el apoyo, respeto y ayuda constante que me entregaron. Un agradecimiento especial a mi cuñada por su disposición cuando en distintos momentos de la carrera la entrevisté, y a Isidora, quien con tanto cariño me permitió realizarle las evaluaciones necesarias para mis cátedras. Gracias por abrirme las puertas a su hogar, por ayudarme a preparar material y por involucrarse de manera tan generosa en mi formación; su apoyo fue un pilar que facilitó mi camino.

A mis padrinos Luis Alejandro y Marcia, y a mis primos Alejandro y Nicolás, quienes han sido una parte significativa en mi proceso educativo, brindándome siempre su respaldo en el camino que decidí seguir. Un agradecimiento especial a Alejandro por guiarme desde el momento en que me matriculé y por su invaluable ayuda en las asignaturas de neurociencias. Gracias por estar presentes y por creer en mis capacidades en cada etapa de esta formación.

A cada niña y niño que conocí a lo largo de mis años de prácticas, gracias por ser mis primeros maestros. Su cariño, sus juegos y su confianza en mí me recordarán día a día la razón por la cual hoy reafirmo mi compromiso con una educación llena de amor, respeto y un acto de transformación.

Finalmente, dedico unas palabras de amor a mi abuela María Inés, quien partió antes de que pudiera conocerla. Aunque no compartimos tiempo en este mundo, su recuerdo y su esencia han sido una presencia constante que ha guiado mis pasos. Sé que ella también compartía este anhelo de enseñar, por lo que hoy abrazo este título con la certeza de que estoy cumpliendo esta meta por las dos; la honro llevando conmigo su legado y su vocación en cada aula en la que me toque estar, y llevando su fortaleza en cada etapa de mi vida profesional.

Alexandra Belén Fuentes Mora

Índice

Resumen **12**
Abstract **13**
Introducción **15**
Capítulo I: Planteamiento del Problema. **16**
a. Antecedentes 16
b. Preguntas de Investigación 22
c. Justificación del estudio. 23
d. Objetivo general. 23
e. Objetivos específicos. 24
Capítulo II: Marco teórico. **25**
1. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación 25
a. Modelo Educativo de la UMCE. 26
b. Departamento de Educación Diferencial. 27
c. Historia del Depto. de Educación Diferencial de la UMCE. 28
d. Misión, Visión y Perfil de Egreso Departamento Ed. Diferencial. 28
e. Líneas Metodológicas. 30
i. Metodología Integrativa Interaccional. 30
ii. Didáctica Operatoria. 30
iii. Didáctica Comunicativa Textual. 30
2. Didáctica Comunicativa Textual 31
a. Concepto de didáctica y relevancia. 31
b. Didáctica Comunicativa Textual. 32
1. Josette Jolibert. 32
2. Didáctica no parametral. 35
3. La Didáctica Comunicativa Textual y su enfoque teórico. 36
3. Formación Docente. 39
4. Recursos Educativos. 40
5. Curriculum. 41
Capítulo III: Marco Metodológico **44**
a. Paradigma de investigación 44
b. Enfoque de investigación 45
c. Tipo de investigación 46
d. Diseño de investigación 46
i. Fase preactiva: Elaboración del proyecto. 46
i.i. Formulación del problema. 46
i.ii. Objetivos del estudio. 46
i.iii. Revisión analítica de la literatura. 47

ii. Fase interactiva. 47
ii.i Grupo de estudio. 47
ii.ii Levantamiento de la información. 49
ii.iii. Construcción de guión de las entrevistas. 50
iii. Fase post- activa. 51
iii.i Análisis. 51
iii.ii Diseño de recurso. 61
e. Protocolos de ética científica 61
f. Criterios de rigor metodológicos 61
Capítulo IV: Resultados/Análisis 63
a. Análisis primer nivel 63
a.i. Participante A1. 63
a.ii. Participante A2. 65
a.iii. Participante B1. 68
a.iv. Participantes B2. 70
a.v. Participante C1. 74
b. Análisis segundo nivel 78
b.i. Grupo 1. 78
b. ii. Grupo 2. 81
c. Análisis tercer nivel 84
Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones para el Estudio 93
Capítulo VI: Referencias 96
Capítulo VII: Anexos 100
Anexo N° 1 Consentimiento N°1 100
Anexo N° 2 Consentimiento N°2 101
Anexo N° 3 Consentimiento N°3 102
Anexo N° 4 Consentimiento N°4 103
Anexo N° 5 Consentimiento N°5 104
Anexo N°6 105
Anexo N° 7 119
Anexo N° 8 136
Anexo N° 9 159
Anexo N° 10 171
Anexo N° 11 222
Anexo N° 12 232
Anexo N° 13 258
Anexo N° 14 278
Anexo N° 15 285

Anexo N° 16 301
Anexo N° 17 310
Anexo N° 18 334
Anexo N° 19 356
Anexo N° 20 371
Anexo N° 21 428

Resumen

La presente investigación se enmarca en la formación de docentes de Educación Especial en la Didáctica Comunicativa Textual (DCT) en la UMCE. Su objetivo es diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura, basado en este enfoque, que contribuya al fortalecimiento del desempeño didáctico de futuras y futuros docentes de Educación Especial.

Para ello, el estudio se sitúa en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Se analizan experiencias de aplicación de la DCT en diversos contextos educativos mediante entrevistas dirigidas a docentes en formación. egresadas y una docente formadora en esta didáctica. Este proceso permite articular las vivencias pedagógicas con elementos teóricos y herramientas fundamentales del enfoque.

Entre los principales hallazgos, se identifica la necesidad de diseñar un recurso que integre herramientas teóricas y prácticas sobre la DCT, en respuesta a las problemáticas detectadas en los sujetos de estudios. Dicho recurso busca favorecer un manejo pertinente del enfoque, promoviendo el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y críticas, tanto dentro como fuera del aula en contexto educativo chileno.

Palabras clave: Didáctica Comunicativa Textual, lectoescritura, Formación Docente Inicial, formación docente, recurso didáctico, inclusión.

Abstract

This research is part of the training of special education teachers in Didactica Comunicativa Textual (DCT) at UMCE. Its objective is to design an educational resource in the area of literacy, based on this approach, that contributes to strengthening the teaching performance of future special education teachers.

To this end, the study adopts an interpretive paradigm with a qualitative approach. It analyzes experiences of applying DCT in various educational contexts through interviews with trainee teachers, graduates, and a teacher trainer in this methodology. This process allows for the integration of pedagogical experiences with theoretical elements and fundamental tools of the approach.

Among the main findings, the study identifies the need to design a resource that integrates theoretical and practical tools on DCT, in response to the issues identified among the study participants. This resource aims to facilitate the effective application of the approach, promoting the development of innovative, inclusive, and critical pedagogical practices, both inside and outside the classroom within the Chilean educational context.

Keywords: Didactica Comunicativa Textual, literacy, Initial Teacher Education, teacher education, teaching resource, inclusion.

Introducción

La enseñanza de la lectoescritura constituye un eje central en la formación de profesionales de la Educación Especial, considerando su ejercicio docente en los diversos contextos educativos que conviven actualmente en Chile, así como la diversidad existente en ellos: de trayectorias escolares, contextos sociohistóricos, saberes y necesidades de aprendizaje. Debido a esto, la formación inicial docente con esta área del saber debe ser capaz de dar respuesta a lo expuesto anteriormente, entregando herramientas didácticas pertinentes las necesidades existentes en los procesos educativos en los que se vean involucradas e involucrados. Teniendo esto en mente, la Didáctica Comunicativa Textual entrega herramientas y concepciones pertinentes del desarrollo de las habilidades de lectoescritura, abordando conceptos asociados a un enfoque socioconstructivista, crítico y situado, sin embargo, quienes son formadas/os en este enfoque son capaces de identificar debilidades en su formación, lo que se traduce en una escasa utilización.

Considerando esto, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura, desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial. Para desarrollar lo propuesto, la investigación cuenta con un enfoque cualitativo.

En cuanto a la estructura del documento, este se organiza en cinco capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, los antecedentes, las preguntas y los objetivos del estudio. El segundo aborda el marco teórico, explicitando los fundamentos de la Didáctica Comunicativa Textual, junto con elementos pedagógicos relevantes para su comprensión, tales como la formación docente inicial, el currículum y los recursos educativos. El tercer capítulo expone el marco metodológico, incluyendo el paradigma, el enfoque, el tipo de estudio, diseño de investigación, protocolos de ética científica y criterios de rigor metodológico. En el cuarto capítulo se presentan los resultados y su respectivo análisis, dando paso al quinto capítulo donde se exponen las conclusiones. Finalizando con el producto, que se puede encontrar en el apartado de anexos.

Se espera que esta investigación, y la construcción del recurso educativo aporten a la formación inicial docente en el ámbito de la Didáctica Comunicativa Textual, fortaleciendo el desempeño didáctico en Educación Especial y contribuyendo a la generación de respuestas pertinentes a las necesidades educativas presentes en el aula del país.

Capítulo I: Planteamiento del Problema.

a. Antecedentes

La educación en Chile es declarada como un derecho de todas las personas, por la Ley 20.370, General de Educación (Ministerio de Educación, 2009). Además de establecer su obligatoriedad, otorga a madres y padres el derecho y deber de asegurar la educación a sus hijos e hijas, junto con los "Requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009, p. 10).

En este marco, el Artículo 3°, letra c, Calidad de la educación, establece que "debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley" (MINEDUC, 2009, p. 2). Este principio instala la noción de equidad como eje estructural del sistema educativo, vinculando la calidad con la inclusión.

Siguiendo los lineamientos establecidos por la Ley General de Educación, se han desarrollado leyes de apoyo para asegurar acceso a una educación de calidad para todos y todas las y los estudiantes, entre ellas destaca la Ley 20.845 del año 2015, que busca regular la admisión de las y los estudiantes, eliminar progresivamente el financiamiento compartido y prohibir el lucro en los establecimientos educacionales que reciben financiamiento estatal (MINEDUC, 2015).

Además, esta normativa establece que es responsabilidad del estado promover una educación inclusiva y de calidad para todas las personas, asimismo se deben generar condiciones óptimas para el acceso y permanencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tanto en establecimientos regulares como en contextos educativos no tradicionales.

De manera complementaria, el Decreto 83/2015 del Mineduc establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en educación parvularia y básica. Este marco promueve la enseñanza diversificada, con propuestas pertinentes y de calidad para las y los estudiantes con NEE. Asimismo, busca asegurar la flexibilidad de las prácticas pedagógicas para favorecer el aprendizaje y desarrollo de todo el estudiantado (MINEDUC, 2015).

En la misma línea el Decreto 170/2012 del MINEDUC:

> Regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes deberían aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. (p. 2)

Este decreto rige directamente la labor de las y los profesores de educación especial, asegurando el financiamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE) y destacando la importancia de especialistas en prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a las NEE y barreras para el aprendizaje en diversos contextos educativos.

Desde este marco legal, se comprende la importancia de acceder a la educación de forma equitativa y con un enfoque inclusivo, y, en este caso, enfocado en el aprendizaje crítico e inclusivo de la lectura y escritura.

La lectura y escritura son herramientas fundamentales para la comprensión y transformación del mundo. Es por esto que, la lectura no debe situarse como proceso único de decodificación de letras, sino como leer con sentido, comprendiendo el mensaje que se busca comunicar, y conectándolo con la propia realidad. Según Freire (2008), "la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra" (p. 105); las personas incluso desde sus primeras interacciones con su entorno, ya están realizando el acto de leer: imágenes, señales, revistas, medicamentos, entre otros. La capacidad de las personas de interpretar la realidad, es una forma de lectura, que se complementa con la alfabetización formal y la lectura convencional de palabras, frases, entre otros.

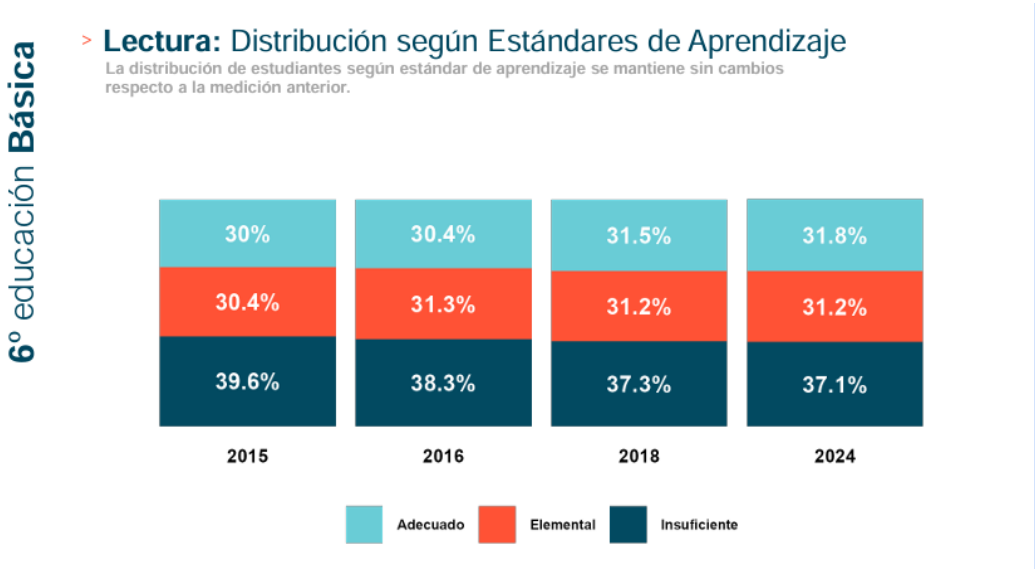
Cabe añadir que, es fundamental que la lectura sea significativa para las personas, estableciendo relaciones entre el texto y el contexto, que permite al lector reflexionar y actuar sobre su entorno.

Al abordar la escritura, esta no se reduce a acciones mecánicas de codificación, ni a mezclar signos para formar palabras carentes de sentido, la escritura siempre cumple "una función social porque se escribe, principalmente, para comunicar algo a alguien." (Romero Ochoa, 2004, p. 10). Este complejo proceso conlleva a que las y los educando comprendan la correspondencia entre la expresión oral de su realidad y una representación simbólica, con reglas propias de funcionamiento. Es por esto, que el aprendizaje de este proceso debe enfocarse en su sentido comunicativo, adquiriendo una función transformadora, y por ende crítica, de comunicación, pero siempre partiendo de un contexto significativo que tiene que ser un mensaje.

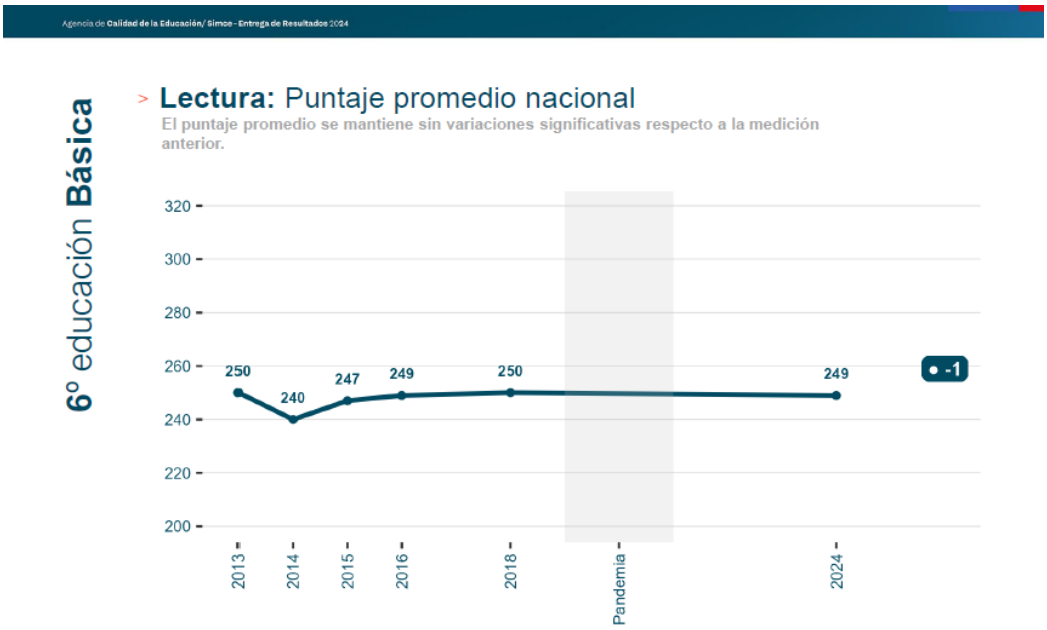
Como fue mencionado, la relevancia de la lectoescritura, y su desarrollo óptimo y crítico, recae en que es esencial para la interacción y transformación social. Es por esto, que es importante conocer el nivel de desarrollo de estas habilidades.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), entrega resultados anualmente con respecto a las áreas curriculares de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

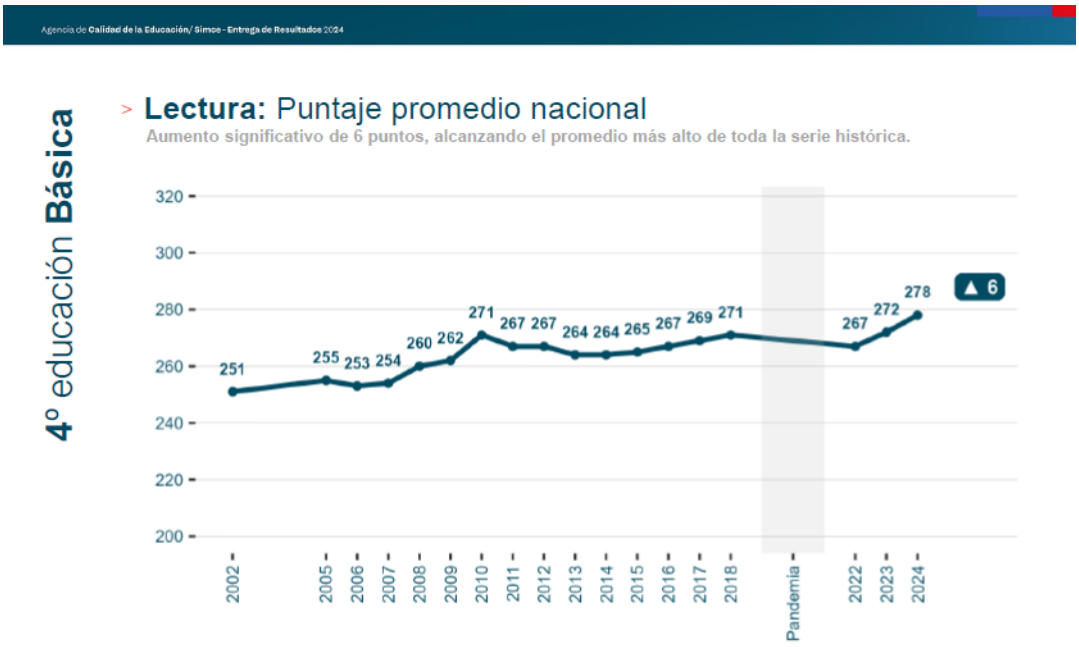
Según documentos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación (2025), se ha demostrado una conservación de los resultados y distribución de estos en la evaluación Lenguaje y Comunicación, con respecto al nivel de logro (Estándares de Aprendizaje). En este, se observa que casi el 70% de las y los estudiantes no alcanzan un nivel adecuado en base al desarrollo de habilidades de lectoescritura según los Estándares de Aprendizaje establecidos por el MINEDUC, contando con casi 40% de estudiantes que se encuentran en un nivel insuficiente. Además de esto, los puntajes no han sufrido grandes modificaciones, llegando a bajar seis puntos en comparación al último año realizado, como es explicitado en los siguientes gráficos.



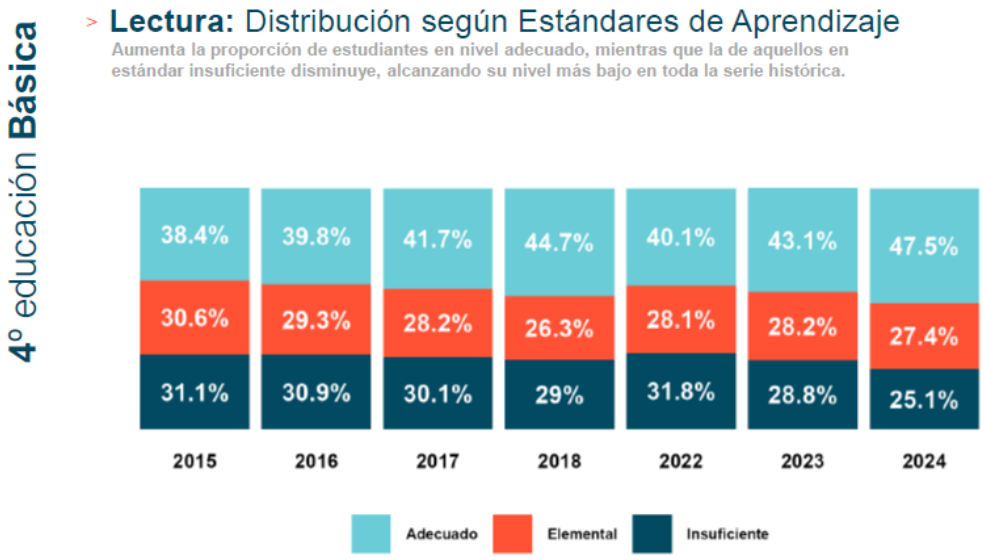
(Agencia de Calidad de La Educación, 2025, diapositiva 24)



(Agencia de Calidad de La Educación, 2025, diapositiva 23)



(Agencia de Calidad de La Educación, 2025, diapositiva 12)



(Agencia de Calidad de La Educación, 2025, diapositiva 13)

Al analizar y comparar los datos revisados anteriormente, con los resultados de cuarto año básico, se puede notar una clara discrepancia. Mientras que los resultados de las evaluaciones de estudiantes de sexto básico se modifican poco en el tiempo, los de cuarto básico suben exponencialmente, contando en algunos años con cerca del 50% de estudiantes en nivel adecuado para el 2024, llegando a números históricos en este nivel.

Esta prueba, que se rinde a nivel nacional, demuestra la necesidad de reevaluar la forma en que se aborda el proceso de enseñanza de la lectoescritura, abordando cambios en las estrategias pedagógicas, de forma que cobren sentido para las y los estudiantes, y así puedan desarrollarse integralmente en todos sus aspectos. También, sirve como antecedente a universidades formadoras de docentes, haciendo que se tomen decisiones en cuanto a las mallas y actividades curriculares, para dar respuesta a las problemáticas que enfrenta el sistema educativo actualmente.

La Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) cuenta con carreras de formación profesional y especializaciones, las cuales se destacan por estar en su mayoría ligadas a las ciencias educacionales, siendo la única universidad en Chile que se dedica casi exclusivamente a la formación docente. Una de estas carreras es la Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje.

La carrera se encuentra en el marco epistemológico del constructivismo el cual, según Rosas y Sebastián (2008), dice que el aprendizaje se construye mediante la interacción del individuo con su entorno y su cultura. Esto ocurre a través de los procesos intra e interpsicológicos, gatillados a partir del abordaje de conflictos cognitivos a los cuales no tengan respuestas innatas. Al ejercer la pedagogía desde este enfoque, conocer el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante permite adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un aprendizaje de carácter significativo en pro del desarrollo integral de este, enfatizando la importancia de la interacción.

Considerando esta concepción acerca del aprendizaje, en la carrera Licenciatura en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje se imparten diversas actividades curriculares que abordan aspectos teóricos y práctico-metodológicos de enseñanza, buscando formar docentes que sean capaces de responder pertinentemente a la diversidad y cumplir con las distintas leyes. Se destacan la Didáctica Operatoria (OP), la Metodología Interaccional Integrativa (MII) y la Didáctica Comunicativa Textual (DCT), que corresponden a didácticas específicas de la especialidad de Aprendizaje.

Estas propuestas son impartidas durante el sexto y séptimo semestres del plan de estudio de la carrera, buscando articularse con las actividades curriculares correspondientes a diversidades prácticas que se dan a lo largo de la carrera formativa. Esto, con el fin de que las y los docentes en formación sean capaces de proponer intervenciones que den respuesta a las NEE que presenten las y los estudiantes, tomando elementos de estas tres líneas metodológicas para planificar clases atingentes.

En específico, la Didáctica Comunicativa Textual (DCT) aparece con este nombre dentro del plan de estudios desde el año 2005, manteniéndose hasta el presente plan formativo. Esta perspectiva se enmarca en el enfoque socioconstructivista, tomando como base a la propuesta metodológica de Jossette Jolibert.

Jolibert construye, a través de experiencias pedagógicas en el aula, un enfoque didáctico orientado en el desarrollo crítico e integral de las y los estudiantes, considerándolos parte de una cultura escrita desde el inicio de sus vidas. Esto se ve plasmado en sus libros “Niños que construyen su poder de leer y escribir” y "Formar niños lectores y productores de poemas”.

En los que propone un enfoque donde es clave considerar el contexto socio-histórico y cultural, de las y los estudiantes para diseñar actividades significativas, al incorporar sus experiencias, costumbres y entorno, favoreciendo un aprendizaje más cercano, reflexivo y

conectado con su realidad cotidiana. Considerando que, el leer y escribir, son procesos complejos y críticos, esenciales para insertarse en la sociedad y su comunidad, por lo que Jolibert plantea como misión "formar niños que construyen su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 14).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, Jolibert propone una serie de elementos basados en el accionar del estudiantado, siendo uno de los más relevantes la responsabilidad compartida del proceso de aprendizaje - enseñanza, donde las y los estudiante se asumen como constructores conscientes de sus propios procesos, individual y colectivamente, mientras que sitúa a las y los docentes como guías de estos procesos. Esto toma especial relevancia al reconocer que la función de este enfoque no es meramente académica, sino que también busca formar a personas capaces de desarrollarse socialmente, entendiéndose, por ende, las y los docentes como formadores de personalidad.

Es por esto que es de especial valor que las y los profesionales formados y por formar de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con especialidad en Aprendizaje egresen dominando esta didáctica, que permite dar respuestas a problemáticas atingentes para la realidad chilena con respecto al desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Pese a la relevancia de esta didáctica en la formación docente, actualmente no existe material o documentos que sistematicen la Didáctica Comunicativa Textual, considerando elementos teóricos esenciales como: características, pilares y principios, así como algunas estrategias relevantes a considerar para su implementación, significando una problemática: esta ausencia de un material accesible que, considere las actuales necesidades o realidades, constituye una barrera para la correcta comprensión y ejecución de esta didáctica en el aula, según experiencias de docentes en formación.

b. Preguntas de Investigación

- ¿Cómo fortalecer la formación docente enmarcada en la Didáctica Comunicativa Textual en el ámbito de lectoescritura?
- ¿Cuáles son las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo?
- ¿Cuáles son las características, pilares, principios y elementos teóricos fundamentales de la DCT?
- ¿Qué elementos deben ser parte del diseño del recurso didáctico en el ámbito de la lengua

escrita (actividades, estrategias, materiales, evaluaciones)?

c. Justificación del estudio.

Como profesionales de la educación especial, es necesario el conocimiento y manejo de diversas didácticas y metodologías con el fin de tener un abanico de recursos didácticos que permitan dar respuesta a la diversidad existente en las aulas. La UMCE forma a sus estudiantes de educación especial con especialidad Aprendizaje en diversas didácticas específicas como fue mencionado anteriormente. Para lograr la experticia en estas, existen una serie de textos y documentos en la Didáctica Operatoria y Metodología Interaccional Integrativa, mientras que en la Didáctica Comunicativa Textual principalmente se disponen de los textos de la autora referente de la didáctica.

La ausencia de un material accesible constituye una barrera para la correcta comprensión y ejecución de esta didáctica en el aula. Es por esto que la realización de esta investigación busca favorecer la formación docente por medio de la construcción de recurso educativo. Por consiguiente, adquiere una relevancia tanto para las y los futuros docentes, como para las y los docentes que son partícipes de impartir la carrera.

Relacionado a la utilización de esta perspectiva en prácticas, en la Biblioteca Central de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en su versión digital como física, se encuentran un total de seis tesis y/o memorias de título referidas a la utilización de la DCT como perspectiva de enseñanza principal del proceso de Práctica Profesional, desde los años 2001 a 2008. Cabe añadir que, se ha observado una baja utilización de la DCT o de algunos de sus elementos en las prácticas intermedias, que van en paralelo con la enseñanza de esta didáctica, y en la práctica profesional.

d. Objetivo general.

Diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial.

e. Objetivos específicos.

- Conocer las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo.
- Identificar las características, pilares, principios y elementos teóricos fundamentales de la DCT.

- Construir un recurso que sirva de apoyo a la formación de estudiantes de educación de la UMCE en la DCT.

Capítulo II: Marco teórico.

El presente capítulo aborda los fundamentos teóricos, institucionales y metodológicos que sustentan la investigación, situándola en el contexto de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y, específicamente, en la formación impartida por el Departamento de Educación Diferencial. En este marco, se revisan los principios del modelo educativo institucional, las principales didácticas que orientan la formación docente, con énfasis en la Didáctica Comunicativa Textual (DCT) y su articulación con el currículum nacional. Estos elementos permiten comprender el problema de investigación, vinculado a la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectoescritura mediante recursos educativos coherentes con un enfoque inclusivo, constructivista y situado.

1. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se fundó el 29 de abril de 1889 bajo el nombre de Instituto Pedagógico de Chile, formando parte de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Chile. La institución fue establecida para formar expertos en el área de la pedagogía, dándole un nuevo enfoque a la educación chilena, como comenta Amunátegui, director del Instituto Pedagógico en 1892, como se cita en Rubilar (2012):

> "representa el primer esfuerzo que en nuestro país se hace para sistematizar la carrera del profesorado(...) el látigo ha sido reemplazado por la palabra persuasiva. No basta decretar un Plan de estudios ni combinar nuevos programas; se necesita, además, que los individuos encargados de aplicar estos y aquel consagren toda su inteligencia y toda su voluntad al buen éxito de la obra" (p. 17)

En 1969, el Instituto Pedagógico pasaría a ser el Departamento de Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, perdiendo así su nombre y pasando a ser conocido como el Campus Oriente de la Universidad de Chile. Fue allí, donde se encontraron las carreras pedagógicas además de otras áreas humanistas, siendo la combinación de profesionales en formación lo que generó un ambiente crítico de las problemáticas sociales del momento, siendo foco relevante para la posterior intervención por parte de las fuerzas armadas posterior al año 1973.

Fue durante el periodo de dictadura cívico militar que la pedagogía y profesores pierden su calidad universitaria, y el anteriormente conocido como Instituto Pedagógico pasaría a ser la Academia Superior de Estudios Pedagógicos, una institución de grado técnico profesional.

A mediados de 1980, la separación de la Universidad de Chile, obligaría a la Junta Militar a "crear en forma igualmente inconsulta y enigmática la 'Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación' (UMCE)[...] declarándose sucesora legal de las entidades precedentes (es decir, Instituto Pedagógico, Departamento de Educación, Facultad de Educación y Academia)" (Rubilar, 2012, p. 49).

A más de un siglo de su original fundación, la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación continua con su compromiso con la formación de expertas y expertos en la didáctica y pedagogía, como declara en sus inicios Valentín Letelier, citado por Rubilar (2012):

> "El Instituto Pedagógico no se ha fundado propiamente para enseñar el castellano ni ninguna ciencia, se ha fundado para formar profesores, enseñando práctica y teóricamente la metodología de la enseñanza de cada ramo(...) porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar". (p. 14)

a. Modelo Educativo de la UMCE.

Siguiendo la misma línea, el modelo educativo de la UMCE se caracteriza por ser uno de los modelos educativos más distinguido e innovador al momento de hablar de ciencias de la educación, focalizado en ofrecer una formación de calidad, crítica y reflexiva de las y los futuros docentes. Este modelo educativo fue aprobado en 2016 y es el que se mantiene hasta la actualidad, definiendo la identidad formativa y pedagógica de la universidad, estableciendo seis principios orientadores para su construcción: Transformacional, Integralidad, Flexibilidad, Reflexividad, Proyectividad y Plasticidad.

Este modelo se sitúa desde un enfoque sociocrítico y constructivista, dicho enfoque se articula con el principio transformacional, al contar con una mirada sociocrítica del conocimiento, en donde a partir de sus experiencias se va construyendo el aprendizaje, siendo adverso a los modelos tradicionales, propiciando la reflexión, y la transformación social.

Se sabe que el ser humano abarca distintas dimensiones (intelectual, artística, afectiva, ética, social, física, espiritual, sexual, cultural, entre otras), por lo tanto el modelo educativo debe abordar dichas dimensiones de manera integral, esto desemboca en el principio de integralidad, reconociendo la importancia de cada una de estas dimensiones su desarrollo.

Así como es importante considerar las distintas dimensiones, también es importante considerar la diversidad, en todos sus sentidos, y responder a esta, en esa misma línea se declara el principio de flexibilidad, destacando la necesidad de adaptar el currículum y estrategias a los distintos contextos.

Al posicionarse desde un enfoque constructivista, se sabe que el proceso de aprendizaje es algo que el propio individuo va construyendo, por lo que para que esto ocurra es necesario que el individuo desarrolle un pensamiento crítico, incentivando el estudio de saberes y experiencias pedagógicas, con el fin de mejorar sus prácticas como profesional, esto hace alusión al principio de reflexividad.

El quinto principio presente en el modelo, es el de proyectividad, que alude a impulsar innovaciones y renovar prácticas educativas, potenciando vínculos entre el individuo, la sociedad y el aprendizaje, asociado también a este principio encontramos la educación ambiental y la responsabilidad social.

Finalmente, se encuentra el principio de plasticidad, que se refiere a la capacidad del modelo de estar constantemente evaluando, con el fin de perfeccionarse y también de actualizar las propuestas formativas, respondiendo a los distintos cambios, tanto sociales, como culturales y educativos que puedan existir.

b. Departamento de Educación Diferencial.

Dentro de la Facultad de Filosofía y Educación, se encuentra el Departamento de Educación Diferencial, las carreras impartidas son Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje; en Personas Ciegas y Retos Múltiples; y en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.

Además de las carreras dichas, posee la administración académica del Magíster en Educación Diferencial mención Necesidades Múltiples y del postítulo de Interpretación en Lengua de Señas Chilena., y cuenta con la Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Visual y Auditiva (CREPPI) y con un Laboratorio de Voz, ambas encargadas de prestar apoyo y servicios a estudiantes que lo requieran.

c. Historia del Depto. de Educación Diferencial de la UMCE.

La Carrera de Educación Especial cuenta con una larga trayectoria con más de 60 años de historia, viendo sus inicios en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile en forma del

Primer Curso de Especialistas en Educación de Deficientes Mentales contando con una duración de 2 años. En los años posteriores, la institución abriría los cursos de Especialistas en Educación de Sordos (1967) y Curso de Especialistas en Educación de Ciegos (1970). En 1974, gracias al prestigio y perfeccionamiento con los que contaron los cursos, se constituyeron como carreras universitarias independientes.

Durante las décadas posteriores, vería cambios en sus planes de estudios; posterior a la creación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en 1998 aparecen en conjunto a renovaciones curriculares, cuatro carreras de Educación Especial. Serían estas las que darían paso a modificaciones en el año 2005, especializando a los profesionales formados en las áreas de Problemas de Aprendizaje, Problemas de Audición y Lenguaje, Retraso Mental o Problemas de la Visión.

Estas serían las carreras y mallas curriculares se mantendrían hasta el 2018, última generación que se formarían bajo estas, debido a la actualización de los planes de estudio y la unión de dos de las carreras de pregrado, estando actualmente tres carreras de Educación Especial disponibles, contando además especialidades en cinco menciones.

- Personas Ciegas y Retos Múltiples (Anteriormente Problemas de Visión)
- Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo (Anteriormente Retraso Mental)
- Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje. (Unión de Problemas de Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje)

Finalmente, el 2025 se dio notificación del cierre definitivo de la carrera Educación Diferencial Especialidad en Problemas de Aprendizaje para el 2026, la cual fue reformulada oficialmente como Educación Especial Especialidad Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje.

d. Misión, Visión y Perfil de Egreso Departamento Ed. Diferencial.

En sintonía con las definiciones institucionales de la UMCE, el Departamento de Educación Diferencial establece sus propios lineamientos estratégicos, reafirmando su compromiso con una formación docente especializada. Esta propuesta educativa busca posicionar a sus egresadas y egresados como especialistas en inclusión y garantes de derechos, principios que se ven plasmados en la misión, visión y perfil de egreso.

En en el primero es posible leer que el Departamento de Educación Diferencial:

> Propicia la formación de Educadores Diferenciales bajo la convicción de generar un saber renovado y de vanguardia a través de la investigación, que nutre la docencia y se promueve y retroalimenta por medio de actividades de extensión y trabajo colaborativo con diversas instituciones sociales, educativas y culturales nacionales e internacionales. (UMCE, s/f a)

Esto quiere decir que el departamento se posiciona desde un modelo de mejora continua e innovación. Formando docentes que busquen transformar la realidad actual del sistema educativo chileno haciendo uso de la investigación.

Mientras que su visión expone:

> Formar un profesional de la Educación Diferencial que responda con compromiso social a las necesidades de país que se plantean en el siglo XXI, con visión integral de ser humano y de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que valore y respete la diversidad como un Derecho y Condición Humana. Su trabajo pedagógico debe considerar las características sociales, biológicas, cognitivas y culturales de las personas con NEE, desplegando competencias para proponer sistemas pedagógicos alternativos en diversos contextos de educación formal y no formal, que propicien la inclusión de las personas con NEE y sus familias. (UMCE, s/f a)

Con relación a la visión, se puede decir que se busca formar profesionales con una visión integral, reconociendo a sus educandos como seres integrales compuestos por distintas dimensiones. Asimismo, se espera que sean garantes de derecho y posean un fuerte compromiso social.

Bajo estos lineamientos, el perfil de egreso manifiesta que “El (la) egresado(a) de la carrera es un(a) profesional de la educación que comprende y valora la diversidad como una característica propia de las distintas dimensiones del ser humano.” (UMCE, s/f b)

La articulación de estos principios busca garantizar una formación integral, donde la egresada y el egresado se posiciona como un agente garante de derechos e inclusivo capaz de proponer sistemas pedagógicos innovadores en diversos contextos, asegurando una respuesta profesional pertinente a las necesidades y desafíos actuales.

e. Líneas Metodológicas.

Estos lineamientos estratégicos mencionados conforman un marco de acción que identifica a las y los docentes de educación especial de la UMCE, contando así con una formación en

didácticas y enfoques congruentes con las orientaciones institucionales entregadas, como son las presentadas a continuación, permitiendo una acción pedagógica innovadora, integral e inclusiva.

i. Metodología Integrativa Interaccional.

La Metodología Interactiva Integral (o MII) se enmarca en una visión más radical del constructivismo, teniendo como base teórica lo propuesto sobre el aprendizaje por el Dr. Huberto Maturana y como creadora a la profesora Nolfa Ibáñez.

Esta metodología se posiciona desde una visión no castigadora y no instruccional de la educación, preocupándose de que todo lo enseñado esté al alcance de todos los estudiantes, tomando elementos cotidianos y transformándolos en conocimiento común que está al servicio de nuevos aprendizajes. (Ibáñez, 2002)

ii. Didáctica Operatoria.

La Didáctica Operatoria, basada en la teoría del Aprendizaje de Jean Piaget, toma especial atención a los proceso intra e interpsicológicos del estudiantado, fijándose en la etapa del desarrollo que se encuentran para poder disponer de interacciones con el medio atingentes a este, permitiendo así generar problemáticas que exijan a los y las estudiantes a reorganizar lo que ya conocen; en esta comprobación, como señala la teoría, “se le puede ayudar planteándole situaciones que, contradigan sus hipótesis… pero nunca sustituyen su verdad por la nuestra” (Moreno, 1981, p. 3).

iii. Didáctica Comunicativa Textual.

La Didáctica Comunicativa Textual (DCT) encuentra sus orígenes en las obras de la profesora francesa Josette Jolibert, en específico quien propone una serie de recursos y sistemáticas para formar a sus estudiantes en lectores y escritores, partícipes de sus comunidades como participantes activos y críticos. En palabras de Jolibert (2001) “Nuestra problemática general es una propuesta didáctica integrada, globalizante, que abarca tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el término de enseñanza básica.” (p.98). Sin embargo, en la actualidad, está didáctica se puede aplicar en cualquier nivel escolar y contexto, como se profundizará en los siguientes apartados.

2. Didáctica Comunicativa Textual

Estos lineamientos estratégicos mencionados conforman un marco de acción que identifica a las y los docentes de educación especial de la UMCE.

a. Concepto de didáctica y relevancia.

El concepto de didáctica ha sido definido por diversos autores a través de los años, en búsqueda de formas de explicarla. Según Titone (1981, como se citó en Beltrán et al., 2016) la didáctica corresponde a una "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (p. 65), mientras que Mattos (1974) recalca que esta ciencia es la única que se enfoca en los procedimientos del cómo enseñar, tomando lo práctico y operativo, justificando así las acciones tomadas por quien enseña.

Con lo anteriormente expuesto, se comprende la didáctica como una ciencia que permite posicionarse desde concepciones, recursos, herramientas y decisiones para asegurar un acompañamiento pertinente a los diversos grupos de estudiantes, comprendiendo la enseñanza y aprendizaje como procesos fundamentados.

Comprendiendo esto, se remarca la relevancia de un manejo práctico adecuado y crítico en los contextos utilizados. Al poseer un buen dominio de herramientas didácticas, la práctica docente puede adaptarse y responder a las necesidades y capacidades de sus estudiantes, permitiendo así la creación de situaciones estimulantes para la participación activa, crítica y autónoma de sus estudiantes (Ávila et al., 2024).

De esta manera se posiciona la investigación bajo la premisa, que la formación adecuada en la disciplina toma mayor importancia al considerar que si bien, la didáctica tiene una base y ejercicio teórico, la validez y efectividad sólo puede comprobarse por medio de la acción pedagógica (Garfias, 2015, como se citó en Ávila et al., 2024).

Esto es relevante, ya que cada universidad con carreras de pedagogías, se adhieren a la enseñanza por medio de las herramientas y perfiles que rigen ciertas didácticas específicas, sin ser la UMCE una excepción. Entre las diversas actividades curriculares se destaca la formación en didácticas específicas desde el paradigma educativo que tiene la universidad.

Las actividades curriculares implementadas se enmarcan desde el constructivismo, entendiendo la relevancia del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, mientras que la y el docente se encuentran como guía y facilitador de los aprendizajes.

b. Didáctica Comunicativa Textual.

La Didáctica Comunicativa Textual, DCT por sus iniciales, corresponde a un enfoque metodológico de enseñanza de la lectoescritura impartido por la UMCE en la Carrera de Educación

Especial, en específico, en la especialidad de Aprendizaje. Es en esta actividad curricular que se abordan textos y teoría didáctica escritos por la profesora francesa Josette Jolibert con diversos colaboradores, donde destaca Christine Sraïki. Además de lo propuesto en dos libros de la autoría de la primera, se toman elementos de la profesora e investigadora argentina Estela Quintar, propuestos en su libro "Pedagogía No Parametral".

1. Josette Jolibert.

En su libro "Niños que construyen su poder de leer y escribir", proponen formar a niñas y niños que utilicen la lectura y la escritura no como meras técnicas de decodificación, sino como herramientas que pueden utilizar para comunicarse a través de situaciones en donde las y los niños se comuniquen de manera real con su entorno y puedan expresarse (Jolibert y Sraïki, 2009).

En concordancia con sus lineamientos teóricos, constructivistas y lingüísticos, esta didáctica plantea que, por medio del lenguaje escrito, las y los estudiantes logren estructurar sus pensamientos y reflexionar de manera consciente y crítica. A través de procesos metacognitivos, las y los niños toman conciencia de sus propios procesos de aprendizaje; en el caso de la lectoescritura, implica comprender cómo y para qué se lee y escribe.

De acuerdo con lo anterior, Jolibert y Sraïki (2009) plantean que "consideramos la lectura y la producción de escritos como actividades de resolución de problemas, por naturaleza implícita" (p. 66). Esto debido a que, para interrogar un texto, tanto como lector como productor, se necesitan utilizar diferentes estrategias que permitan a las y los estudiantes hacerse conscientes del proceso.

Asimismo, resulta fundamental comprender que el aprendizaje surge de la acción y la interacción social. Esto se logra mediante proyectos con un propósito genuino, donde leer y escribir se vuelve una necesidad real. De esta manera, el estudiantado se integra en su propio proceso de aprendizaje, asumiéndose como "niños que construyen sus aprendizajes para resolver los problemas que les plantean sus propios proyectos y los proyectos elaborados junto con sus compañeros" (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 28).

Por medio del desarrollo y la ejecución de los proyectos se desarrollan y trabajan distintos aspectos que son parte del proceso de aprendizaje de las y los niños, la pedagogía por proyectos se considera una estrategia que permite formar y desarrollar la personalidad, saberes y competencias de las personas (Jolibert y Sraiki, 2009). Sin embargo, la DCT no consiste solo en proyectos, estos son solo un componente de esta didáctica, cuyo núcleo es la interrogación y producción de textos.

Por otra parte, en concordancia con el constructivismo, tanto en los proyectos como fuera de estos, el rol del docente es ser un guía y un mediador para sus estudiantes, el docente deja de ser quien posee todo el poder y conocimientos, sino que más bien se vuelve un orientador creando espacios óptimos para el aprendizaje, donde además toma suma importancia la vida cooperativa por lo que es relevante que las y los docentes generen espacios óptimos (Jolibert y Sraiki, 2009).

Por el contrario el rol del estudiante recae en ser un sujeto activo, que sea parte de descubrir y construir su propio aprendizaje, a partir de sus propias experiencias y conocimientos previos en conjunto con sus pares. Siendo capaz de tomar decisiones y hacer elecciones al momento de realizar un proyecto. Para que este resulte debe ser responsable y realizar las tareas que se le son asignadas, por medio de su propia decisión y la de sus pares.

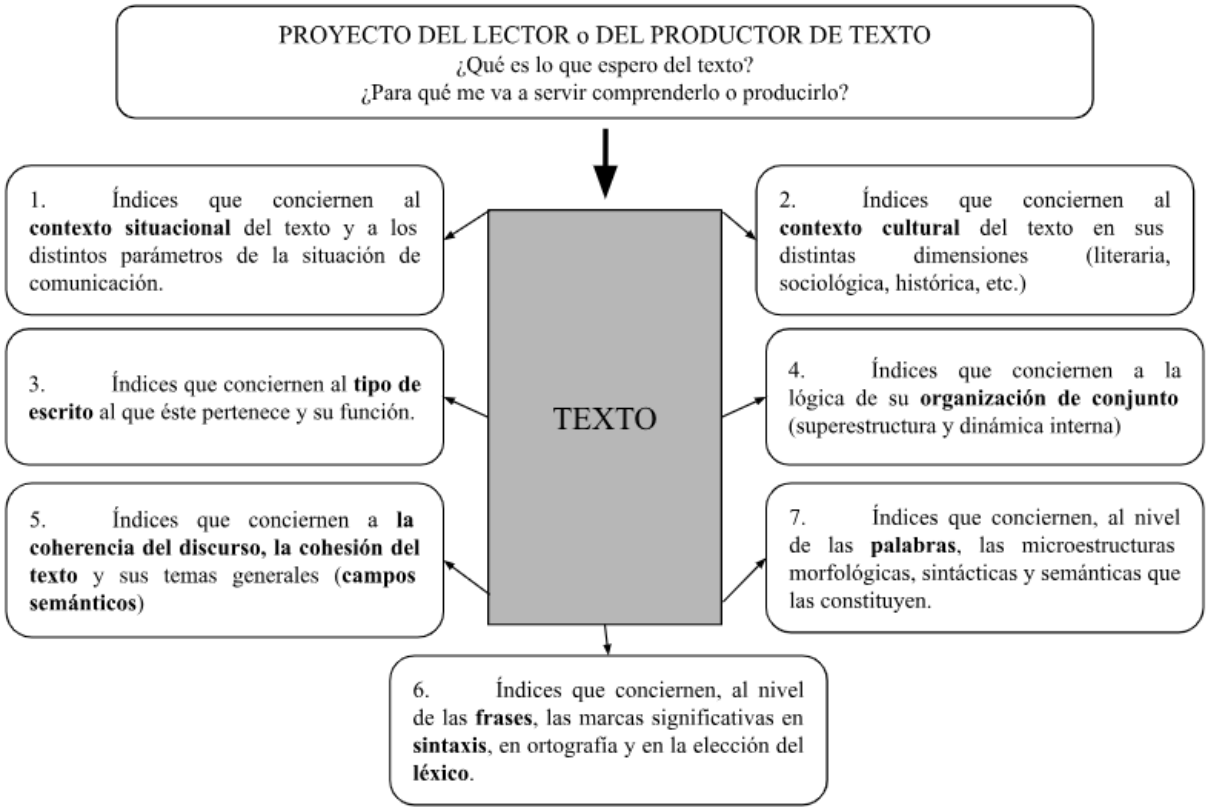
Lo anteriormente mencionado se propone con el fin de leer y escribir, lo que según Jolibert y Sraiki (2009) consiste en "tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprender, lo tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor" (p. 54). Para ello, es necesario hacer uso de textos completos, reales y contextualizados a partir de la vida e intereses de las y los niños.

Con relación a la lectura esta se define como la producción de sentido del texto, teniendo en consideración el contexto (puede ser un afiche, una revista, una infografía, etc.). También implica observar la "silueta" del texto y las imágenes para realizar hipótesis sobre la intención comunicativa del escritor del texto, utilizando diferentes estrategias para leer el texto, las cuales pueden ser, por ejemplo, la inferencia o la predicción.

Por otra parte, según las autoras, producir textos es un proceso de creación orientado a la comunicación. Dicha actividad requiere, en primera instancia, una planificación previa, donde se define el qué, el para quién, el cómo se quiere escribir y el tipo de texto que se utilizará (destinatario, propósito y el tipo de texto).

Posteriormente, se inicia la puesta en texto, fase en la que es necesario poner las ideas en "papel", es decir, se comienzan a plasmar las ideas en borradores sujetos a revisiones constantes en donde las y los niños mejoran su texto y realizan las correcciones necesarias. Este ciclo permite que las y los estudiantes optimicen sus producciones mediante corrección sistemática y la autorregulación.

Ambos procesos, la interrogación y la producción de textos, se operacionalizan a través de los "siete niveles de conceptualización lingüísticos" cuyos componentes se observan a continuación:



(Jolibert y Sraïki, 2009, p. 71)

Dichos niveles operan de manera deductiva: desde la macroestructura (el contexto) hasta la microestructura (las letras y las sílabas). De este modo, se busca construir el significado del texto, ya sea al interrogar o al producir textos. Cabe destacar que estos siete niveles de conceptualización lingüísticos no se aplican de forma lineal ni aislada, sino que se interrelacionan para construir el sentido del texto. Por ejemplo, el segundo nivel se vincula con el autor, es decir quien escribió el texto y para quién, con qué intención (informar, entretener, etc.).

Como se mencionó anteriormente, las autoras proponen trabajar mediante proyectos, planteando que "una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 29).

Se construyen y desarrollan estos tres aspectos debido a que son las y los estudiantes quienes, a través de preguntas orientadoras de la o el docente, eligen el proyecto a partir de su

contexto sociohistórico, cultural e intereses personales; permitiendo articular distintas asignaturas en una misma iniciativa. Además, las y los estudiantes deben organizar y cumplir distintos roles para poder llevar a término su propuesta.

2. Didáctica no parametral.

La Didáctica No Parametral, propuesta por Estela Quintar, nace como una crítica a los modelos de enseñanza tradicionales, que implican sólo una transmisión de contenidos y una reproducción de saberes descontextualizados. Considerando esto, la autora cuestiona una educación que reduce el acto pedagógico a solo la explicación de información, lo cual desconecta el aprendizaje de la realidad histórica y cultural de las y los estudiantes.

Contrario a eso, Quintar plantea la necesidad de formar sujetos críticos y situados, capaces de comprender su rol en procesos históricos y de posicionarse frente a ellos, en este sentido, la formación de sujetos debe orientarse a la construcción de conciencia histórica y no a la acumulación de contenidos (Quintar, 2008).

En esta perspectiva, Quintar declara nuevas formas de concebir el rol del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, identificándolos a los dos como actores históricos y culturales. Desde esta mirada, las y los docentes ya no limitan su actuar a ser ejecutores del currículo, asumiendo una función ética y política, siendo responsables de generar condiciones que permitan a los estudiantes interpretar y criticar la realidad, esto implica que el conocimiento esté situado en la experiencia de los sujetos y no en conceptos teóricos lejos de su contexto.

Esta concepción se relaciona profundamente con la DCT, en tanto ambas perspectivas desplazan la idea de la enseñanza como transmisión hacia la enseñanza como construcción colectiva de sentido, donde leer y escribir implica posicionarse frente al mundo y no solo reproducir estructuras.

Uno de los principales núcleos de la didáctica es la crítica a la educación institucionalizada, específicamente a la incapacidad de generar problemas auténticos, Quintar señala que “todo el tiempo solo se escuchan teorías que explican “supuestos” problemas que no son parte de los sujetos que se están formando” (Quintar, 2008, p. 24). Por su parte la DCT, rechaza actividades artificiales que no responden a las necesidades comunicativas auténticas de las y los estudiantes, coincidiendo en que ambas propuestas el aprendizaje debe partir de la experiencia y del contexto sociocultural.

Considerando esta forma de actuar, los sistemas educativos tradicionales, suelen reducir el pensamiento de los estudiantes, potenciando una formación limitada y fragmentada. En

contraposición de esta, se propone la pedagogía de la potenciación, ampliando el pensamiento y acción de los sujetos, una pedagogía "que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad" (Quintar, 2008, p. 26). Tanto la Didáctica No Parametral como la DCT, favorecen procesos reflexivos y promueven una ampliación del pensamiento, permitiendo a las y los estudiantes interpretar críticamente los discursos en su entorno.

Finalmente, Quintar enfatiza que el conocimiento no puede ser independiente de la experiencia, ya que se configura en la relación que el sujeto establece con el mundo, instancia en la cual se producen y resignifican sentidos y significados (Quintar, 2008). En articulación con la DCT, esta perspectiva resulta coherente con la idea de que el aprendizaje del lenguaje debe darse en torno a prácticas sociales situadas, donde la producción e interrogación de textos se lleven a cabo en contextos comunicativos reales y significativos, así, ambas didácticas coinciden en que el conocimiento no se logra a partir de la recepción pasiva de información, por el contrario el conocimiento emerge de la experiencia, la interacción y la construcción en conjunto.

3. La Didáctica Comunicativa Textual y sus antecedentes disciplinares.

La Didáctica Comunicativa Textual, como actividad curricular y como perspectiva, se desarrolla desde un enfoque teórico socio-constructivista, tomando a autores esenciales para esta perspectiva, como el biólogo suizo Jean Piaget y el psicólogo ruso Lev Vygotsky, además del biólogo chileno Humberto Maturana, quienes proponen teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo de este.

Jean Piaget plantea que el conocimiento es algo que el ser humano va construyendo de manera activa, interactuando constantemente con su entorno, es, a través de esa interacción, que va organizando y reorganizando sus estructuras mentales, las cuales son las formas en las que se almacena el conocimiento. Estas estructuras mentales se van transformando, desde una estructura simple a una más compleja, este proceso se lleva a cabo mediante dos transformaciones fundamentales: la asimilación, que adhiere nueva información a las estructuras, y la acomodación, que implica modificar las estructuras para adaptarse a experiencias diferentes. El flujo entre la asimilación y la acomodación es lo que potencia el desarrollo cognitivo en el ser humano.

Piaget también describe que este desarrollo ocurre en etapas sucesivas: la sensoriomotriz, en la que el niño aprende a través de la acción y los sentidos; la preoperacional, donde surge el pensamiento simbólico pero aún con limitaciones lógicas; la de operaciones concretas, en la que

el razonamiento se apoya en lo tangible; y la de operaciones formales, caracterizada por la capacidad de abstracción y el pensamiento hipotético. Cada una de estas etapas es cualitativamente distinta de la anterior y prepara la base para la siguiente, de este modo, el aprendizaje se entiende como una construcción progresiva en la que el sujeto es protagonista de su propio desarrollo intelectual, ya que no recibe el conocimiento de manera pasiva, sino que lo elabora activamente en función de sus experiencias y de la maduración de sus estructuras cognitivas.

Lev Vygotsky postula la Teoría Histórico-Cultural o Sociocultural del desarrollo cognitivo, la cual se centra en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Estos son procesos que se construyen por medio de la interacción social y en colaboración con otros. Según Vygotsky, el desarrollo psicológico humano está conformado por una línea de desarrollo natural y una artificial o cultural. La llamada primera línea de desarrollo, denominada por Vygotsky como natural, enmarca procesos psicológicos compartidos con otros animales no humanos. (R. Rosas y C. Sebastián, 2008), los cuales se consideran procesos elementales.

Mientras que la segunda línea se relaciona con el sentido propio de la cultura en la que está inmerso el sujeto y con la interacción con otros seres humanos. Esta línea "implica acciones y procesos de tipo instrumental y se caracteriza por la incorporación de signos desarrollados histórico-culturalmente" (R. Rosas y C. Sebastián, 2008, p. 31), lo que da paso a los procesos psicológicos superiores.

Es decir, mientras la línea natural conlleva el proceso biológico de la maduración y crecimiento, la línea cultural trata con lo relacionado al contexto en donde el ser humano se inserta: tratando con los mecanismos de apropiación y cultura en la que ocurre el proceso de aprendizaje. (Baquero, 1996, como se citó en R. Rosas y C. Sebastián, 2008)

El biólogo chileno Humberto Maturana propone en su teoría una visión más radical del socio constructivismo, declarando que “Un sistema dinámico, como lo es un ser vivo, está en constante cambio de su estructura, lo cual, implica una constante variación de los dominios estructurales definidos por ésta.” (Maturana y Varela, 1989, como se citó en R. Rosas y C. Sebastián, 2008, p.66). Es así que Maturana no sólo propone a los seres vivos como sistemas dinámicos, sino que también como máquinas cerradas, los cuales conocen el mundo al estar en constante interacción con su medio, dándose el fenómeno del aprendizaje cuando producen cambios estructurales, a través de sus interacciones con lo que les rodea.

Bajo esta lógica es que asegura que no existe una verdad absoluta, u objetiva, por sobre todo, sino que los seres vivos construyen acuerdos por medio del lenguaje, toda explicación depende del observador que la fórmula, es decir, su experiencia interactuando con su contexto, siendo el lenguaje un elemento fundamental para esto, teniendo como función la coordinación con otros, llegando a acuerdos sociales de los distintos observadores, creando así las realidades.

Es elemental, para comprender lo propuesto abordar la concepción de Amar ideada en la propuesta de Maturana, que es definida "como reconocer-al-otro-como-legítimo-otro, aparece como el fundamento del actuar propiamente humano…" (R. Rosas y C. Sebastián, 2008, p. 96) y "la ética no tiene su basamento en la racionalidad sino en las emociones, es decir, en las disposiciones corporales de los individuos, en su biología." (R. Rosas y C. Sebastián, 2008, p. 96).

La DCT sustenta su concepción del aprendizaje como un proceso activo, situado y racional, comprendiendo desde la perspectiva de Piaget que el sujeto construye de manera progresiva su conocimiento por medio de la reorganización de estructuras cognitivas, desde Vygotsky, que la construcción del conocimiento se produce en una interacción social mediada por herramientas culturales y lenguaje, y desde Maturana, que conocer implica coordinar acciones y significados con otros en un espacio de convivencia donde el reconocimiento del otro y la emoción constituyen condiciones del aprendizaje. De este modo, la enseñanza de la lectura y la escritura se concibe como una participación de prácticas discursivas con sentido, en donde los sujetos elaboran significados, interpretaciones, a la vez que desarrollan su pensamiento en diálogo con otros y en su contexto sociocultural.

En este marco, la DCT se articula de manera coherente con la formación inicial docente en Educación Especial, en tanto proporciona un sustento teórico y metodológico que orienta la comprensión de la enseñanza de la lectoescritura como un proceso situado, diverso y significativo. En efecto, su incorporación en la formación inicial no solo contribuye al desarrollo de estrategias didácticas específicas, sino que también favorece la construcción de una mirada pedagógica reflexiva, crítica y contextualizada.

Desde la lingüística del discurso, Teun A. van Dijk plantea que el lenguaje debe analizarse en relación con su uso en contextos comunicativos. En este sentido, el estudio del discurso se orienta a comprender cómo las expresiones lingüísticas funcionan en situaciones reales, más allá

de su estructura formal. Esto implica entender el lenguaje como una práctica situada, vinculada a contextos sociales y culturales (van Dijk, 1984).

En esta línea, el autor señala que el análisis del discurso no puede limitarse a las estructuras gramaticales, sino que debe considerar también el significado y la organización del contenido. Al respecto, en el texto se menciona que las "REGLAS CONVENCIONALES […] se determinan en contextos de lengua natural" (van Dijk, 1984, p. 30). Esto da cuenta de que el lenguaje se configura en función de su uso social.

Asimismo, van Dijk desarrolla la idea de que el discurso se organiza en distintos niveles, donde la construcción del significado depende de la relación entre sus partes y el conocimiento del contexto. En este sentido, se plantea que el análisis del discurso considera tanto las estructuras lingüísticas como los procesos de interpretación que realizan los sujetos, los cuales están influenciados por su experiencia y entorno (van Dijk, 1984).

Desde la perspectiva pragmática, el autor enfatiza que la adecuación de las expresiones depende del contexto en el que se utilizan. En el texto se observa que las condiciones del discurso están relacionadas con su uso en situaciones concretas, lo que implica que el significado no es fijo, sino que se construye en la interacción entre los participantes (van Dijk, 1984).

Estos planteamientos se vinculan directamente con la Didáctica Comunicativa Textual, la cual concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas. Tal como se desarrolla en la memoria, la DCT propone trabajar con textos reales y significativos, donde el sentido se construye desde la experiencia del sujeto . De este modo, el lenguaje se entiende como una herramienta de interacción y construcción de significado.

En consecuencia, la articulación entre la DCT y el enfoque de van Dijk permite reforzar la comprensión del lenguaje como una práctica social. Desde esta mirada, enseñar lectoescritura implica desarrollar habilidades de interpretación en contexto, considerando no solo la estructura del texto, sino también sus condiciones de producción y su sentido comunicativo.

En relación con los enfoques sobre la escritura, los modelos han evolucionado desde perspectivas centradas en el producto hacia una comprensión basada en los procesos. Inicialmente, la escritura se explicaba a partir de su resultado observable, sin considerar los mecanismos internos que la generan (Gil & Santana, 1985). Este cambio permitió avanzar hacia una visión más compleja de la actividad escritural.

En esta primera etapa, la escritura era entendida como un proceso mecánico de codificación. En este sentido, se plantea que la actividad de escribir se concebía "como un simple proceso de codificación de la información en un código gráfico" (Gil & Santana, 1985, p. 88). Desde esta perspectiva, el énfasis estaba puesto en la traducción de ideas más que en su construcción.

Posteriormente, surgen los modelos de etapas, los cuales describen la escritura como un proceso organizado en fases sucesivas. Estos modelos proponen que el proceso de composición corresponde a "una serie de etapas discretas […] separadas en el tiempo" (Gil & Santana, 1985, p. 88). Sin embargo, esta visión ha sido cuestionada, ya que la evidencia muestra que los procesos de escritura no son lineales (Gil & Santana, 1985).

A partir de estas críticas, emergen los modelos cognitivos, que comprenden la escritura como un proceso complejo e interactivo. En este marco, se reconoce que "los procesos de escritura están jerárquicamente organizados y estrechamente interrelacionados" (Gil & Santana, 1985, p. 93), lo que implica que las distintas operaciones mentales se articulan de manera dinámica durante la producción textual.

Asimismo, estos modelos plantean que la escritura está orientada por objetivos comunicativos. En este sentido, se afirma que "la escritura es un proceso dirigido hacia una meta" (Gil & Santana, 1985, p. 93), lo que supone que el escritor organiza sus decisiones en función de propósitos que pueden modificarse durante el proceso.

En consecuencia, la escritura se entiende como una actividad recursiva y flexible. Tal como se señala en el texto, durante el proceso "se producen recursiones entre unos y otros procesos o actividades" (Gil & Santana, 1985, p. 96). Esto permite comprender que escribir implica revisar, reorganizar y reconstruir constantemente el texto.

Estos planteamientos se vinculan con la Didáctica Comunicativa Textual, en tanto ambos enfoques conciben la escritura como una práctica situada y significativa. Tal como se expone en la memoria, el trabajo con textos debe considerar su contexto de producción y su sentido comunicativo , reforzando una enseñanza centrada en la construcción de significado.

3. Formación Docente.

La formación docente constituye un proceso esencial en el desarrollo profesional, en tanto proporciona los fundamentos teóricos y prácticos que orientan el quehacer pedagógico. Desde una

perspectiva general, puede entenderse como el grado de apropiación que el sujeto alcanza respecto de concepciones, teorías, principios y estrategias explicativas provenientes de diversos campos disciplinares (Rivas, 2004). En este sentido, no se reduce a la adquisición de información, sino que implica la construcción progresiva de un marco interpretativo que permite comprender la enseñanza como una práctica situada.

Esta formación articula saberes teóricos, metodológicos y experienciales con competencias prácticas que posibilitan adaptar la labor pedagógica a diversos contextos sociohistóricos. Por ello, constituye un eje transversal y permanente en la carrera profesional y se consolida como un pilar para asegurar la calidad del sistema educativo. Desde la perspectiva de la DCT, este carácter permanente resulta fundamental, ya que el docente requiere revisar continuamente sus propias concepciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza para promover prácticas con sentido para los estudiantes.

En esta línea, Frida Díaz Barriga (2011) plantea que la formación docente debe orientarse al desarrollo de la reflexión pedagógica más que a la mera transmisión de contenidos favoreciendo la problematización del conocimiento y la construcción crítica de saberes profesionales. De este modo, la capacitación deja de centrarse en la aprobación de cursos y se transforma en un proceso de actualización permanente que impacta la práctica situada. Vinculado con la DCT, esto supone que las y los docentes no solo enseñan habilidades lingüísticas, sino que se generen espacios de diálogo donde las y los estudiantes interpreten, cuestionen y produzcan significados en contextos reales de comunicación.

Asimismo, el dominio disciplinar y didáctico resulta inseparable, Rodríguez (2016) señala que el profesorado debe comprender tanto los contenidos que enseña cómo las estrategias mediante las cuales los hace accesible a las y los estudiantes. La enseñanza, por tanto, no depende únicamente del conocimiento experto de la materia, si no de la capacidad de transformarlo pedagógicamente. Desde la DCT, esta transformación implica convertir los contenidos en prácticas discursivas significativas, donde leer y escribir no sean ejercicios mecánicos, sino actos comunicativos vinculados con la experiencia de las y los estudiantes.

Finalmente, Nieva Chavez y Martínez Chacón (2016) conciben la formación docente como un proceso continuo, investigativo y dialógico de autotransformación profesional. Este proceso integra dimensiones cognitivas y afectivas, se orienta el aprendizaje significativo y se desarrolla mediante la interacción social y cultural, Bajo esta perspectiva, el docente es simultáneamente

enseñante y aprendiz. Relacionado con la DCT, esta concepción refuerza la idea de que el profesorado aprende junto a sus estudiantes al interpretar textos, construir significado y problematizar la realidad, situando la enseñanza de la lengua como una práctica social antes que como un conjunto de habilidades aisladas.

4. Recursos Educativos.

Dentro de las prácticas docentes se consideran espacio físico, material concreto y pictórico, plataformas digitales, las cuales sirven de apoyo para fortalecer el contenido que se trabaja en las clases, al incorporar estas herramientas se potencia el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. Los elementos mencionados anteriormente les sirven a las y los docentes para captar la atención, aclarar conceptos y también impulsar la participación de las y los estudiantes, esto es lo que se conoce como Recursos Didácticos, o Recursos Educativos.

Desde esta mirada, los Recursos Educativos se vuelven una parte fundamental de las planificaciones, aportando a las explicaciones y reforzamiento de los contenidos. Rojas et al. (2021) define estos como "mediadores para el desarrollo y enriquecimiento de los estudiantes, favoreciendo el proceso de enseñanza, aprendizaje y la interpretación de contenido que el docente debe enseñar." (p. 9), por lo tanto, estos recursos no solo favorecen la trayectoria de las y los estudiantes, también potencian las prácticas pedagógicas, al permitirle al docente generar un proceso educativo más valioso.

Considerando lo anterior, se destaca el valor de los recursos didácticos en el proceso de adquisición de conocimientos. Tal como sostiene Villacreses et al. (2006) estas herramientas permiten que las y los docentes puedan diversificar las experiencias de aprendizajes permitiendo que sus estudiantes logren alcanzar un nivel de conocimientos según los objetivos y las competencias esperadas.

Permitiendo así que las y los docentes les proporcionan diferentes tipos de experiencias a sus estudiantes con la finalidad de que logren alcanzar un nivel determinados de conocimientos según lo esperado Bajo estos mismos lineamientos, adquiere especial relevancia la creación de un recurso educativo que sirva de apoyo a las y los docentes formadores de la DCT. Esta herramienta no solo pretende robustecer la enseñanza de la disciplina, sino también consolidar los aprendizaje y experiencias de las y los docentes en formación. De esta manera, la profundización de sus conocimientos disciplinares se traducirá en una aplicación pedagógica más eficaz, impactando directamente en la calidad de su futuro quehacer docente.

Bajo esta premisa, y los objetivos de esta investigación en la que se propone diseñar un recurso educativo orientado a las directrices de la DCT orientado en el ámbito de la lectoescritura. La creación de esta herramienta se nutre de la identificación de los pilares y principios teóricos que sustentan esta didáctica.

5. Curriculum.

La Didáctica Comunicativa Textual es posible aplicarla a lo largo del currículum nacional, aportando herramientas para la formación de estudiantes desde los primeros años de la Educación Inicial hasta la Educación Superior, en educación regular y en contextos no tradicionales. Así mismo, su enfoque integral y transversal, además de su concepción de lectoescritura, permite su implementación en las diversas asignaturas que proponen actualmente las Bases Curriculares, documentos definidos como "el referente respecto del cual se construyen los programas del Ministerio de Educación, los programas de estudio propios de algunos establecimientos, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje." (Mineduc, 2012), independiente que sea o no enfocado en el desarrollo de estas habilidades. Angulo (1994) declaró que la definición de currículum es uno de los elementos del análisis educativo más complejos, al existir una serie de autores y sus conceptualizaciones diversas y dispares, presentando un recorrido por estas, destacándose tres:

Primero, abordar el currículum como las relaciones, actividades y acciones que se dan en el aula, es cuando se percibe como realidad. Por otra parte, una concepción del mismo como organización de lo que se debe enseñar es cuando el currículo cumple una perspectiva de planificación. La última delimitación de lo que se comprende por currículum constituye la más cercana a lo especificado por el Ministerio de Educación, al contar con una visión de contenido del curriculum, comprendiendo este como un conocimiento disciplinar que las y los docentes deben estudiar y dominar, dando además una organización y paso fluido entre saberes para las y los estudiantes.

Es entonces que el Marco para la Buen Enseñanza (2021) señala que el currículum delimita las acciones docentes, siendo estos y estas quienes deben manejarlo demostrando comprensión respondiendo a una visión profesional y crítica de la disciplina que enseña; no sólo abordando el curriculum como saber disciplinar, sino que su articulación con didácticas y que los saberes sean accesibles y significativos para las y los estudiantes. De esta misma forma, el docente debe analizar

y adaptar lo entregado por las Bases Curriculares, en función de sus estudiantes, considerando sus necesidades e individualidades.

Es por esta comprensión entregada por la documentación ministerial, que las y los profesores, independiente de su área de especialidad, deben ser capaces de adaptar el currículum a la acción, considerando que debe responder qué, para qué y cómo hacerlo. Desde la Educación Especial, y definido por el Decreto 83/2015 del Mineduc, es que se entregan los cuatro niveles de concreción curricular, los cuales abordan este elemento educación a nivel Bases Curriculares, PEI y PME escolar y especificidades del curso y estudiantes.

En el marco de las Bases Curriculares y la comprensión del objetivo que cumple en la acción docente, es que la DCT entrega un enfoque y herramientas educativas que se basan en la flexibilización del quehacer pedagógico, permitiendo concretizar prácticas inclusivas de la comunicación, transformando los Objetivos de Aprendizaje en su función de saberes y contenido a acciones reales enmarcadas en el desarrollo de aprendizajes y habilidades significativas, en situaciones auténticas de producción y lectura de textos.

Al articular de forma pertinente el manejo del currículo del nivel y asignatura correspondiente a la DCT, se favorece la interacción, participación activa y crítica de las y los estudiantes, al trabajar lo propuesto en contextos reales y significativos, al presentar la lectoescritura como una práctica social, tomando especial sentido al situarse desde la Educación Especial, donde un manejo adecuado de la didáctica permite la flexibilización curricular, garantizando el acceso y democratización de los saberes, construyendo instancias con pertinencia cultural y que respondan a las necesidades y experiencias de las y los estudiantes.

Capítulo III: Marco Metodológico

El presente estudio tiene como propósito comprender las experiencias docentes en torno a la DCT, mediante un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso único con múltiples participantes. Este diseño metodológico permite profundizar en las percepciones, saberes y prácticas de docentes que implementan en la DCT, con el fin de relevar aquellos elementos prácticas y teóricas que resultan significativos para su aplicación en el aula. En coherencia con el objetivo general de diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura que fortalezcas el desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial, la investigación se orienta tanto a conocer las experiencias docentes, cómo identificar los principios y fundamentos de la DCT, para finalmente construir un recurso pertinente que aporte a la formación inicial docente en la UMCE.

a. Paradigma de investigación

Toda investigación se rige por paradigmas, orientando la forma en la que se concibe, interpreta y estudia la realidad, es decir, una visión del mundo compartida, permitiendo tener creencias y actitudes frente en común. (Schuster et al., 2013).

En coherencia con el objetivo general de esta investigación, el que conociste en diseñar un recurso educativo desde la Didáctica Comunicativa Textual para la formación inicial docente, , esta investigación se sitúa desde el paradigma interpretativo. Según Arnal et al. (1992) desde este paradigma, el proceso se inserta dentro del mundo de las y los sujetos a investigar, con el propósito de comprender, interpretar y describir la realidad, entendiéndose como múltiples realidades dinámicas y diversas. En esta misma línea, se busca comprender e interpretar los fenómenos educativos desde la experiencia de quienes la viven.

Desde el posicionamiento ontológico, las realidades que se buscan conocer en este paradigma se conciben como dinámicas, holísticas, complejas y diversas. Es decir, las realidades estudiadas dependen de las percepciones y creencias de las y los sujetos a investigar, y se configuran a partir de sus propias experiencias. Por lo tanto, las concepciones de la realidad varían entre cada persona, reflejando la diversidad y singularidad de sus vivencias. En este contexto, el interés de la investigación asume que el aprendizaje y las prácticas pedagógicas asociadas a la Didáctica Comunicativa Textual son procesos sociales, situados y contextualizados, por ende son variados y diversos, por ende no son homogéneos. Es más, se busca comprender las creencias y experiencias de docentes en formación, egresados y formadores, permitiendo a partir de sus

experiencias fundamentar la necesidad de crear un recurso educativo que se adapte a distintos contextos formativos y que a su vez sea flexible y accesible.

Desde el posicionamiento epistemológico, la investigación surge a partir de la experiencia formativa de las investigadoras en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje, particularmente en la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual durante las prácticas VI Articulación Curricular y/o Práctica Profesional. Desde esta posición, se identifica un problema asociado a la escasez de materiales que faciliten la comprensión y la aplicación de la DCT, lo que fundamenta la construcción del recurso educativo propuesto.

Por último, desde un posicionamiento axiológico, esta investigación se propone como objetivo específico conocer las experiencias de docentes en formación, egresados y formadores vinculados a la DCT. Dicho levantamiento de información busca enriquecer el diseño del recurso, otorgando validez y relevancia al estudio al incorporar las experiencias de las y los participantes y, simultáneamente, articular las perspectivas constructivistas y elementos teóricos presentes en el plan de estudios. De este modo, se pretende ofrecer una respuesta situada a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que caracterizan el sistema escolar contemporáneo.

b. Enfoque de investigación

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, comprendido como una perspectiva orientada a interpretar significados, experiencias y prácticas pedagógicas en contextos reales. Este enfoque no se restringe a lo subjetivo, sino que busca comprender cómo las y los sujetos construyen sentido respecto de sus acciones considerando las condiciones socioculturales en las que se sitúan. En coherencia con ello, la presente investigación se orienta a conocer las experiencias de docentes en formación, egresados y formadores que implementan la DCT en el aula, identificando los elementos prácticos, principios y decisiones didácticas que emergen de su práctica. Según Behar (2008), la investigación cualitativa trabaja con información de carácter interpretativo vinculada a valores, creencias y significados, cuyos resultados se expresan en categorías conceptuales más que en mediciones numéricas. La pertinencia de este enfoque radica en que posibilita comprender dichas experiencias para fundamentar el diseño de un recurso educativo desde la DCT, orientado al fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Educación Especial.

c. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se realiza corresponde a un estudio de caso único, con múltiples participantes, centrado en la formación docente en DCT en la carrera de Educación Especial de la UMCE, otorgándole un carácter particular y contextualizado dentro del marco institucional.

También, es de carácter instrumental, debido a que pretende conocer un fenómeno amplio, siendo en este caso, las experiencias de las participantes aplicando la DCT y la formación docente inicial en función de esta didáctica, permitiendo tomar elementos de estas vivencias para el diseño de un recurso educativo de la DCT. Para esto, se cuenta con 5 participantes con diversas características: estudiantes, egresados y docentes formadores de educación especial.

d. Diseño de investigación

La presente investigación fue realizada en función del diseño propuesto por Martínez Bonafé (1994), desde el cual se trabajó en las tre fases presentadas a continuación:

i. Fase preactiva: Elaboración del proyecto.

i.i. Formulación del problema.

La problematización de la falta de recursos con relación a la formación inicial docente con respecto a la DCT nace desde la experiencia de la misma formación, permitiendo comprender las ventajas de la didáctica, y el conflicto resultante de un mal dominio teórico resultante en una baja práctica en aula. Esto se puede corroborar con la falta de investigaciones realizadas durante el pregrado disponibles en biblioteca UMCE, demostrando la poca intervención con esta didáctica como base, especialmente al compararla con otras. A esto se le suma la interacción con pares, quienes también problematizaban de forma informal su formación y comprensión de la didáctica, permitiendo que la investigación comenzara a tomar forma.

i.ii. Objetivos del estudio.

Es por lo mencionado anteriormente que se propone como objetivo general diseñar un recurso que responda a la problemática identificada. Para esto se considera pertinente conocer experiencias de profesionales de la educación, ya sea egresados o en formación, en relación con la DCT, permitiendo identificar los elementos prácticos de la didáctica. Asimismo, es necesario conocer las características pilares, principios y elementos teóricos fundamentales de la DCT. Son estos dos objetivos fundamentales para la posterior creación de un recurso que constituya un apoyo pertinente a la formación de estudiantes de Educación Especial con respecto a la DCT, ya que se

considera esencial un buen manejo de las herramientas entregadas por esta didáctica para una práctica docente situada y oportuna a la realidad chilena.

i.iii. Revisión analítica de la literatura.

La revisión analítica de la literatura se orientó a la sistematización de antecedentes normativos, teóricos y pedagógicos pertinentes a la investigación. En primer lugar, se examinaron marcos legales y documentos vinculados al sistema educativo chileno con respecto a la inclusión, con el propósito de situar la problemática dentro de las exigencias institucionales y curriculares vigentes, además de relacionarlos a problemáticas del mismo, expuestas en resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional.

Posteriormente, se abordaron los fundamentos propios de la DCT, considerando sus principios, propósitos formativos y orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Así como se abordaron elementos teóricos de la DCT, se consideraron además componentes esenciales para la formación en estas; tales como Formación Docente, Recursos Educativos y Currículo.

ii. Fase interactiva.

ii.i Grupo de estudio.

Para esta investigación se determinó trabajar con tres grupos de participantes para analizar la formación inicial en la DCT en la carrera de Educación Especial de la UMCE. Contando con 5 participantes, seleccionados en función de los tres grupos, los cuales corresponden a: docentes en formación, egresadas y egresados de la carrera y docente formadores de docentes.

Para esto, el muestreo fue de tipo intencional por criterios, los cuales comprenden la vivencia en primera persona de la DCT. La participación voluntaria de estudiantes y egresados que cuenten también con la experiencia formativa y la aplicación en aula en la didáctica. Por otra parte, para el tercer grupo, la docente debe contar con experiencias en la enseñanza de la DCT en la UMCE.

El primer grupo, docentes en formación, corresponde a estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje que hayan aprobado Didáctica Comunicativa Textual I y II, que cuenten con experiencia aplicando esta perspectiva durante las prácticas VI Articulación Curricular y/o Práctica Profesional. Las experiencias de las participantes permiten acceder a su realidad frente a la formación reciente DCT y la aplicación en las aulas, por medio de los relatos evidenciando las ventajas y carencias de esta.

El segundo grupo corresponde a egresadas de la carrera que cuenten con experiencia y/o se encuentre aplicado la Didáctica Comunicativa Textual. Las experiencias de las participantes permiten acceder a las vivencias en la aplicación de la DCT en contextos reales y diversos, ya insertos en el sistema educacional nacional, evidenciando los facilitadores y obstaculizadores presentes en la actualidad.

El tercer y último grupo corresponde a una docente de futuras/os docentes, con experiencia formando en la Didáctica Comunicativa Textual en la UMCE. La experiencia de la participante permite conocer la formación y aplicación de la didáctica desde la perspectiva formadora de la docente.

La participación de los sujetos permite tomar elementos de las experiencias con respecto a diversos aspectos de la didáctica para el posterior diseño de un recurso educativo de la DCT.

Grupo	**N°**	**Iniciales**	**Contexto**	**Código**
Docentes en formación	1	A.S.	Colegio Municipal, Ñuñoa, 8vo Básico	A1
	2	V. M.	Centro de educación de adultos, Lo Espejo, primer ciclo de educación media.	A2
Egresadas/os	3	K.O.	Escuela Hospitalaria, Puente Alto, Educación media.	B1
	4	J.V.	Centro de educación de adultos, Lo Espejo, tercer ciclo de enseñanza básica, primer y segundo ciclo de enseñanza media.	B2
Docente formador de docentes	5	M.M.	UMCE, Ñuñoa, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con	C1

			Especialidad en Aprendizaje.	

ii.ii Levantamiento de la información.

Los procedimientos para la recolección y sistematización de información los entendemos como instrumentos que permiten sistematizar e intencionar la información recolectada sobre el tema a investigar, facilitando el posterior análisis. (Latorre, 2005), en el caso de la presente investigación correspondiendo a entrevistas individuales semi estructuradas al grupo de estudio.

Latorre (2005) destaca las entrevistas como instrumentos que le permiten al investigador obtener información no observable, es decir, aspectos subjetivos individuales, accediendo de esta forma a elementos de la vida y realidades de los sujetos que, de otra forma, no sería capaz de conocer, como creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento. Esto nos permitirá la recolección de experiencias con respecto a la aplicación de la DCT en contextos actuales y reales, permitiendo así obtener información atingente para la creación posterior de materiales.

En específico, las entrevistas semiestructuradas se pueden comprender según lo dicho por Tracy (2013), siendo entrevistas que cuentan con guión realizado previamente, sin embargo, permitiendo flexibilizar la realización de esta, ahondando cuando el/la entrevistador lo considera pertinente.

Para la formulación de esta, se crearon categorías a partir de los objetivos de investigación propuestos, relacionándose así a aspectos que se necesitaban conocer, en función de las experiencias de las participantes, con el fin de responder a los objetivos de investigación atingentes. Desde las delimitaciones entregadas por las categorías y sus definiciones, se dió paso a la redacción del guión de las entrevistas llevadas a cabo.

Categorías.	**Descripción.**
Saberes y formación	Esta categoría busca acercarse a aquellos saberes y perspectivas acerca de las características, y elementos teóricos fundamentales de la Didáctica Comunicativa Textual, así como la relevancia para la formación docente.

Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual: Contextos de Práctica docente	Esta categoría indaga acerca de los diversos contextos de implementación de la Didáctica Comunicativa Textual, buscando que los informantes expliquen las características del medio, las fortalezas y debilidades de esta didáctica en su práctica docente.
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	Esta categoría indaga cómo se realiza el proceso de planificación desde la DCT y sus componentes: considerando los recursos educativos que forman parte del proceso educativo, tales como estrategias específicas, materiales y evaluación, entre otros.
Proyecciones de la DCT en la FID	Esta categoría responde a la reflexión sobre la formación docente inicial con respecto a la Didáctica Comunicativa Textual y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo en función de este ramo.

ii.iii. Construcción de guión de las entrevistas.

Por consiguiente, y considerando los objetivos de investigación, se construyeron categorías que dieran respuesta a la investigación en función de las experiencias de las participantes. A continuación, se dió paso a la formulación de las preguntas que formarían parte de la entrevista semiestructurada, proponiendo un guión con leves cambios dependiendo del grupo al que se le aplicaría.

Para validar la herramienta propuesta, el guión de las entrevistas fue expuesto a juicio de expertos, compuesto por la profesional guía de la investigación, la profesora María Fernanda Flores, y tres profesores de la UMCE con experiencia en investigación y la formación en didácticas

iii. Fase post- activa.

iii.i Análisis.

Para analizar la información entregada por las y los participantes, se realizará un análisis del discurso en su aspecto semántico, para comprender a profundidad las experiencias aplicando la DCT en aula de las y los participantes. De esta manera, se puede identificar su visión particular, estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las posibles discrepancias en sus respuestas, así se proporciona una comprensión más profunda del fenómeno a investigar.

Por otra parte, la utilización de diversas matrices de análisis fue, como se mencionó anteriormente, una forma de sistematizar y facilitar el acceso a la información, debido a que permite a quien investiga ordenar y clasificar la información relacionada al tema. De esta forma quedará clara y concisa la información pertinente a la creación del recurso educativo, teniendo en cuenta tanto en su fundamentación como en su contenido.

Para esto, se llevan a cabo tres niveles de análisis, permitiendo un análisis profundo en función de los grupos de participantes.

El primer nivel de análisis consistirá en abordar cada entrevista individualmente, identificando núcleos significativos (elementos mencionados con mayor relevancia en función del objetivo propuesto) e interpretación de estos.

El segundo nivel de análisis es realizado mediante la articulación de las respuestas de los participantes que cuenten con características en común, es decir los mismos grupos, utilizando la sistematización entregada por el análisis realizado en el primer nivel. Los grupos son los docentes en formación y egresadas de Educación Especial. Por otra parte, el tercer grupo, formadora de formadores, no se somete a este nivel de análisis, debido a que cuenta únicamente con una participante.

El tercer nivel de análisis es llevado a cabo mediante la articulación de los análisis realizados en el primer y segundo nivel, y elementos abordados en el marco teórico con respecto a la literatura pertinente a la DCT.

- Primer nivel de análisis: Interpretación individual (primer y segundo grupo)

Categorías.	**Pregunta**	**Respuesta completa**	**Núcleo significativo.**	**Interpretación**
Saberes y	Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué			

formación	escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?			
	¿¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?			
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?			
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?			
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?			
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?			
	¿Qué debilidades identifica en la formación que recibió?			
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?			
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?			

	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)			
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?			
	¿Qué materiales usa?¿En qué basa la elección de estos materiales?			
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?			
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?			
	¿Cómo formula la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?			
Proyecciones de la DCT en la FID	¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?			
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?			

	Además de lo que ya se comentó, ¿Qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?			

- Primer nivel de análisis: Interpretación individual (tercer grupo)

Categorías.	**Respuesta**	**Respuesta completa**	**Núcleo significativo.**	**Interpretación**
Saberes y formación	Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?			
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?			
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?			
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?			
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?			

Contextos de la formación en la Didáctica Comunicativa Textual.	¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena?			
	¿De qué forma se apoya en la DCT para el desarrollo de su asignatura, ¿cómo lo hace/Qué elementos toma para hacerlo?			
	¿Cómo es su experiencia enseñando la DCT?			
	¿Qué diferencias puede notar al implementar la DCT aquí, en comparación a contextos no universitarios?			
Planificació	¿De qué manera			

n desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT?			
	¿Qué materiales usa? ¿En qué basas la elección de estos materiales?			
	¿Cómo elige las lecturas para el curso? ¿Por qué?			
	¿Cómo evalúa?			
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?			
	¿Cómo formular la evaluación de proceso?			
Proyecciones de la DCT en la FID	¿Qué elementos teóricos le gustaría ahondar más?			
	¿En qué elementos teóricos considera que sus estudiantes deben fortalecer?			
	¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de sus			

	estudiantes al momento de implementar la DCT?			
	¿Cuáles considera que son las principales dificultades de su estudiante al momento de implementar la DCT?			
	Además de lo que ya se comentó, ¿Qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?			

- Segundo Nivel de análisis: Triangulación por grupo (grupo 1 y grupo 2)

Criterio	Pregunta	Entrevistada/o 1	Entrevistada/o 2	Triangulación
Saberes y formación	Para usted, ¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?, ¿Por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?			
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?			
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?			
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?			
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?			
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?			
	¿Qué debilidades identifica en la formación que recibió?			

Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	¿De qué forma articulas lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utilizas objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras?			
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica, ¿Y qué debilidades?			
	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas).			
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL	¿De qué manera sistematiza la clase?, ¿Cómo planifican desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?			

PROCESO Educativo	¿Qué materiales usa?, ¿En qué basa la elección de estos materiales?			
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?			
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?			
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?			
Proyecciones de la DCT en la FID	¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?			
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?			
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?			

iii.ii Diseño de recurso.

El diseño y la creación del recurso educativo se fundamenta en los objetivos de la investigación, integrando los hallazgos de las entrevistas y el sustento del marco teórico. La estructura del recurso se divide en dos secciones principales: la primera, situada tras la introducción, aborda la Didáctica Comunicativa Textual (DCT), detallando su definición, pilares y principios fundamentales, además de profundizar en la interrogación y producción textual.

Por su parte, la segunda sección incorpora componentes como el trampolín afectivo e imaginario, los niveles de conceptualización lingüísticos, el contrato pedagógico, la evaluación y la trama, para finalizar con una síntesis de reflexiones de cierre. Asimismo, el material integra de manera transversal interrogantes y espacios de reflexión que invitan al lector a la participación activa antes de acceder a la base teórica. En esta misma línea, se incluyen ejemplos prácticos y apartados de creación propia con el propósito de fomentar una interacción crítica y propositiva con el contenido.

e. Protocolos de ética científica

El protocolo de ética científica cuenta con documentos dependiendo de las características del sujeto, consistiendo en **Consentimiento informado tipo para estudiantes mayores de edad** o **Consentimiento informado para profesores** con la finalidad de proteger la identidad de las y los participantes e informantes claves para la investigación. Además de que la participación de dichos participantes sea voluntaria y consensuada, como indica la Ley 20.120 del Ministerio de Salud (2006), donde se estipula que las investigaciones efectuadas en seres humanos deben ser explícitamente consensuadas, otorgándoles el derecho y voluntad para revocar su participación en cualquier momento de la investigación.

f. Criterios de rigor metodológicos

Si bien los estudiosos del tema no logran llegar a consensos sobre la definición sobre qué son los criterios de rigor, se pueden entender como elementos que validan y sustentan la investigación llevada a cabo, permitiéndonos demostrar la calidad del proceso en su totalidad. Para esto, estos se desarrollan en base al enfoque y el objetivo de la investigación, comprendiendo la singularidad de las problemáticas, investigadores y el tipo de conocimiento que guían las decisiones y perspectivas. Considerando estos hechos, y al posicionarnos desde una investigación cualitativa, es que tomamos los criterios de calidad propuestos por Guba y Lincoln (como se citó en Pla, 1999), los cuales son credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad abarca que la búsqueda de los resultados analizados sean coherentes con las respuestas entregadas por los participantes explicitando esta información. Para lograr este criterio dentro de la investigación, se utilizaron transcripciones y registros sistematizados de los instrumentos de recogida de información, procurando la fidelidad a las experiencias compartidas por los participantes, articulando estos elementos con fundamentos teóricos.

La transferibilidad implica la aplicación de los resultados de la investigación a contextos similares, buscando resultados similares. A tal efecto, se describen los contextos en que la Didáctica Comunicativa Textual fue aplicada, contando con las condiciones institucionales y de las participantes.

La dependencia corresponde a la constancia de los datos, en base a este, se planeó una ruta metodológica que incluyó revisión teórica, diseño de instrumentos aplicación de entrevistas y análisis información elaboración del recurso educativo, proceso que contó con un registro con respecto a la constancia en cada etapa.

La confirmabilidad se entiende como la neutralidad de quien investiga la cual se mantiene para evitar los sesgos de las investigadoras en todo el proceso. Para lograrlo, se llevaron a cabo registros sistemáticos de la información, permitiendo triangular las diversas fuentes utilizadas, además de contar con constantes revisiones por parte de la profesora tutora, permitiendo la toma de decisiones metodológicas basadas en la reflexión crítica del proceso.

Capítulo IV: Resultados/Análisis

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes del estudio. El análisis se organizó en tres niveles: un primer nivel de interpretación individual de cada entrevista, un segundo nivel de análisis por grupos de participantes y un tercer nivel de articulación general de los resultados en relación con los objetivos de la investigación y el marco teórico de la Didáctica

a. Análisis primer nivel

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a las participantes en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo de la investigación.

Dicho análisis se organizó en tres niveles; en el primer nivel una interpretación individual de las entrevistas, en el segundo nivel se realizó un análisis transversal por grupos para identificar patrones en común y en el tercer nivel, una articulación general de los resultados en relación con los objetivos del estudio y el marco teórico.

a.i. Participante A1.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **saberes y formación con respecto a la DCT**, comenzando con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, así como su importancia, se puede identificar que se situa desde una perspectiva sociocultural, reconociendo la relevancia del contexto en estos procesos. Esta concepción resulta coherente con los planteamientos de la DCT, en tanto comprende la lectura y la escritura como prácticas situadas.

Por otra parte, respecto de la pregunta orientada a las concepciones de la DCT, la entrevistada la comprende como una perspectiva didáctica que favorece la producción de textos considerando el contexto y las experiencias de las y los estudiantes, lo que contribuye a otorgar sentido y significatividad al proceso de aprendizaje. Sin embargo, al profundizar en su conceptualización de la DCT, se observa un dominio parcial del enfoque, particularmente al no incorporar de manera explícita el componente de interrogación de textos, elemento central dentro de la propuesta de Jolibert.

En cuanto a los fundamentos teóricos, aspectos y autores vinculados a la DCT, la entrevistada recuerda parcialmente el nombre del texto “Niños productores de textos”, sin embargo, señala que, si bien reconoce la existencia de otros referentes teóricos, no logra precisar

sus denominaciones. Esta situación da cuenta de una apropiación fragmentada del marco teórico, lo que se refuerza al evidenciar dificultades para identificar con precisión autores y fundamentos conceptuales.

Al analizar la formación recibida en asignatura DCT I, la entrevistada identifica como fortaleza el carácter estructurado de las actividades y la pertinencia de los materiales utilizados, los cuales resultan significativos para su aprendizaje. Además, valora que el proceso formativo se desarrollará en un ambiente seguro. No obstante, respecto de las debilidades, señala que la enseñanza de los contenidos teóricos en dicha asignatura no evidenciaba coherencia con la didáctica promovida por el docente. En contraste, menciona que en DCT II, con un docente distinto, logró comprender de mejor manera los fundamentos teóricos, ya que estos fueron enseñados y llevados a la práctica de forma articulada.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **contextos de la implementación de la didáctica comunicativa textual**, es relevante considerar que la entrevistada implementó en un contexto de educación tradicional, en segundo ciclo de educación básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, durante la Práctica VI: Articulación Curricular.

Al consultar sobre la articulación con el currículum, los objetivos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y la vinculación con otras áreas, la entrevistada destaca la amplia autonomía otorgada para diseñar un plan de trabajo centrado en las necesidades de los estudiantes y en la producción textual. En esta línea, considera pertinente la implementación de la DCT en su contexto de práctica, dado que permitió situar a los estudiantes en una posición reflexiva, promoviendo la expresión de opiniones. Sin embargo, al momento de implementar la DCT en su contexto de práctica, señala que los distintos actores educativos evidenciaban desinformación respecto de didácticas y metodologías alternativas a las tradicionales, manifestando resistencia a su aplicación, pese a reconocer su carácter innovador.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a la **planificación desde la DCT: estrategias y actividades en el proceso educativo** realizadas durante el periodo mencionado anteriormente, es relevante que algunas de las experiencias compartidas por la entrevistada no cuentan con la pertinencia requerida para cumplir con los objetivos de la investigación, como es el caso de la pregunta dirigida a los procesos de sistematización de la planificación y elementos teóricos utilizados para hacerlo.

En relación con los materiales utilizados, la entrevistada indica que priorizo el uso de recursos manipulables como eje central de su plan de trabajo, diversificando tanto los soportes de escritura como los instrumentos empleados. Asimismo, decidió prescindir del uso de tecnología inteligente y del acceso a internet como parte de la propuesta didáctica. Respecto de la evaluación, implementó instancias de autoevaluación, evaluación de proceso y evaluación de producto, utilizando específicamente listas de cotejo y escalas de apreciación, todas con un enfoque formativo. Además, menciona que se proyectó la realización de una coevaluación, la cual no pudo concretarse por limitaciones de tiempo. La elección de estas evaluaciones se fundamenta con la reiterativa aplicación de estas. Para la formulación de los criterios de evaluación, considero como referentes los objetivos de la clase y las habilidades necesarias para el desarrollo del proyecto trabajado.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a las **Proyecciones de la DCT en la FID,** en relación con los elementos teóricos que considera necesario profundizar, la entrevistada reconoce la importancia de fortalecer el conocimiento de los autores que fundamentan la DCT y de ampliar su comprensión sobre experiencias de implementación en diversos contextos educativos. No obstante, al referirse a los aspectos que deberían profundizarse para un mejor manejo de la didáctica, orienta su respuesta principalmente hacia la acción de los formadores de docentes, más que hacia la consolidación de elementos teóricos específicos que sustenten un dominio riguroso de la DCT. Al consultar con respecto a elementos que se deberían considerar al momento de crear el recurso educativo para la formación en la DCT, los mencionados por la entrevistada no cuentan con la pertinencia requerida para cumplir con los objetivos de la investigación.

a.ii. Participante A2.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **saberes y formación con respecto a la DCT**, comenzando con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, la entrevistada lo concibe como procesos interrelacionados e interdependientes, señalando que no es posible comprender uno sin el otro. En este sentido, sostiene que la lectura no puede desarrollarse sin la escritura, ni la escritura sin la lectura. Asimismo, destaca el rol de la escuela en ambos procesos, argumentando que esta contribuye al desarrollo cultural y a la formalización de los procesos propios del desarrollo lingüístico.

Respecto de la Didáctica Comunicativa Textual, la entrevistada la entiende como una perspectiva que genera espacios de aprendizaje centrados en el estudiantado, reconociendo que existen diversas formas de aplicación. En coherencia con ello, enfatiza el rol del estudiante como productor de textos. Se menciona que la perspectiva educativa que abarca la DCT es el constructivismo.

En cuanto a los fundamentos teóricos y autores vinculados a la DCT, la entrevistada identifica a Josette Jolibert y a Estela Quintar como referentes relevantes. Este reconocimiento da cuenta de un conocimiento general de los principales sustentos teóricos de la perspectiva. Considerando que la inclusión constituye actualmente uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, la entrevistada señala que la DCT aporta significativamente en ese ámbito, ya que permite que los estudiantes participen de sus propias capacidades. Además, destaca que esta didáctica propicia el trabajo colaborativo, favoreciendo instancias de aprendizaje compartido.

En relación con las fortalezas de su formación inicial, la entrevistada identifica, en primer lugar, la amplia cantidad de lecturas disponibles para profundizar sus conocimientos y, en segundo lugar, el hecho de haber sido formada desde la DCT. Esto le permitió vivenciar clases desarrolladas bajo esta perspectiva y conocer sus elementos constitutivos antes de formalizarlos conceptualmente. No obstante, distingue como debilidad la escasa visibilización de la puesta en práctica de los elementos propios de la DCT, evidenciando que, en determinados momentos, el abordaje fue predominantemente teórico.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **contextos de la implementación de la didáctica comunicativa textual**, es relevante considerar que la entrevistada implementó en un contexto de Educación para Jóvenes y Adultos, en primer ciclo de educación media (1°/2° medio), en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés y un ramo instrumental llamado Consumo y Calidad de Vida, durante la Práctica Profesional.

En lo que respecta a la articulación de la didáctica con el currículum, señala que esta se realiza considerando el desarrollo de habilidades, las cuales se vinculan con las distintas asignaturas. En esta línea, considera pertinente la aplicación de la DCT en su contexto educativo, dado que favorece la construcción de aprendizajes con sentido y promueve la implicación activa de las y los estudiantes, posibilitando aprendizajes significativos. Al implementar la DCT en su contexto específico, la entrevistada observa que esta perspectiva es conocida en otros espacios

educativos, aunque bajo distintas denominaciones, manteniendo, sin embargo, fundamentos teóricos similares. A pesar de ello, reconoce que su implementación resultó compleja debido a la preexistencia de metodologías tradicionales arraigadas en la institución. Con todo, destaca que también existió un grupo de docentes que se mostró dispuesto a incorporar esta didáctica.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a la **planificación desde la DCT: estrategias y actividades en el proceso educativo** realizadas durante el periodo mencionado anteriormente, al comentar sobre la sistematización de las clases, la entrevistada concibe la didáctica como una perspectiva amplia, por lo que no existe una única forma de abordarla. En su práctica, utilizó principalmente conversaciones mediadas por preguntas y dinámicas lúdicas como estrategias para desarrollar la DCT, procurando siempre que estas instancias tengan sentido y se vinculen con las experiencias del estudiantado. Asimismo, entiende la planificación como un proceso flexible, guiado por los intereses, emociones y contexto de las y los estudiantes, articulado con las asignaturas correspondientes. En dichas planificaciones incorpora la producción entre pares, la interrogación de textos y la utilización de "trampolines" como recurso didáctico.

En relación con los materiales, la entrevistada prioriza el uso de recursos cotidianos y textos auténticos, considerando que estos favorecen la construcción de sentido y la conexión con la experiencia de las y los estudiantes. El criterio principal para su elección es la cercanía con el contexto sociocultural del grupo, con el propósito de promover una participación activa.

En el ámbito evaluativo, la respuesta evidencia que la entrevistada concibe la evaluación como un proceso continuo y formativo. En consecuencia, realiza evaluaciones sistemáticas clase a clase, utilizando instrumentos como rúbricas y listas de cotejo para valorar, principalmente, el desarrollo de habilidades. Asimismo, implementa diversos tipos de evaluación, tales como autoevaluación y la coevaluación, (mediante la revisión de producciones propias y de pares) junto con la heteroevaluación realizada por el docente. La selección de los instrumentos evaluativos se fundamenta en las habilidades que se busca desarrollar, las cuales son observadas y monitoreadas de manera permanente.

A partir de este seguimiento, se definen los tipos de evaluación y los productos a considerar integrando instancias de revisión entre pares y autoevaluación. Además, toma en cuenta elementos formales asociados a las exigencias curriculares. En ese sentido, centra la evaluación de proceso

en un objetivo previamente definido, cuyos criterios se ajustan a las necesidades identificadas en los estudiantes, otorgándoles un carácter flexible.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a las **proyecciones de la DCT en la FID,** en relación con los elementos teóricos, la entrevistada reconoce la existencia de vacíos teóricos por profundizar, tales como el conocimiento de un mayor número de autores vinculados a la DCT y el dominio de distintos enfoques y modalidades de evaluación coherentes con esta perspectiva. Asimismo, señala que, para lograr un mejor manejo de la DCT, resulta necesario profundizar en su articulación con otras asignaturas y comprenderla como una perspectiva transversal. En esta línea, propone incorporar insumos prácticos, como planificaciones, rúbricas, estrategias evaluativas y secuencias de proyectos previamente implementadas, con el fin de facilitar la comprensión y apropiación del enfoque teórico.

a.iii. Participante B1.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **saberes y formación con respecto a la DCT**, comenzando con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, la entrevistada las describe como procesos paralelos: por una parte, la lectura, entendida como la posibilidad de comprender y otorgar significado y por otra, la escritura, concebida como un medio para expresarse y comunicar ideas. No obstante esta diferenciación inicial, enfatiza el propósito comunicativo que comparten ambos procesos, reconociendo su complementariedad en el desarrollo de la competencia lingüística.

Respecto de la Didáctica Comunicativa Textual, la entrevistada la comprende como una metodología orientada a articular los intereses de las y los estudiantes con la lectura, la escritura y la comunicación oral, acciones que considera fundamentales desde una perspectiva transversal en el currículum escolar. Asimismo, la vincula con el enfoque constructivista, aunque sin profundizar mayormente en sus fundamentos conceptuales.

En cuanto a los aspectos teóricos que recuerda de la DCT, la respuesta evidencia que la entrevistada identifica únicamente un autor influyente dentro de esta perspectiva, lo que sugiere un dominio limitado del sustento teórico que la fundamenta.

En relación con los aportes de la DCT, a la inclusión educativa, la entrevistada destaca el trabajo de la dimensión emocional y la generación de instancias significativas para el estudiantado. Señala que esta didáctica favorece diversas formas de expresión y acepta múltiples respuestas, permitiendo que cada estudiante contribuya al aprendizaje desde su propia manera de aprender y

responder. De este modo, la concibe como una propuesta que reconoce y valora la diversidad.

En lo que respecta a las fortalezas de su formación inicial vinculada a la DCT, la respuesta sugiere ciertos elementos valorados como el enfoque en los intereses de las y los estudiantes, para potenciar la lectoescritura. Sin embargo, también identifica como debilidad el hecho de que la modalidad de trabajo implementada no reflejaba plenamente los principios de la DCT, sino que se aproximaba más a un enfoque de aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, enfatiza la necesidad de aplicar la didáctica en diversas asignaturas y ampliar su visualización práctica en distintos contextos.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **contextos de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual**, es relevante considerar que la entrevistada implementó en un contexto de Educación Hospitalaria, tanto en educación básica como en educación media, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, contando con experiencias aplicando la DCT tanto durante su Práctica Profesional como docente egresada

En relación con la articulación entre la DCT y el currículum, la entrevistada la concibe como una didáctica transversal que funciona como modelo de trabajo para la implementación de los objetivos curriculares. Desde esta perspectiva, la DCT no se restringe a una asignatura específica, sino que puede integrarse en múltiples áreas del conocimiento. En esta línea, la entrevistada considera que la DCT resulta pertinente en su contexto, ya que actúa como un facilitador que permite integrar los intereses de las y los estudiantes. Además señala que, incluso en contextos no tradicionales donde se priorizan determinados objetivos curriculares, esta didáctica posibilita el fortalecimiento de habilidades de lectoescritura, las cuales estima fundamentales para la vida de sus estudiantes.

En cuanto a la postura de los demás actores educativos, menciona que ninguno ha participado activamente en la implementación de la didáctica, señalando la dificultad de involucrarlos en este proceso.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a la **planificación desde la DCT: estrategias y actividades en el proceso educativo** realizadas durante el periodo mencionado anteriormente, al comentar sobre la sistematización de las clases, la entrevistada indica que no utiliza un formato específico de planificación propio de la DCT. No obstante, incorpora en sus planificaciones elementos característicos de esta perspectiva, tales como

la producción e interrogación de textos, abordados a través de los distintos niveles lingüísticos, de manera progresiva y en diversos momentos de la clase, con el propósito de captar y mantener la atención del estudiantado. En lo que respecta a la selección y utilización de materiales, la entrevistada prioriza aquellos orientados a la lectura y producción de textos, tales como diversos formatos de hojas y lápices para la escritura, así como textos en distintos soportes. Asimismo, menciona la creación de recursos específicos para el desarrollo del vocabulario, como bancos de palabras.

En el ámbito evaluativo, señala la realización de evaluaciones de proceso, aplicadas clase a clase, y evaluaciones de producto al finalizar la unidad. Ambas instancias son implementadas mediante rúbricas. En este sentido, destaca la importancia de que la evaluación mantenga coherencia tanto con el proceso de aprendizaje como con el producto final, considerando una estructura y criterios definidos en función de los contenidos trabajados. Los criterios de evaluación utilizados se centran en la producción textual, abordando aspectos como coherencia, cohesión y ortografía, en concordancia con los objetivos de aprendizaje establecidos.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a las **proyecciones de la DCT en la FID,** en relación con los elementos teóricos que considera necesario profundizar, la entrevistada manifiesta comprender las ideas generales y la funcionalidad de la DCT, sin embargo, reconoce la necesidad de profundizar en la articulación de sus objetivos con otras áreas curriculares. Asimismo, señala que, para un mejor manejo de la didáctica, resulta fundamental contar con materiales que incluyan ejemplos concretos de implementación, lo que permitiría reducir el nivel de abstracción y facilitar su comprensión y aplicación práctica. En este sentido, vuelve a enfatizar la relevancia de disponer de referentes prácticos que orienten de manera más precisa la puesta en marcha de la DCT.

a.iv. Participantes B2.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **saberes y formación con respecto a la DCT**, comenzando con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, la entrevistada concibe ambos procesos como instancias que se desarrollan de manera conjunta. Los entiende como herramientas fundamentales que permiten al individuo interactuar con el mundo y comunicarse con sus pares y con otros miembros de la sociedad. Asimismo, sostiene que su enseñanza en el ámbito escolar favorece el desarrollo de

habilidades que posibilitan una participación crítica y activa en la sociedad, promoviendo la formación de sujetos conscientes de su entorno.

Respecto de la DCT, la entrevistada la interpreta como una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, donde el lenguaje constituye el medio principal de aprendizaje. Además, señala que no se restringe exclusivamente a asignaturas vinculadas al área de Lenguaje, sino que puede implementarse en otras disciplinas. En coherencia con lo anterior, indica que esta didáctica se sustenta en el enfoque constructivista, otorgando un valor central al aprendizaje colaborativo y situando al docente en un rol de guía, orientando a la formación de personas críticas con sentido de pertenencia arraigado en su contexto sociocultural. En relación con la perspectiva que fundamenta la DCT, la entrevistada reafirma que esta se basa en el constructivismo.

Al referirse a los aspectos teóricos y autores que recuerda, menciona elementos centrales como la Pedagogía por Proyectos y a los siete niveles de conceptualización lingüísticos. Además, alude a la lectura del texto "El constructivismo a tres voces" y reconoce como autoras relevantes a Josette Jolibert y Estela Quintar.

En cuanto al aporte de la DCT a la inclusión, la entrevistada considera que esta resulta inclusiva desde sus propios planteamientos, ya que propone actividades con distintos niveles de ejecución y promueve el aprendizaje colaborativo entre pares. Del mismo modo, destaca la importancia de considerar el contexto del estudiantado al diseñar situaciones de aprendizaje, favoreciendo así la participación de todos.

Respecto a las fortalezas identificadas en su formación, la entrevistada menciona la pertinencia e interés de las lecturas abordadas, así como la experiencia de desarrollar proyectos que promovieron la autonomía del estudiantado. Además, valora no solo el aprendizaje teórico de los siete niveles de conceptualización lingüísticos, sino también su aplicación práctica. No obstante, identifica como debilidad el hecho de que en la cátedra se leyeran únicamente capítulos seleccionados de los textos, lo que considera contradictorio con los principios de la DCT. Asimismo, señala que la extensión excesiva de algunos proyectos generó una sensación de descontextualización entre lo que debía aprenderse y lo que efectivamente se realizaba. Finalmente, menciona como dificultad la rotación de docentes en la asignatura, ya que percibió diferencias en los enfoques y contenidos abordados.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **contextos de la implementación de la didáctica comunicativa textual**, es relevante considerar que la entrevistada implementó en contexto de Educación para Jóvenes y Adultos, en tercer ciclo de enseñanza básica, primer y segundo ciclo de enseñanza media, en las cuatro asignaturas troncales.

En relación con la articulación entre la propuesta curricular y la DCT, la entrevistada indica que trabaja principalmente con objetivos de la asignatura que impartía, articulándose con objetivos de Lenguaje. Estos eran adecuados a las necesidades del curso y a la didáctica mediante la formulación de un objetivo específico que integra ambas dimensiones.

Al abordar la pertinencia de la DCT en su contexto de aplicación, la entrevistada considera que esta didáctica permite fortalecer habilidades lingüísticas en estudiantes que han interrumpido su trayectoria escolar. Entre las fortalezas, destaca que la DCT se sitúa en el contexto del estudiantado y contribuye al desarrollo de la autoestima y la motivación. Sin embargo, también identifica como debilidad la baja motivación académica presentada en algunos estudiantes, así como las limitaciones de tiempo y constancia que exige esta didáctica en un contexto como EPJA. Respecto de la postura de los demás actores educativos, la entrevistada señala que los docentes del establecimiento no poseen dominio de la DCT, lo que genera escasa flexibilidad para su implementación. No obstante, reconoce que algunos colegas manifestaron interés por nuevas propuestas pedagógicas y confían en su capacidad profesional para innovar en las estrategias de enseñanza.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a la **planificación desde la DCT: estrategias y actividades en el proceso educativo** realizadas durante el periodo mencionado anteriormente, al comentar sobre la sistematización de las clases, la entrevistada articula objetivos curriculares de Lenguaje con los de otras asignaturas para formular nuevos objetivos integrados. En sus planificaciones incorpora los siete niveles de conceptualización lingüísticos para desarrollar instancias de interrogación y producción de textos. Asimismo, implementa círculos de reflexión durante la interrogación textual y utiliza bitácoras como estrategias de producción escrita, en las que el estudiantado registra sus experiencias de aprendizaje. En cuanto a los materiales utilizados, la entrevistada emplea diversos recursos concretos y textos seleccionados según las necesidades del grupo. En algunos casos, utiliza textos completamente auténticos, en otros, textos reales adaptados en formato impreso, y en determinadas

situaciones, crea materiales propios, considerando las características del grupo y las diferencias entre edad cronológica y nivel de desarrollo. La selección de los materiales se realiza siempre en función del contexto y las necesidades del estudiantado.

En el ámbito evaluativo, la entrevistada implementa evaluaciones tanto de proceso como de producto, priorizando las primeras. Para ello, utiliza principalmente pautas de cotejo y escalas de apreciación. Asimismo, incorpora la observación sistemática y preguntas dirigidas al estudiantado para conocer su percepción respecto de su propio aprendizaje. La elección de los instrumentos evaluativos se fundamenta en su familiaridad y dominio de estos, además de las recomendaciones recibidas por parte de sus colegas.

En la formulación de la evaluación del proceso, organiza los criterios en tres dimensiones: actitudinal, de contenido y de proyecto. En la dimensión actitudinal, considera aspectos como respeto, participación y responsabilidad. Para evaluar contenido y proyecto, articula la DCT con la Metodología Interaccional Integrativa (MII), incorporando los cuatros momentos evaluativos propuestos por esta última. Con respecto a la evaluación de proyecto, valora la participación activa, la aplicación de contenidos y la capacidad de llegar a acuerdos mediante el diálogo con sus pares.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a las **proyecciones de la DCT en la FID,** en relación con los elementos teóricos que considera necesario profundizar, reconoce la necesidad de profundizar en aspectos teóricos planteados por Jolibert, particularmente en lo relativo a la planificación y la evaluación desde la DCT. Asimismo, señala que se requiere mayor profundización en los fundamentos teóricos que sustentan esta didáctica, más allá de los planteamientos constructivistas abordados durante la formación inicial. Asimismo, señala que se requiere mayor profundización en los fundamentos teóricos que sustentan esta didáctica, más allá de los planteamientos constructivistas abordados durante la formación inicial.

Finalmente, al referirse a la creación de un recurso educativo, la entrevistada identifica tres elementos esenciales, en primer lugar, la inclusión de ejemplos diversos, en segundo lugar, la incorporación de fundamentos teóricos claramente vinculados con la acción didáctica, de modo que se les facilite el tránsito entre teoría y práctica y en tercer lugar, la presencia de un apartado tipo "recordatorio" que sintetice los aspectos centrales de la didáctica y sus fundamentos teóricos, favoreciendo así su comprensión y aplicación.

a.v. Participante C1.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a los **saberes y formación con respecto a la DCT**, comenzando con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, la entrevistada sostiene que ambas trascienden acciones mecanizadas como la mera decodificación. Desde su perspectiva, leer y escribir constituyen prácticas presentes en múltiples dimensiones de la vida cotidiana, en tanto permiten registrar, interpretar y producir significados. En este marco, atribuye a la escuela un rol fundamental como espacio formal de enseñanza de la lectoescritura, cuyo propósito es "abrir mundos" a quienes participan en ella, ampliando las formas de comprender la realidad. En consecuencia, plantea que la escuela debe configurarse como un espacio democrático que garantice el acceso de todas y todos a estos aprendizajes.

En relación con su comprensión de la DCT, la entrevistada la caracteriza como una didáctica orientada a transformar la realidad de quienes emplean sus herramientas, a través de la interrogación y producción de textos. La concibe como una propuesta que posibilita el trabajo de contenidos, habilidades y aprendizajes escolares, sustentada en principios democráticos, participativos e inclusivos. En coherencia con lo anterior, la sitúa dentro del enfoque constructivista. Respecto a fundamentos teóricos, la entrevistada identifica a Josette Jolibert como autora central en la construcción de las bases teóricas y didácticas de esta perspectiva, destacando que su propuesta permitió el posterior enriquecimiento del enfoque mediante la incorporación de otros aportes. En esta línea, menciona también a Estela Quintar, subrayando su contribución desde una mirada crítica, particularmente en lo relativo al rol de los trabajadores de la cultura, la descolonización del pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Al referirse a la inclusión, la entrevistada reconoce la complejidad del concepto, no obstante, afirma que la DCT se orienta a trabajar con todas y todos, independientemente de su nivel, capacidades o intereses. Desde esta perspectiva cada persona posee algo que aporta al aprendizaje colaborativo. Así, la DCT no solo responde a las necesidades diversas presentes en el aula, sino que también promueve el trabajo entre pares, compartiendo herramientas que favorecen la participación colectiva

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a **contextos de la formación en la Didáctica Comunicativa Textual,** es relevante tener en consideración que la entrevistada cuenta con experiencia como profesora universitaria en la

actividad curricular correspondiente a la DCT I y DCT II en la UMCE, además de su experiencia como docente en contextos tradicionales y no tradicionales.

En cuanto a la relevancia de la formación docente en DCT, la entrevistada sostiene que esta constituye, en sí misma, una herramienta inclusiva que no requiere necesariamente apoyarse en otros dispositivos para diversificar la enseñanza. Asimismo, enfatiza que actualmente las aulas chilenas evidencian un déficit en el desarrollo del pensamiento crítico, problemática a la cual la DCT ofrece respuesta mediante acciones sistemáticas orientadas a la reflexión y el análisis. Esta aproximación se fundamenta en una concepción situada y contextualizada de la lectoescritura, vinculada con el mundo personal del estudiantado y con la utilidad que estas herramientas pueden tener en su vida. En consecuencia, destaca la importancia no solo de la formación inicial en DCT, sino también de un dominio profundo y pertinente que permite innovar y responder a las necesidades educativas actuales.

En relación con la forma de implementar la DCT en la actividad curricular, la entrevistada señala que se explica la diferencia cuando se emplean sus propios elementos para enseñarla, generando experiencias inmersivas en la formación docente. De este modo, quienes se forman como docentes vivencian procesos de interrogación y producción textual clase a clase, estableciendo nexos progresivos con la práctica teórica. En este sentido, enfatiza que no es coherente exigir al estudiantado que escriba o lea si el docente no es capaz de realizar dichas acciones, principio que considera transversal al ejercicio docente.

La entrevistada aborda la importancia de interrogar la cotidianidad, al abordar la pregunta relacionada a la utilización de la DCT en otras cátedras evitando limitarse al contexto educativo, invitando así a cada una y uno de sus estudiantes a cuestionar su vida cotidiana.
Asimismo, asegura que esta es la forma de desarrollar el pensamiento crítico, poniendo en sospecha lo que se da por sentado, mirando así de otra forma la vida.

También enfatiza en la importancia de la creación de pensamientos nuevos, tomando herramientas de la DCT para promover el desarrollo de pensamiento crítico de sus estudiantes, independiente de estar o no en la actividad curricular que involucra directamente la didáctica; la interrogación avanza de la actividad intelectual y articulación teórica, buscando la reflexión y conexión con las experiencias pertinentes personales. En conclusión, permitiendo generar nuevos pensamientos y aprendizajes significativos para la formación y reflexión.

Al referirse a su experiencia aplicando la DCT, la entrevistada manifiesta satisfacción en su implementación, indicando que esta se refleja en el desarrollo del estudiantado. Señala que la didáctica ha propiciado quiebres, intereses y cuestionamientos que trascienden la clase, otorgando sentido y relevancia a su labor pedagógica. Contrastando la implementación en contextos universitarios y escolares, indica que, si bien ha percibido escasa resistencia y considera que la DCT puede funcionar en diversos niveles educativos, identifica mayores tensiones en la Formación Inicial Docente. Entre los factores asociados, menciona la resistencia a metodologías basadas en la experiencia, dado el hábito de recibir instrucciones anticipadas, así como las expectativas académicas tradicionales que sitúan al profesorado universitario como mero transmisor de teoría. Asimismo, alude a la falta de compromiso sostenido en algunos estudiantes universitarios, en contraste con los contextos escolares donde niñas, niños y adolescentes conviven diariamente, construyendo comunidad.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a la **planificación desde la DCT: estrategias y actividades en el proceso educativo** realizadas como formadora de docentes, enfatiza el uso de recursos físicos al abordar los materiales utilizados, como papelógrafos, plumones y cinta adhesiva, que posibilitan la visualización de los avances, relegando el uso de tecnologías digitales. Del mismo modo, otorga un lugar relevante al juego como herramienta didáctica y evaluativa, promoviendo la innovación en distintos momentos de la clase. En el caso de la selección de textos, señala que estos se eligen según finalidades específicas, tales como fortalecer contenidos teóricos identificados como débiles en el estudiantado. Para la producción inicial, privilegia textos breves, por ejemplo microcuentos, que permitan a los estudiantes sentirse capaces de producir, interrogar y corregir sus propios escritos. Además, considera relevante visibilizar procesos de edición realizados por otros autores y garantizar la accesibilidad de los textos, incorporando recursos como el libro-objeto para democratizar el acceso a la lectura y escritura.

En el ámbito evaluativo, la entrevistada distingue entre evaluaciones individuales y colectivas, respondiendo también a exigencias administrativas. La evaluación individual se materializa en pruebas que articulan teoría y experiencia vivida en el aula. Paralelamente, incorpora autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, promoviendo la democratización del proceso evaluativo mediante acuerdos construidos junto al curso. Destaca que los docentes en

formación proponen y desarrollan evaluaciones entre pares, respetando los criterios que consideran pertinentes.

La entrevistada señala la importancia que la elección de los instrumentos evaluativos articule de manera coherente los componentes teóricos y prácticos del proceso formativo. Asimismo, plantea que dicha articulación constituye una base necesaria para el desarrollo de instancias de evaluación comunitaria, en las cuales se promueve la construcción y recepción de críticas entre pares, orientadas a la reflexión y mejora de los propios procesos de aprendizaje. Respecto de la evaluación de proceso, enfatiza su carácter permanente, desarrollándose en cada clase mediante preguntas y producciones escritas, con el propósito de fomentar una actitud crítica más allá de los formatos tradicionales.

Al realizar los análisis de las preguntas correspondientes a las concepciones relacionadas a las **proyecciones de la DCT en la FID,** en relación con los elementos teóricos que considera necesario profundizar, la entrevistada identifica los niveles de conceptualización lingüísticos como un aspecto complejo que suele presentar dificultades de dominio. Asimismo, ofrece la DCT en contraste con la costumbre de emplear formatos rígidos. Añade que la literacidad constituye un componente aún pendiente de abordar con mayor sistematicidad.

Como elemento a profundizar para alcanzar un mayor dominio de la DCT, la entrevistada identifica los niveles de conceptualización lingüísticos, reconociendo la complejidad que estos implican. En este sentido, señala la necesidad de revisarlos y sistematizarlos de manera constante, dado que, según indica, suelen omitirse o perderse de vista al momento de planificar clases de esta didáctica. Al referirse a las fortalezas de sus estudiantes, la entrevistada destaca el cumplimiento de un principio fundamental de la didáctica, consistente en situar al estudiantado como eje central del proceso de aprendizaje.

Asimismo, señala que la participación activa de todas y todos se configura como un componente estructural de la práctica docente al implementar esta didáctica, consolidándose como un eje articulador de las experiencias formativas. Por otra parte, al abordar las dificultades de los docentes en formación, la entrevistada señala que la falta de experiencia genera incertidumbre respecto de cómo iniciar las clases y qué esperar del estudiantado. Asimismo, vincula esta situación con la tendencia a subestimar a las infancias, limitando su participación en la toma de decisiones. En este sentido, enfatiza la importancia de planificar con intencionalidad pedagógica, aun cuando las decisiones se construyen colectivamente con el grupo de estudiantes.

Finalmente, al reflexionar sobre la creación de un recurso educativo para la formación inicial en DCT, la entrevistada sostiene que este no debe configurarse como un manual prescriptivo, sino como un compendio de experiencias significativas que inspiren sin fomentar la reproducción mecánica de propuestas. Asimismo, recomienda incorporar preguntas orientadoras que guíen la aplicación de la didáctica, fortaleciendo así el tránsito reflexivo entre teoría y práctica.

b. Análisis segundo nivel

A partir de los análisis individuales presentados anteriormente, se analizan a nivel de grupo I y II, presentados anteriormente.

b.i. Grupo 1.

Al abordar temas relacionados a los **Saberes y formación en función de la DCT**, las participantes del grupo uno, señalaron que la lectura y la escritura deben comprenderse como procesos complementarios e independientes, cuya articulación resulta fundamental para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. Asimismo, destacaron la importancia del aprendizaje formal de estos procesos en la escuela, ya que dicho espacio constituye una instancia de incorporación a la cultura escrita, favoreciendo la participación y la expresión en la vida social.

En relación con su comprensión sobre la DCT, ambas entrevistadas concuerdan que promueve un enfoque pedagógico, centrado en el rol activo del estudiantado como productor de textos, desplazando prácticas centradas exclusivamente en la reproducción de contenidos.

La entrevistada 1 enfatiza la relevancia de “vivir los textos”, destacando el significado que estos adquieren en función del contexto y de las experiencias del estudiantado. Por su parte, la entrevistada 2 define la DCT como una perspectiva didáctica flexible, la cual posibilita la creación de diversas instancias de aprendizaje e involucra al estudiantado de múltiples maneras.

Ambas entrevistadas identifican el constructivismo como la perspectiva educativa en la que se enmarca la DCT, reconociendo su énfasis en la construcción activa del conocimiento. En mismo aspecto, las participantes del grupo uno menciona literatura vinculada al marco teórico de la didáctica, ya sea a través de la referencia a obras específicas o a sus autoras; no obstante, no se evidencia una articulación explícita entre dichas fuentes, ni una profundización en los fundamentos teóricos que las sustentan.

Las entrevistadas caracterizan la DCT como un aporte a la inclusión educativa, debido a su énfasis en la colaboración entre pares y en la promoción de dinámicas de apoyo mutuo. La entrevistada 1 destaca la ausencia de reglas rígidas, aspectos que asocia con la estructura flexible

de la didáctica, lo cual ampliaría las posibilidades de diversificación pedagógica. Del mismo modo, la entrevistada 2 sostiene que la didáctica permite que las y los estudiantes operen dentro de sus propias capacidades o niveles de ejecución, favoreciendo procesos de aprendizaje ajustados a sus posibilidades.

Las docentes en formación diferencian sus experiencias según la o el docente a cargo de la actividad curricular; sin embargo, coinciden en que la elección de materiales- tanto concretos como de lectura- y el desarrollo de proyectos constituyeron fortalezas relevantes en su proceso formativo. Ambas destacan, además, que en una de las experiencias formativas se implementaban inicialmente los elementos teóricos en las prácticas y, posteriormente, se formalizaban conceptualmente, otorgando mayor sentido al aprendizaje. Las entrevistadas valoran el abordaje de los elementos teóricos; sin embargo, señalan que ello se tradujo en una aplicación práctica insuficiente dentro del aula.

Al abordar temas relacionados a los **Contextos de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual**, es decir, **los contextos de práctica docente**, es relevante mencionar que las participantes del grupo uno aplicaron la didacta durante sus procesos de práctica, correspondiendo a la Práctica VI (Articulación Curricular) y Práctica Profesional. Ambas entrevistadas manifiestan haber trabajado en coherencia con el currículum, abordado en los objetivos de aprendizaje, en función de las necesidades de cada grupo para el desarrollo de contenidos y habilidades. Asimismo, declaran haber incorporado elementos propios de la DCT en sus prácticas. La entrevistada 2 señala que aplicó la didáctica articulando sus principios con la asignatura de Historia, lo cual evidenciaría la versatilidad y transversalidad de esta perspectiva.

En relación con la pertinencia de enseñar desde la DCT, ambas docentes en formación consideran que esta resulta adecuada, dado que otorga sentido a los aprendizajes al situarlos en experiencias cotidianas y significativas para el estudiantado, favoreciendo un mayor involucramiento en el proceso escolar. Por otra parte, no se identifican debilidades explícitas en su implementación. No obstante, la entrevistada 2 menciona como desafío el reencantamiento con la propia experiencia educativa, mientras que la entrevista 1 señala que la didáctica tensiona la autonomía y responsabilidad del estudiantado, constituyéndose también en un desafío.

Si bien ambas entrevistadas reconocen que la DCT implica una apertura e innovación en la modalidad de trabajo, también señalan que su aplicación resultó compleja, debido a la predominancia de dinámicas institucionales tradicionales y a ritmos de enseñanza más acelerados.

Al abordar temas relacionados a **las planificación desde la DCT, estrategias y actividades en el proceso educativo**, en función de los contextos abordados anteriormente, las entrevistadas describen su proceso de aplicación considerando distintos elementos de la DCT; no obstante, ambas subrayan la centralidad del contexto del estudiantado y la relevancia de planificar a partir de sus vivencias e intereses. La entrevistada 1 evidencia un mayor énfasis en la planificación de proyectos de producción textual, mientras que la entrevistada 2 se orienta hacia el diseño de actividades innovadoras y situadas, igualmente centradas en el trabajo con textos. Se mencionan elementos específicos de la DCT, tales como los siete niveles de conceptualización lingüísticos, el trampolín afectivo imaginario y la interrogación de textos.

Ambas entrevistadas destacan la importancia de la cotidianidad de los materiales, tanto concretos para la producción como textos para la interrogación, señalando que el principal criterio de selección debe ser el sentido que el estudiantado pueda otorgarles a partir de sus propias vivencias.

Las entrevistadas coinciden en la relevancia de la heteroevaluación formativa clase a clase, mediante diversos instrumentos, entre los que se destacan listas de cotejo, rúbricas y escalas de apreciación. A través de dichos instrumentos se evalúan avances observables, permitiendo evidenciar el proceso individual del estudiantado a lo largo del proceso. Se menciona, además, la incorporación de instancias de autoevaluación y coevaluación; sin embargo, no se profundiza en los criterios ni en los procedimientos para su formulación. En cuanto a la selección de instrumentos evaluativos, se identifican dos enfoques: por una parte, la entrevistada 1 fundamenta su elección en la experiencia previa, señalando que ha utilizado reiteradamente los mismos instrumentos; por otra parte, la entrevistada 2 propone seleccionar el instrumento en función de la habilidad y la actividad a desarrollar. Respecto de la formulación de la evaluación y sus criterios, ambas entrevistadas coinciden en que el foco principal debe situarse en el objetivo de la clase y en el objetivo del plan de trabajo implementado.

Al abordar temas relacionados a **la proyecciones de la DCT en la FID**, las participantes del grupo uno enfatizan la importancia de dominar los fundamentos teóricos que sustentan la didáctica, particularmente las autoras que constituyen su base conceptual. Asimismo, señala la relevancia de conceptualizar la DCT en diversos escenarios educativos y de profundizar en el enfoque evaluativo propio de esta perspectiva. Las entrevistadas subrayan la importancia de

vivenciar la aplicación de la DCT en el aula, con el propósito de favorecer una articulación más amplia y transversal de sus principios.

Finalmente, al referirse a los aportes que consideran pertinentes para la investigación, la entrevistada 2 propone incorporar planificaciones y evaluaciones que permitan visualizar de manera concreta la aplicación de la DCT en la práctica pedagógica.

b. ii. Grupo 2.

Al abordar temas relacionados a los **Saberes y formación en función de la DCT**, las participantes del grupo dos, coinciden en que constituyen un proceso y un método vinculados a la comunicación, siendo fundamentales para la comprensión del mundo. No obstante, la entrevistada 1 sostiene que ambos procesos se desarrollan de manera paralela, mientras que la entrevistada 2 los concibe como procesos entrelazados.

Ambas entrevistadas coinciden en que la didáctica se orienta al desarrollo de habilidades relacionadas con la lectoescritura, las cuales poseen un carácter transversal en las asignaturas abordadas en el currículum nacional. Debido a su enfoque constructivista, el lenguaje, la interacción y los intereses de las y los estudiantes se configuran como ejes centrales de esta didáctica. La entrevistada 2 menciona la importancia de comprender la didáctica como un medio para la formación de personas críticas y participativas en su sociedad.

Se observa coincidencia en torno al enfoque constructivista de la didáctica. Asimismo, ambas entrevistadas evidencian recordar autores y elementos teóricos. Por una parte, la entrevistada 1 menciona a Vigotsky, referente de la didáctica debido a su teoría constructivista. Por otra parte, la entrevistada 2 demuestra recordar diversos elementos teóricos y literarios vinculados con las autoras Jolibert y Quintar, propios del marco teórico de la didáctica.

En relación con la pregunta sobre cómo aportar la DCT a la inclusión, ambas entrevistadas coinciden en que está didáctica permite trabajar con distintos niveles de ejecución, posibilitando que cada estudiante aporte al aprendizaje de diversas formas. Además la entrevistada 2 considera que es inclusiva en sí misma, ya que toma en consideración el contexto de las y los estudiantes y promueve un aprendizaje de carácter colaborativo.

La selección de textos durante las clases es considerada una fortaleza de la formación inicial. Asimismo, se menciona el planteamiento y la realización de proyectos (Aprendizaje por Proyectos) como una experiencia que permitió desarrollar la independencia. Del mismo modo, el desarrollo de pilares y elementos de la didáctica, junto con la propuesta de articulación con otras

didácticas, se propone como fortalezas. En relación con las debilidades identificadas en la formación, la entrevistada 1 señala que la enseñanza de esta didáctica fue excesivamente ambigua, lo que debilitó su comprensión, ya que requería elementos más concretos que facilitaran su entendimiento.

Por su parte, la entrevistada 2 identifica debilidades distintas. En primer lugar, menciona que los textos no se encontraban contextualizados, lo que contradice los planteamientos de esta didáctica. Asimismo, indica que los proyectos implementados fueron demasiado extensos en el tiempo, lo que generó una descontextualización entre los aprendizajes que las estudiantes debían alcanzar y las actividades que se encontraban realizando.

Al abordar temas relacionados a los **contextos de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual**, es decir, **los contextos de práctica docente**, es relevante mencionar que las participantes del grupo dos aplicaron la didacta durante sus su práctica docente como egresadas de la carrera, en contextos no tradicionales (Educación Hospitalaria y Educación para Jóvenes y Adultos), ambas entrevistadas concuerdan en la utilización del currículum nacional como base para la formulación de objetivos. La entrevistada 1 señala que sus características, la DCT funciona de manera transversal a lo largo del curriculum. En el caso de la entrevistada 2, agrega que la didáctica le permitía articular objetivos de Lenguaje y Comunicación con otras asignaturas.

La aplicación de la didáctica por parte de las entrevistadas se llevó a cabo en dos contextos diferentes; sin embargo, ambas señalan que su implementación resulta pertinente, ya que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y, al considerar el contexto de las y los estudiantes, potencia el interés y la motivación. No obstante, esta última también se configura como una debilidad para la entrevistada 2, debido a que en su contexto las y los estudiantes no asisten de manera regular.

En relación con la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT, se observa una diferencia clara entre ambos contextos. La entrevistada 1 señala que, en su contexto tradicional, ninguna docente ha mostrado interés ni se ha involucrado en el uso de esta didáctica. En contraste, la entrevistada 2 expresa que, a pesar de la escasa resiliencia que manifiestan las docentes frente a esta didáctica, se muestran interesadas en estrategias innovadoras y confían en su criterio para buscar e implementar nuevas propuestas que favorezcan el aprendizaje de las y los estudiantes.

Ninguna de las entrevistadas menciona utilizar un formato de planificación específico para

sistematizar sus clases; no obstante, ambas emplean elementos como los siete niveles de conceptualización lingüísticos al momento de interrogar los textos, tanto en su lectura como en su producción.

Al abordar temas relacionados a **la planificación desde la DCT, estrategias y actividades en el proceso educativo**, en función de los contextos abordados anteriormente, ambas entrevistadas declaran utilizar textos completos en sus clases. La entrevistada 2 añade que, además emplea textos completos, procura que estos formen parte del contexto de las estudiantes, es decir, que sean textos reales. Asimismo, ambas coinciden en el uso de recursos como hojas, lápices y blocks para el desarrollo de sus clases.

Tanto la entrevistada 1 como la entrevistada 2 mencionan la realización de evaluaciones de proceso, aplicadas clase a clase con el propósito de valorar el desarrollo del producto. Para ello, la entrevistada 1 utiliza rúbricas, mientras que la entrevistada 2 emplea listas de cotejo y escalas de apreciación. Las entrevistadas presentan distintos criterios al momento de seleccionar el tipo de evaluación. Por una parte, la entrevistada 1 señala como criterio principal la coherencia con aquello que se busca evaluar, considerando también la estructura y la etapa en la que se sitúa la interrogación o producción (proceso o producto). Por otra parte, la entrevistada 2 centra su decisión en las herramientas de evaluación que considera dominar en relación con aquello que se encuentra evaluando.

Las entrevistadas presentan distintos criterios al momento de seleccionar el tipo de evaluación. Por una parte, la entrevistada 1 señala como criterio principal la coherencia con aquello que se busca evaluar, considerando también la estructura y la etapa en la que se sitúa la interrogación o producción (proceso o producto). Por otra parte, la entrevistada 2 centra su decisión en las herramientas de evaluación que considera dominar en relación con aquello que se encuentra evaluando.

En cuanto a la formulación de la evaluación y sus criterios, se evidencia una discrepancia entre ambas entrevistadas. Mientras la entrevistada 1 focaliza sus evaluaciones en los objetivos de aprendizaje y en el desarrollo del producto, la entrevistada 2 considera la totalidad de la situación didáctica al momento de evaluar.

Al abordar temas relacionados a **las proyecciones de la DCT en la FID**, las participantes del grupo dos en que requieren profundizar en la comprensión de las bases teóricas y la finalidad de la DCT. Además, la entrevistada 1 considera que debe manejar de manera más concreta otros

elementos de la didáctica, además de la planificación, incluyendo la articulación entre los objetivos propios de la DCT y los objetivos curriculares de otras asignaturas. Asimismo, señala la necesidad de fortalecer su dominio de la planificación y la evaluación desde los planteamientos de la DCT.

En relación con los elementos que deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT, la entrevistada 1 sostiene que esta debería presentarse de manera más clara y concreta para favorecer su comprensión. Por su parte, la entrevistada 2 considera necesario incorporar mayores elementos teóricos que permitan una mejor implementación práctica de la didáctica, así como profundizar en el contexto de sus fases teóricas.

Finalmente, respecto de los elementos que debería contener un recurso didáctico, ambas entrevistadas coinciden en que es necesario incluir ejemplos. No obstante, la entrevistada 2 añade la importancia de incorporar elementos teóricos que puedan trasladarse a la práctica. Además, hace referencia a la inclusión de un "refresca memoria", que permita destacar información relevante sobre los planteamientos de esta didáctica.

c. Análisis tercer nivel

La primera categoría de análisis corresponde a saberes y formación con respecto a la DCT, en la cual se aborda la concepción de lectura y escrita, y la importancia de aprenderla en la escuela como medio formal. En este aspecto, cuatro de las entrevistadas concuerdan con que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso articulado, es decir, no puede concederse individualmente. Así mismo, una de la entrevistada enfatiza su función comunicadora, siendo así una herramienta que permite participar en la sociedad en la que se insertan las y los estudiantes. En este mismo aspecto, dos entrevistadas concuerdan con que la lectoescritura tiene una función culturizadora, permitiendo conocer el contexto sociocultural en que se desarrollan. La visión sobre la lectoescritura de tres de las entrevistadas concuerda con la DCT, ya que "leer/escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de experiencias mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 17).

Es así que todas las entrevistadas apuntan a la escuela como formalizador, permitiendo una apertura a la cultura y sociedad, entre ellas, dos entrevistadas mencionan que la escuela favorece el desarrollo lingüístico, mientras que otras entrevistadas señalan el enfoque critico de estos procesos como punto relevante desde el que desarrollar la lectoescritura, como comenta Quintar (2008) "la educación, es sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo puede acceder a los discursos instituidos en una sociedad" (p. 7)

Al abordar que comprenden las participantes de la investigación sobre la Didáctica Comunicativa Textual, todas las entrevistadas coinciden en la DCT como una perspectiva o enfoque didáctico enfocado en el desarrollo de las y los estudiantes al otorgarles el enfoque directo de sus procesos de aprendizaje, utilizando elementos como el contexto sociocultural, entregando sentido al contenido y articulando con la experiencia previa. Se toma como elemento fundamental la producción de textos en función de lo mencionado anteriormente, una entrevistada menciona también la interrogación de textos como elemento central de la didáctica. Esto es explicitado por Jolibert, quien postula que la interrogación es "la interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño porque requiere una verdadera actividad cognitiva" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 85).

A su vez, una entrevistada enfatiza en que la DCT cuenta con principios democráticos, participativos e inclusivos, posicionando la acción docente en estos. En este aspecto, otra entrevistada menciona al rol de las y los docentes desde esta perspectiva como uno enfocado en la formación de personas críticas con sentido de pertenencia a sus contextos.

Con respecto a la perspectiva educativa, todas las entrevistadas sitúan la DCT como constructivista, respondiendo a características entregadas anteriormente, desde el constructivismo se plantea que el aprendizaje se construye de manera activa, por medio de la interacción social y en colaboración con otros. Además es importante recalcar que desde el constructivismo los conocimientos previos de las y los estudiantes son sumamente importantes al momento de potenciar instancias de aprendizaje que tengan un sentido real para el estudiantado.

Desde este punto de vista esta perspectiva didáctica se sustenta directamente desde el constructivismo lo que se puede apreciar cuando Jolibert y Sraïki (2009) plantean que "los niños aprenden a hacer haciendo… Aprenden dialogando, interactuando, y confrontando con los demás" (p. 16). Asimismo, sus referentes teóricos principalmente mencionados son la autora francesa, Jossette Jolibert, siendo nombrada directamente por tres entrevistadas, una entrevistada mencionando libros de su autoría. Jolibert destaca, al ser quien desarrolló y participó en las investigaciones que dieron pasó a la literatura principal de la DCT.

Tres de las entrevistadas hacen mención a la profesora argentina Estela Quintar, quien entrega parámetros esenciales para la didáctica, al abordar temáticas de decolonialidad y criticidad del pensamiento, como destaca una de las entrevistadas. Además de las autoras anteriormente mencionadas, se nombran a autores constructivistas, como Lev Vygotsky.

Todas las entrevistadas concluyen que la DCT sí constituye un aporte para la inclusión escolar. En este aspecto, algunas de las entrevistadas comentan que la DCT se desarrolla desde una perspectiva inclusiva, constituyendo una serie de herramientas que no requieren adecuaciones para responder a las necesidades de las y los estudiantes, ya que se proponen bajo el principio de la participación de todas y todos, en los diversos niveles de ejecución que pueden convivir dentro y fuera del aula, como estipula la Ley N° 20.845 del 2015 al hacer mención a que el sistema escolar debe eliminar todas las formas de discriminación que impidan desarrollar el aprendizaje en sus estudiantes y su respectiva participación, en este sentido, la DCT busca fomentar en todo momento instancias de aprendizaje que incluyan a todas y todos sus estudiantes potenciando la participación y la comunicación, considerándose una didáctica inclusiva desde sus fundamentos.

En el marco de las herramientas mencionadas por las participantes, es posible ubicar elementos correspondientes al trabajo colaborativo entre pares, las diversas formas de representación (tanto para presentar el contenido como para las respuestas de estudiantes), conocimientos previos, metacognición y reflexión. Lo anterior, es coherente con lo propuesto por el Decreto 83/2015 del Mineduc, el cual desde un enfoque de derecho exige que todas y todos los estudiantes tengan acceso a la educación y puedan aprendan lo mismo, pero de distinta manera, en este sentido es deber de él o la docente adaptar las modalidades de enseñanza a las diversas formas de aprendizaje del estudiantado en donde todas y todos puedan progresar en su aprendizaje y en su desarrollo integral.

Una entrevistada destaca el trabajo socioemocional que se realiza por medio de la DCT, al no solo considerar los elementos relacionados al contenido y aprendizaje, abordando los contextos sociohistóricos y culturales de las y los estudiantes, permitiendo trabajar desde las historias de las y los estudiantes, ya que, Quintar (2008) propone la movilización, en las propias conciencias históricas, especialmente al considerar que muchas veces, esta historia es rezagada y silenciada.

Por otra parte, las entrevistadas del primer y segundo grupo identifican diversas fortalezas en la formación que recibieron de la DCT. Una de las entrevistadas enfatiza la seguridad del entorno formativo y la adecuada estructuración de las actividades. En contraste, otra entrevistada subraya que las y los docentes integraron los intereses de las y los estudiantes en el proceso de enseñanza. Por su parte, las otras dos entrevistadas resaltan la variedad, pertinencia e interés de la bibliografía disponible. Por último una de estas últimas entrevistadas, destaca que los siete niveles de conceptualización lingüísticos fueron enseñados teóricamente y a su vez se pusieron en práctica.

En cuanto a las debilidades, una de las participantes identifica una falta de correspondencia inicial entre la enseñanza teórica y la didáctica promovida por el docente; no obstante, señala que esta disonancia se resolvió en la segunda etapa de la cátedra bajo una nueva conducción docente, donde la teoría y la práctica convergieron. Esta observación es consistente con lo expuesto por otra de las entrevistadas, quien sostiene que la aplicación de componentes didácticos fue insuficiente. Por su parte, una tercera fuente menciona que el énfasis excesivo en la pedagogía por proyectos no reflejaba fielmente los lineamientos de la DCT. Finalmente, se advierte que, pese al interés que despertaban las lecturas, el abordaje de capítulos aislados derivó en una formación descontextualizada, lo cual contraviene directamente los principios propuestos por la DCT, la cual plantea la importancia de utilizar textos reales y completos para generar significado en el estudiantado y cuenten con un propósito real.

La segunda categoría del primer y segundo grupo de entrevistadas considera los contextos escolares para la práctica docente y la aplicación de la DCT, permitiendo conocer las experiencias con respecto a la utilización de la didáctica en los diversos contextos educativos que conviven en el Chile actual. Al abordar la articulación de la didáctica con el currículum nacional es que, independiente del contexto, todas las entrevistadas coinciden que lo toman como base para la acción docente. Una entrevistada menciona que, al trabajar el curriculum es necesario considerar las necesidades de las y los estudiantes, mientras que otra entrevistada se enfoca en las habilidades que busca desarrollar en las clases.

Asimismo, dos entrevistadas destacan que, por su enfoque en el desarrollo de las habilidades comunicativas, la DCT permite articular diversas asignaturas, proponiendo Objetivos Específicos, trabajando así de forma integral el contenido, forma que aborda el Marco para la Buen Enseñanza el trabajo de los contenidos, comprendiendo desde este documento que el currículum es lo que delimita las acciones docentes, siendo estos y estas quienes deben manejarlo demostrando comprensión, respondiendo a una visión profesional y crítica de la disciplina que enseña; no sólo abordando el curriculum como saber disciplinar, sino que su articulación con didácticas y que los saberes sean accesibles y significativos para las y los estudiantes. De esta misma forma, el docente "Analiza e interpreta los recursos y documentos que acompañan el currículum, … en función de las características, necesidades e intereses de sus estudiantes." (MINEDUC, p. 27, 2011)

Al considerar la pertinencia de la DCT en los distintos contextos educativos, tanto tradicionales como no tradicionales, todas las entrevistadas concuerdan que esta didáctica es

relevante en todas las instituciones donde las entrevistadas cuentan con experiencias, entregando herramientas pertinentes a las necesidades existentes en los distintos niveles y contextos existentes en las distintas modalidades en que la se desarrolla el sistema educativo chileno.

A pesar de lo mencionado anteriormente, las entrevistadas destacan la falta de conocimiento con respecto a la DCT en el general de las experiencias, lo que provoca una resistencia a la aplicación y participación en la didáctica, al proponer elementos alejados de las prácticas, a pesar de esto, una entrevistada comenta que algunos docentes de otras áreas pedagógicas utilizan herramientas que responden a elementos que se pueden encontrar en la DCT, bajo otras denominaciones.

En el tercer grupo, la segunda categoría aborda los contextos educativos donde la formadora de docentes ha ejercido, utilizando la DCT o aplicando herramientas de esta. Frente a esto, sostiene que la relevancia de la Formación Inicial Docente recae en que la didáctica entrega un enfoque y herramientas inclusivas desde su concepción, sin necesidad de dispositivos para la diversificación. Asimismo, la DCT ofrece respuesta mediante acciones sistemáticas orientadas a la reflexión y el análisis al actual problema en las aulas chilenas, en las cuales se evidencia un déficit en el desarrollo del pensamiento crítico.

Con respecto a esto, al formar en la DCT desde el DCT, le entrega especial importancia a emplear sus propios elementos para enseñarla, permitiendo generar experiencias inmersivas en la formación docente. De este modo, quienes se forman como docentes vivencian procesos de interrogación y producción textual clase a clase, estableciendo nexos progresivos con la práctica teórica. En esta misma línea destaca la importancia de que los profesores escriban y lean, siendo habilidades fundamentales para la labor docente, además de ser poco congruente la exigencia al estudiantado de escribir y leer, mientras que las maestras y los maestros no son capaces de realizarlo.

Asimismo, la importancia de evitar el estancamiento en la mera actividad intelectual, potenciando el avanzar a la creación de pensamiento nuevos, articulando teoría con la experiencia previa, logrado por medio de la interrogación constante del medio, donde enfatiza que esto no se debe limitar al aula de clases, la criticidad debe transponerse a la vida cotidiana, cuestionando el diario vivir, desarrollando así el pensamiento crítico. La formadora de docentes indica que son los resultados obtenidos que entregan satisfacción, sentido y relevancia en su labor al elegir utilizar,

y saber aplicar, la DCT, propiciando quiebres, intereses y cuestionamientos que trascienden la clase.

La tercera categoría de análisis corresponde a la planificación desde la DCT, la cual permite conocer el proceso de planificación, considerando los elementos propios de la didáctica que las entrevistadas aplican en sus clases, además de los recursos y estrategias educativas que emplean y también las distintas evaluaciones.

Con respecto a la sistematización de la clase, es importante mencionar que una de las entrevistadas no responde de manera significativa a la pregunta, brindando una explicación descriptiva de su clase. Por otra parte dos de las entrevistadas consideran que la didáctica tiene un carácter amplio y flexible al momento de planificar, permitiendo que no exista una solo forma de sistematizarla. Por el contrario, la docente formadora de docentes, utiliza una planificación que le permite organizar tanto momentos de la clase, como los recursos a utilizar y de esta manera anticipar posibles situaciones, además también menciona una propuesta de planificación de la autora Jossette Jolibert denominada “Trama”, el cual permite una organización centrada en el texto y los niveles de conceptualización lingüísticos.

Sin embargo, aunque existe una diferencia en la forma de sistematizar y planificar la clase, todas las entrevistadas coinciden en la utilización de elementos de la DCT, siendo la producción e interrogación de texto la más reiterativa, abordando esto desde los niveles de conceptualización lingüísticos, complementándolo con recursos didácticos denominados “trampolines”.

Dentro de la amplia gama de materiales que se pueden utilizar dentro de una clase las entrevistadas optan por utilizar recursos análogos, de uso cotidiano, tales como lápices, papel craft, también utilizan textos reales y auténticos, con el fin de generar sentido y significado. Con respecto a la elección de estos materiales, se destaca que el foco de ésta sea el contexto sociocultural de los estudiantes, además de que sean pertinentes para las necesidades de ellos. Asimismo, dos de las entrevistadas descartan el uso de tecnología y de internet en sus clases. Por su parte, la entrevistada formadora de docentes basa la elección de los distintos textos abordados en tres criterios, el primero es con el fin de fortalecer debilidades teóricas, el segundo criterio es que sean textos con los cuales las y los estudiantes se sientan capaces de producir, interrogar y corregir los textos y finalmente la accesibilidad a los textos.

Con respecto a las evaluaciones, todas las entrevistadas coinciden en evaluar el proceso de las instancias de aprendizaje, sin embargo solo tres de ellas desarrollan evaluaciones de producto.

Entre los instrumentos de evaluación destacan las listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas. De igual forma utilizan distintos tipos de evaluación, utilizando de manera general la heteroevaluación, mientras que tres de las entrevistadas aplican coevaluación, dos de ellas además coinciden en aplicar la autoevaluación. A su vez, la formadora de docentes, le da importancia a que el proceso de evaluación sea democrático, para esto busca llegar a acuerdos con sus estudiantes para poder construir los criterios de evaluación. En esa misma línea, para Jolibert y Sraïki (2009) la evaluación es una herramienta de aprendizaje que tiene un poder compartido entre docente y estudiante, en ese sentido al democratizar la evaluación, las y los estudiantes comprenden que esta es para sí mismos y por ende también domina los criterios de evaluación, como por ejemplo en el uso del contrato, en donde el o la estudiante usa los criterios para evaluar su propio aprendizaje.

En esta misma línea, las entrevistadas basan la utilización de estos instrumentos de evaluación con distintos fundamentos, por una parte existen dos entrevistadas de grupos diferentes, que utilizan estas evaluaciones por poseer un alto conocimiento sobre ellas, además de utilizarlas en varias ocasiones, por otra parte el restos de las entrevistadas fundamenta la elección de estas evaluaciones en que estos instrumentos permiten desarrollar criterios, que permitan evaluar los elementos curriculares y las habilidades a trabajar. Una de las entrevistadas destaca la importancia de que tanto la evaluación de proceso como la de producto sean coherentes entre sí.

En el Decreto 67/2018 del Mineduc se define la evaluación como un proceso que permite a las y los docentes y sus estudiantes obtener información que dan paso a un proceso de toma de decisiones que permiten modificar y promover los procesos de aprendizaje, por esto es sumamente importante que las y los docentes dominen distintos tipos de evaluaciones e instrumentos que permitan modificar la práctica docente en función de las necesidades de las y los estudiantes.

Algo fundamental es la evaluación de proceso, en torno a su formulación cuatro de las entrevistadas centran el desarrollo de esta en un objetivo previamente establecido, además de las necesidades de los estudiantes, una de ellas también evalúa la actitud de los estudiantes, además de que articula la evaluación de proceso con otra metodología, reafirmando lo mencionado anteriormente con respecto a la flexibilidad de la DCT.

Las anteriores formas de desarrollar la evaluación de proceso, se contrapone con lo descrito por la docente formadora de docente, la cual centra su propósito en fomentar una actitud crítica. La evaluación de proceso o formativa tiene como propósito monitorear, acompañar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y se usa para tomar decisiones

(Mineduc, s/f) la cual, adquiere un carácter crítico cuando promueve no solo la reflexión docente sino la reflexión en las y los estudiantes que tienen un rol activo en la evaluación. Al ser una evaluación crítica se busca que el estudiante comprenda que hay detrás de lo que aprende y por qué lo aprende.

La cuarta, y última categoría, de análisis corresponde a las proyecciones de la DCT en la Formación Inicial Docente, la cual permite conocer las reflexiones que a las que llegan las entrevistadas sobre la formación en la DCT y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo en función de la enseñanza de esta didáctica. Con respecto a los elementos teóricos por dominar, existe una coincidencia en fortalecer el dominio de los autores que son fundamentales en esta didáctica siendo tres de ellas las que mencionan este elemento, además también se menciona un bajo dominio en experiencias de aplicación de la didáctica, abarcando planificaciones, evaluaciones y la articulación con otras áreas curriculares.

La docente formadora de docente, por su parte, menciona que las y los estudiantes poseen un bajo dominio de los niveles de conceptualización lingüística, elemento esencial de la didáctica. Además, esta última entrevistada, considera que a las y los estudiantes les cuesta dominar esta didáctica debido a que están acostumbrados a hacer uso de estructuras rígidas, lo que contradice directamente esta didáctica la cual no cuenta con una estructura fija. Asimismo, concluye que a sus estudiantes les falta dominar componentes literarios, es decir les falta interrogar y por ende dominar mayor literatura.

En concordancia con lo anterior, las entrevistadas reiteran ciertos elementos que se deberían profundizar para un mejor manejo, siendo uno de ellos lo mencionado anteriormente con respectos a los fundamentos teóricos, además de su articulación con otras asignaturas y los niveles de conceptualización lingüística.

Finalmente, con respecto a los elementos que se deben considerar para la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT, dos de los entrevistados proponen incorporar elementos prácticos, tales como planificaciones, evaluaciones y estrategias, sin embargo la docente formadora de docentes recomienda que el recurso creado actúe como un catalizador de información para las y los futuros docentes en formación, evitando fomentar la reproducción mecánica. El propósito fundamental es fomentar un pensamiento reflexivo que permita a las y los estudiantes potenciar instancias pedagógicas donde la aplicación de la didáctica sea coherente con el contexto y las necesidades detectadas. Asimismo, sugiere la incorporación de interrogantes

mediadoras que orienten la praxis educativa; estas preguntas deben orientar y guiar la aplicación de la didáctica siempre con un enfoque crítico y reflexivo.

Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones para el Estudio

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, orientado al fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial a través de la información recopilada por medio de las participantes, revisión de los sustentos teóricos de la Didáctica Comunicativa Textual, y posterior análisis e interpretación mediante categorías previamente establecidas, se concluye lo siguiente.

Con respecto al primer objetivo, que aborda conocer las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo, se puede concluir que los resultados evidencian experiencias positivas con respecto a la aplicación de la didáctica, permitiendo trabajar el desarrollo de habilidades y aprendizajes desde un enfoque inclusivo, contextualizados y críticos, logrando que el estudiantado le otorgue sentido a su quehacer como constructores de sus procesos de aprendizaje, al proponer una serie de herramientas didácticas como la utilización de textos reales, diversas formas de ejecución y representación, la priorización de la escritura física, revisión de los escritos, entre otras mencionadas.

Es así que, por medio de decisiones pedagógicas se puede evidenciar que la DCT entrega resultados dentro y fuera de las aulas de clases, dando en cuenta la pertinencia que posee. No obstante, es posible identificar problemáticas en la formación de esta didáctica desde la Formación Inicial Docente, en específico, los conocimientos y fundamentos teóricos, afectando así la articulación con elementos esenciales del quehacer del profesorado, tales como el manejo curricular, aplicación interdisciplinaria y la evaluación coherente.

Siguiendo con el segundo objetivo específico que corresponde a identificar las características, pilares, principios y elementos teóricos fundamentales de la DCT, gracias a la revisión teórica realizada, se concluye que esta didáctica concibe la lectura y la escritura como habilidades sociales, culturales y comunicativas que se desarrollan de manera conjunta y contextualizada. Debido a lo anterior, es que el proceso de la lectoescritura se concibe como un proceso de construcción de sentido que se desarrolla gracias a la interacción con otros, con los textos y en los diversos contextos socioculturales.

En esta perspectiva las y los estudiantes son protagonistas activos de la construcción de su conocimiento, reconociéndolos como sujetos capaces de construir significados a partir de su

experiencia y la relación con el entorno, mientras que el rol del docente es formativo y mediador experiencias de aprendizaje en las que se desarrolla contenido, habilidades lingüísticas y también competencias sociales y valóricas que aportan a la participación de la vida social. A su vez, la DCT pone énfasis en la reflexión sobre el lenguaje y las experiencias de aprendizaje, desarrollando procesos metacognitivos y metalingüísticos, lo cual favorece el desarrollo de una postura crítica con respecto al conocimiento y la realidad.

Asimismo, la didáctica se sustenta de principios que optan por trabajar con textos completos, los cuales son el eje del proceso de enseñanza, exploracion y produccion de textos con propósito comunicativo claro, además de que posee una concepción de la evaluación como una práctica en la que también participan las y los estudiantes, y que tiene como foco el mejoramiento de los procesos educativos.

Para poder llevar a cabo lo anterior, es que se utilizan diversos elementos didácticos que constituyen la práctica pedagógica de la DCT, en lo que destacan el trampolín afectivo imaginario, los niveles de conceptualización lingüística, el contrato didáctico, la trama y la evaluación, estos elementos favorecen las experiencias de aprendizajes significativas con respecto al uso y comprensión del lenguaje.

El realizar los dos primeros objetivos, permite poder cumplir con el tercero, el cual consiste en construir un recurso que sirva de apoyo a la formación de estudiantes de educación de la UMCE en la DCT, el cual a su vez da paso al cumplimiento del objetivo general que consiste en diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Educación Especial. Es así que nace “Construir escuela desde la palabra.”, como propuesta ante la investigación llevada a cabo, buscando dar respuesta a las problemáticas identificadas durante el proceso de investigación. De esta manera, la creación del recurso permite potenciar en las y los docentes en formación perspectiva pedagógica sólida, coherente con los planteamientos de la DCT en donde tanto, docentes como estudiantes, cuenten con un alto potencial transformador.

En esta misma línea, se busca fortalecer la formación en la DCT, ya que su implementación no sólo potencia una función comunicativa y culturizadora, sino que también fomenta una función emancipadora. Esto permite a las y los estudiantes situarse desde un posicionamiento crítico, con un sentido de pertenencia y responsabilidad social. Bajo esta perspectiva, el poder no recae exclusivamente en la o el docente, sino que se transforma en un liderazgo compartido entre

docente-estudiante, favoreciendo la autorregulación y volviéndose conscientes y críticos del propio proceso de aprendizaje.

En definitiva, la DCT es una perspectiva pertinente y necesaria que se adapta no solo a la educación especial, sino también al sistema educativo chileno actual. Esta responde a las demandas de inclusión, se encuentra contextualizada y, a su vez, democratiza el aula dándole voz a las y los estudiantes a través de una competencia comunicativa situada en donde se valora el discurso del estudiantado. De este modo, la DCT transforma el acto de escribir y leer en una herramienta de participación ciudadana y expresión personal.

El recurso educativo surge como una herramienta clave orientada a la necesidad de fortalecer la base teórica y práctica de la DCT en la formación inicial docente. Más allá de proponer un manual establecido, esta propuesta busca intencionar la reflexión constante y crítica de las y los futuros egresados sobre los pilares y principios de esta didáctica. De este modo, se espera que las y los docentes sean capaces de transitar hacia una praxis reflexiva, motivándoles a diseñar e implementar estrategias innovadoras e inclusivas que respondan de manera situada a los desafíos del aula actual.

Es por lo mencionado anteriormente, que la creación del recurso educativo propuesto representa un aporte para la Formación Inicial Docente del profesorado de Educación Especial, al sistematizar elementos teóricos y prácticos de la Didáctica Comunicativa Textual facilitando el acceso a la información referente a esta didáctica.

A partir de los hallazgos obtenidos, se proyecta la necesidad de continuar profundizando en la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual en diversos contextos educativos, especialmente en aulas con alta diversidad, con el fin de evaluar su impacto a mediano y largo plazo en los procesos de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones aborden estudios de carácter aplicado que permitan analizar la efectividad de la didáctica, como del recurso diseñado. Asimismo, se sugiere amplificar el foro investigativo hacia la formación continua del profesorado en ejercicio, considerando que las debilidades identificadas en la formación inicial docente evidencian la necesidad de fortalecer tanto los fundamentos teóricos como su articulación con la práctica pedagógica.

Capítulo VI: Referencias

Academic Support Program for Student-Athletes (2017) Escribiendo Una Revisión de Literatura y Usando Una Matriz de Síntesis. [Center for Excellence in Writing Trans] (Trabajo original publicado el 2006). https://case.fiu.edu/writingcenter/online-resources/_assets/escribiendo-una-revision-de-literatura.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2025). *Resultados Educativos Simce e IDPS > 2024* [Diapositiva de PowerPoint]. Agencia de la Calidad de la Educación. https://www.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2024-revelan-historico-avance-en-4basico/

Angulo, J.F. (1994) *¿A qué llamamos curriculum?.* Universidad de Málaga.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Fundamentos y metodología*. Editorial LABOR S.A.

Ávila, L., Serra, A. y Jiménez, W. (2024). *La importancia de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Nivel Básico* 8483-8498.

Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.

Beltrán, L., Pacheco, C., Velásquez, L., Romero, L., Chaparro, M., Rodríguez, J. P., Castañeda, C., Eraso, C., Salgado, S., Ramírez, M. A., Rodríguez, F., Combariza, F., Rojas, L., Castellanos, C., Martínez, N., Mahecha, J., Conejo, F., Morales, H., Romero, R… Morales, C. (2016). *Didáctica para no didácticos: Reflexión frente a la didáctica, enseñanza y experiencias pedagógicas.*

Claudia Morales

Castillo, E. Vazquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa.* Columbia medica. vol. 34. núm 3. pp. 164-167 https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf

Comenio, J. (1998). CAPITULO X: LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS DEBE SER UNIVERSAL en *Didáctica Magna*. (8va ed. pp.24-26). Editorial Porrúa.

Comenio, J. (1998). CAPITULO XIV: EL ORDEN QUE ESTABLEZCAMOS PARA LAS ESCUELAS DEBEMOS TOMARLO DE LA NATURALEZA; Y HA DE SER TAL, QUE NINGUNA CLASE DE OBSTÁCULOS PUEDA ALTERARLE. en *Didáctica Magna*. (8va ed. pp. 37-39). Editorial Porrúa

Días Barriga, F. (2011). *¿Por qué preocuparse por la formación docente?/Entrevistado por Judith Díaz Rivera/Elizabeth Verduzco.* EUTOPÍA Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato. pp. 47-51.

van Dijk, T. (1984) *Texto y contexto*. Ediciones Catedra.

Equipo Editorial eLearning (2024). *Recursos didácticos en el aprendizaje online: Guia completa y actualizada.* https://editorialelearning.com/blog/recursos-didacticos/#Importancia_de_los_recursos_didacticos

Esic University. (2023). *¿Qué es y en qué consiste la formación continua?.* https://www.esic.edu/rethink/categoria/mundo-educativo/formacion-continua-que-es-y-en-que-consiste-c

Freire, P. (2008). LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER en Soler, M. (Ed.), *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 94 -107). siglo xxi editores.

Gil, E. y Santana, B. (1985). *Los modelos del proceso de escritura.* Estudios de psicología. n° 19 -20. pp 87 - 101.

Ibáñez, N. (2002). *La metodología Interaccional Integrativa: Una propuesta de cambio.* Teoráa e prática da educação. Vol. 4. núm 10. pp. 97-114

Jolibert, J. (2011). *Entrevista / Entrevistada por Selene Camacho. p.68-74.* Vivir Produciendo Textos, Josette Jolibert. [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. J.C. Sáez Editor.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Mattos, L. (1974). *Compendio de didáctica general.* kapelusz.

Mistral, G. (2024). *Pedagogía Mistraliana*. Ediciones Libros del Cardo.

Mendoza, A. (2018). *La identificación de habilidades y estrategias de escritura de estudiantes de posgrado no hispanohablantes a través de entrevistas semi estructuradas.* RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. pp. 85-113.

Ministerio de Educación (2009). *Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 302.108.

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 320.108.

Ministerio de Educación (2015) Decreto 83 *Exento aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 815.596.

Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 815.596

Ministerio de Educación. (2018). Decreto con fuerza de ley N.º 67 que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 42.242

Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza.*

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para directivos. Gestionando y acompañando el fortalecimiento de la evaluación formativa en las salas de clases. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Salud. (2006). *Ley 20.120. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohibe la clonación humana.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. D.O. No. 320.108

Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.

Moreno, P. (1981). *Qué es la pedagogía Operatoria.* Cuadernos de pedagogía. Universidad de Barcelona. núm. 78.

Nieva Ghaves & Martínez Chacón. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente.* Universidad y Sociedad. vol. 8. núm. 4. pp. 14-21

Pla, M. (1999). *El rigor en la investigación cualitativa.* Atención primaria. vol. 24. núm 5. pp. 295-300.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización.* Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Rivas, P. (2004). *La formación docente, realidad y retos en la realidad del conocimiento.* Educere, vol. 8. núm. 24. pp. 57-62

Rodríguez, H. (2016). *Importancia de la formación de docentes en las instituciones educativas.* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, vol. 5, núm. 9. s/p https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html

Romero Ochoa, M.L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura.* Fe y Alegría. https://centroderecursos.alboan.org/es/registros/2284-el-aprendizaje-de-la

Rojas, A., Salmeron, A. y Guzman. (2021). *Medios, recursos y materiales didácticos.* [Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua].

Rosas Díaz, R., & Sebastian, C. (2008). *Piaget, Vigotsky, Maturana: Constructivismo a tres voces* (1.a ed., Vol. 2). Aique Grupo.

Rubilar, L. (2012). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex-Pedagógico), 1989-2010.* Publicaciones UMCE.

S/A. (2017). *Escribiendo Una Revisión de Literatura y Usando Una Matriz de Síntesis.* WRITING & SPEAKING. Tutorial services.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. la investigación educativa.* https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (s/f). Departamento de Educación Diferencial - Misión y Visión. UMCE. https://umceold.umce.cl/index.php/dpto-diferencial-presentacion/dpto-diferencial-mision-vision

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2022) Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2022 - 2030.

Villacreses, E., Lucio, A. y Romero, C. (2016). *Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato.* Sinapsis. Vol. 2. núm 9.

Capítulo VII: Anexos

Anexo N° 1 Consentimiento N°1

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD
ENTREVISTA INDIVIDUAL - ALMENDRA SAGARDIA TOBAR

Mi nombre es **Matilda Espinoza Arias** y mi trabajo consiste en investigar el **Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativo Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial**, con el propósito de **diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje en la UMCE.**

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos **responder una entrevista individual. Si utiliza sigias, señale el nombre completo y luego la sigla. (Debe presentar un consentimiento por cada tipo de instrumento que se aplique).**

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida **(código, encriptada)** y resguardada en oficina. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información **Alexandra Fuentes Mora** guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador (a) principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal **Matilda Espinoza Arias**, en el teléfono **+56 934806109** y en el correo electrónico matilda.espinoza2020@umce.cl Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:
Matilda Antonia Espinoza Arias
Firma

Nombre Participante: Almendra Sagardia T.
Firma Almendra S.
Fecha 21/noviembre/2025

Fecha: 21 de Noviembre de 2025

Anexo N° 2 Consentimiento N°2

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MAYORES DE EDAD
(ENTREVISTA INDIVIDUAL - VICENTE MUÑOZ VALDÉS)

Mi nombre es **Catalina Fariña Herrera** y mi trabajo consiste en investigar el **Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativo Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial**, con el propósito de **diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje en la UMCE.**

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aún cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que sto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos **responder una entrevista individual. Si utiliza siglas, señale el nombre completo y luego la sigla. Debe presentar un consentimiento por cada tipo de instrumento que se aplique).**

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida **(código, encriptada)** y resguardada en oficina. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información **Alexandra Fuentes Mora** guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador (a) principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal **Catalina Fariña Herrera**, en el teléfono +56 973963298 y en el correo electrónico catalina.farina2019@umce.cl. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable: Catalina Fariña Herrera

Firma

Fecha: 24/11/2025

Nombre Participante: Vicente Muñoz Valdés

Firma

Fecha: 24/11/2025

Nombre Director/a Responsable del Establecimiento:
Firma
Fecha

Anexo N° 3 Consentimiento N°3

UMCE

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS
(Entrevista individual– KARLA OLGUIN CERRO)

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio: **Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativo Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial**, a cargo del/de la investigador/a **Catalina Fariña Herrera** estudiante de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: **Diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje en la UMCE.**

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar** en una **entrevista** que tiene por objetivo "**Conocer las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo**", durante **el presente día.** Esta actividad se efectuará de manera **personal** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **45 minutos** aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita en la **entrevista** a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en **oficina** bajo la custodia de **Alexandra Fuentes Mora,** de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la sistematización y formación inicial de la Didáctica Comunicativa Textual en la UMCE.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **Matilda Espinoza Arias** teléfono **9 34806109** o a su correo electrónico **matilda.espinoza2020@umce.cl**

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

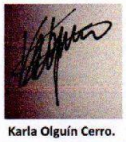
Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: Santiago de Chile / 18 / Noviembre / 2025
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: Docente entrevistada

Matilda Antonia Espinoza Arias
Nombre y firma Investigador/a Responsable



Karla Olguín Cerro.
Nombre y firma del/la Participante

Anexo N° 4 Consentimiento N°4

UMCE

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS
(Entrevista individual– Javiera Valdenegro Bustamante)

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio: **Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativo Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial**, a cargo del/de la investigador/a **Catalina Fariña Herrera** estudiante de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: **Diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje en la UMCE.**

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar** en una **entrevista** que tiene por objetivo "**Conocer las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo**", durante **el presente día.** Esta actividad se efectuará de manera **personal** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **45 minutos** aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita en la **entrevista** a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en **oficina** bajo la custodia de **Alexandra Fuentes Mora,** de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la sistematización y formación inicial de la Didáctica Comunicativa Textual en la UMCE.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **Matilda Espinoza Arias** teléfono **9 34806109** o a su correo electrónico **matilda.espinoza2020@umce.cl**

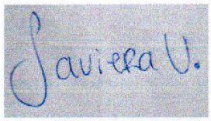
Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: Santiago de Chile / 23 / Noviembre / 2025
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: Docente entrevistada



Matilda Antonia Espinoza Arias
Nombre y firma Investigador/a Responsable

Javiera Valdenegro B.
Nombre y firma del/la Participante

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl @umced @umced @umced contacto@umce.cl

Anexo N° 5 Consentimiento N°5

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES/AS
(Entrevista individual - Miranda Montealegre)

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio: **Diseño de un recurso educativo, en el ámbito de la lecto escritura, desde la Didáctica Comunicativo Textual: Un aporte al desempeño didáctico de estudiantes de Educación Diferencial**, a cargo del/de la investigador/a **Catalina Fariña Herrera** estudiante de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: **Diseñar un recurso educativo en el ámbito de la lectoescritura desde la Didáctica Comunicativa Textual, para el fortalecimiento del desempeño didáctico de estudiantes de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Aprendizaje en la UMCE.**

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar** en una **entrevista** que tiene por objetivo "**Conocer las experiencias de las y los docentes que utilizan la DCT sobre los elementos prácticos de esta didáctica en el aula de clases que nutran el diseño de un recurso educativo**", durante **el presente día.** Esta actividad se efectuará de manera **personal** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **45 minutos** aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los o las informantes serán identificados/as con código, sin que la identidad de los o las participantes sea requerida o escrita en la **entrevista** a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en **oficina** bajo la custodia de **Alexandra Fuentes Mora,** de manera que solo los investigadores/as puedan acceder a ellos. Sólo los o las investigadores/as pueden acceder a ella, el o la custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno la sistematización y formación inicial de la Didáctica Comunicativa Textual en la UMCE.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **Catalina Fariña Herrera** teléfono **9 73963298** o a su correo electrónico **catalina.farina2019@umce.cl**

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Cristián Cortés Ángel, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Fecha: Santiago / 15/ enero/ 2026
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: Docente entrevistada

Miranda Montealegre Barros

Nombre y firma Investigador/a Responsable

Nombre y firma del/la Participante

Anexo N°6

Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**
Estudiantes de Educación Diferencial con Especialidad Aprendizaje que cuenten con experiencia aplicando la DCT en práctica VI Articulación Curricular y/o Práctica Profesional.	Docentes que hayan aplicado o se encuentre aplicando la Didáctica Comunicativa Textual.	Formadores de formadores, docentes que tengan experiencia estando a cargo de la enseñanza de Didáctica Comunicativa Textual a docentes en formación.

Categorías	**Descripción**	**Preguntas**
Saberes y formación	Esta categoría buscar acercarse a aquellos saberes y perspectivas acerca de las características, y elementos teóricos fundamentales de la Didáctica Comunica Textual, así como la relevancia para la	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

	formación docente	• ¿~~Cuál es la función de la lectoescritura~~? • ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT? • ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?/ ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda? • ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibióen la DCT? • ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT? • ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?
		Grupo 2 (Docentes) • Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela? • ¿~~Cuál es la función de la lectoescritura~~?

		• ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT? • ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?/ • ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda? • ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibióDCT? • ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT? • Como formadora de docentes, ¿Qué es lo que más le hace sentido de la DCT? • ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?
		Grupo 3 (Formadores de docentes) • Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?¿Cuál es la función de la

		lectoescritura? ● ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT? ● ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT? ● ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda? ● ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibióDCT? ● ¿De qué manera fortalece sus saberes en torno a la DCT? ● ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión? ●
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual.	Esta categoría indaga acerca de los diversos contextos de implementación de la Didáctica Comunicativa Textual, buscando que los informantes expliquen las características del medio, las fortalezas y	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿En qué contextos educativos se desempeña (Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes)?

	debilidades de esta didáctica en su práctica docente.	• ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo haces? • ¿De qué forma articulas lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didácticaDCT? ¿Utilizas objetivos solo de la • asignatura o lo vinculas con otras? • ¿Por qué es pertinente usar la DCT en tu contexto? ¿Qué fortalezas identificas?¿identificas? ¿Y qué debilidades? • ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)

		Grupo 2 (Docentes) ● ¿ En qué contextos educativos se desempeña ~~Qué niveles abarca~~, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes? ● ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace? ● ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didácticaDCT? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras? ● ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades? ● ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto

		frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)
Contextos de la formación en la Didáctica Comunicativa Textual.	Esta categoría indaga los ámbitos de formación inicial docente, en específico, en la enseñanza de Didáctica Comunicativa Textual en contextos universitarios, como herramienta para la enseñanza inclusiva.	**Grupo 3 (Formadores de docentes)** ● ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión? ● ¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena? ● ¿~~Usa la DCT al plantear el desarrollo de la asignatura~~? ¿De qué forma se apoya en la DCT para el desarrollo de su asignatura, ¿cómo lo hace/Qué elementos toma para hacerlo? ● ¿Cómo es su experiencia

		enseñando ~~enseñar~~ la DCT desde la aplicación de la DCTen la UMCE? ● ¿Qué diferencias puede notar al implementar la DCT aquí, en comparación a contextos no universitarios?
.Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo	Esta categoría indaga cómo se realiza el proceso de planificación desde la DCT y sus componentes: considerando los recursos	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde laDCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? ● ¿Qué clase de estrategias utiliza en aula frente a situaciones no planificadas? (disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros) ● ¿Qué materiales

		usa?¿En que basa la elección de estos materiales? ● ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formula la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?
		Grupo 2 (Docentes) ● ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? ● ¿Qué clase de estrategias utiliza en aula frente a situaciones no planificadas?

		(disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros) ● ¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales? ● ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?.
		Grupo 3 (Formadores de docentes) ● ¿De qué manera sistematizan la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT? ● ¿Qué materiales usas?¿En que basas la

		elección de estos materiales? ● ¿Cómo eliges las lecturas para el curso? ¿Por qué? ● ¿Cuál es la estrategia que más utilizan para enseñar la DCT?, ● ¿Por qué? ● ¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?
Proyecciones de la DCT en la FID	Esta categoría responde a la reflexión sobre la formación docente inicial con respecto a la Didáctica Comunicativa Textual y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo en función de este ramo.	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ● ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? ● ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? ● ¿Qué fortalezas puede identificar en su formación

		inicial de esta didáctica? ● ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este recurso educativo?
		Grupo 2 (Docentes) ● ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? ● ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? ● ¿Qué fortalezas puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué elementos crees

		necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este material?
		Grupo 3 (Formadores de docentes) ● ¿Qué elementos teóricos le gustaría ahondar más? ● ¿En qué elementos teóricos consideran que sus estudiantes deben fortalecer? ● ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de sus estudiantes al momento de implementar la DCT? ● ¿Cuáles considera que son las principales dificultades de su estudiante al momento de implementar la DCT? ● ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden

		faltar, en la creación de este recurso educativo?

Anexo N° 7

TABLA DE VALIDACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Puntuación
1: No logra el criterio
2: Logro insatisfactorio
3: Logro satisfactorio
4: Logro destacado

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Saberes y formación: Esta categoría buscar acercarse a aquellos saberes y perspectivas acerca de las características, y elementos teóricos	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura? ● ¿Qué es la DCT para usted? / ¿Cómo entiende la DCT?	4 4	4 3	4 4	4 4	

fundamentales de la Didáctica Comunica Textual, así como la relevancia para la formación docente	• ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT? • ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda? • ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió? • ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT?	3 4 2 2	3 3 Explíquelos 2 (Formación total o se refieren a la DCT) 2 Por qué tendría que hacerlo, si no le hace sentido puede usar otras estrategias	2 4 2	3 4 2	
	Grupo 2 (Docentes)	4	4	4	4	DCT, es una sigla que se utiliza en la carrera, pero no

	• Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura? • ¿Qué es la DCT para usted? / ¿Cómo entiende la DCT? • ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT? • ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda? En su formación • ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió? • ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT? • Como formadora de docentes, ¿Qué es lo	2 2 4 2 2 2	2 2 2 2 2 1	2 2 4 2 2 2	2 2 4 3 2 2	conocida por el medio externo, tanto a nivel de profesores en ejercicio formados por otras casas de estudio y también a nivel académicos de la especialidad. Me parece que sería más apropiado para esta población dar un contexto sobre la temática: principios generales y autores. Creo que sería pertinente preguntar por su

	que más le hace sentido de la DCT?					formación en el área y que elementos didácticos utiliza. Preguntar directamente si usa estrategias o elementos de la DCT y cuáles.
	Grupo 3 (Formadores de docentes) ● Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura? ● ¿Qué es la DCT para usted? / ¿Cómo entiende la DCT? ● ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	Ídem al grupo anterior				

	• ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda? • ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió? • ¿De qué manera fortalece sus saberes en torno a la DCT?					
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual: Esta categoría indaga acerca de los diversos contextos de implementación de la Didáctica Comunicativa Textual, buscando que los informantes	**Grupo 1 (Docentes en formación)** • ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes? • ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo haces? • ¿De qué forma articulas lo propuesto	4 3 4	2 1 A qué se refieren con “ámbitos” 3	4 3 3	4 3 3	

expliquen las características del medio, las fortalezas y debilidades de esta didáctica en su práctica docente.	por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utilizas objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras? ● ¿Por qué es pertinente usar la DCT en tu contexto? ¿Qué fortalezas identificas? ¿Y qué debilidades? ● ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	3 1	3 2	3 1	3 1	
	Grupo 2 (Docentes) ● ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos	4	2	4	4	

	relevantes? ● ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace?	3	1 A qué se refieren con "ámbitos"	3	3	
	● ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras?	4	3	3	3	
	● ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica? ¿Y qué debilidades?	3	3	3	3	
	● ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y	2	2	2	2	

	colegas)					
Contextos de la formación en la Didáctica Comunicativa Textual: Esta categoría indaga los ámbitos de formación inicial docente, en específico, en la enseñanza de Didáctica Comunicativa Textual en contextos universitarios, como herramienta para la enseñanza inclusiva.	**Grupo 3 (Formadores de docentes)** g. ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión? h. ¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena? ● ¿Usa la DCT al plantear el desarrollo de la asignatura? ¿De qué forma lo hace/Qué elementos toma para hacerlo? ● ¿Cómo es enseñar la	3 4	1 1 la pregunta nace de una afirmación que habría que corroborar primero 1 Se debería comenzar por esta pregunta, por su opinión y uso.	3 4	3 4	

	DCT desde la aplicación de la DCT? ● ¿Qué diferencias puede notar al implementar la DCT aquí, en comparación a contextos no universitarios?		En la mayoría de las preguntas se da por hecho el uso, preferencia y promoción del docente por esta estrategia. ¿A quién van a entrevistar			
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo Esta categoría indaga cómo se realiza el proceso de planificación desde la DCT y sus	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT? / ¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? ● ¿Qué clase de estrategias utiliza en		Esta parte de la entrevista debería ser para aquellos que digan usar la DCT.			

componentes: considerando los recursos educativos que forman parte del proceso educativo, tales como estrategias específicas, materiales y evaluación, entre otros.	aula frente a situaciones no planificadas? (disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros) **4.** ¿Qué materiales usa? ¿En qué basa la elección de estos materiales? **5.** ¿Qué tipo de evaluaciones hace? / ¿Cómo evalúa? **6.** ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? **7.** ¿Cómo formula la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?					

	Grupo 2 (Docentes) a. ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT? / ¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? b. ¿Qué clase de estrategias utiliza en aula frente a situaciones no planificadas? (disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros) ¿Qué materiales usa? ¿En qué basa la elección de estos materiales ● ¿Qué tipo de evaluaciones hace? / ¿Cómo evalúa?	3 3	1 ¿Qué quieren decir con sistematizar? 3 3	2 2	2 2	En general todas estas preguntas imagino están en el contexto de la DCT, esto habría que explicitarlo a los entrevistados. Evaluar la cantidad de preguntas, me parece que se puede reducir, redistribuir los contenidos, pero para ello es necesario clarificar qué se desea saber y para qué

	● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?					
	Grupo 3 (Formadores de docentes) f. ¿De qué manera sistematizan la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT? g. ¿Qué materiales usas? ¿En qué basas la elección de estos materiales? ● ¿Cómo eliges las lecturas para el curso? ¿Por qué? ● ¿Cuál es la estrategia que más utilizan para					Ídem comentarios anteriores

	enseñar la DCT?, ¿Por qué? ● ¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?					
Proyecciones de la DCT en la FID Esta categoría responde a la reflexión sobre la formación docente inicial con respecto a la Didáctica Comunicativa Textual y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? ● ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? ● ¿Qué fortalezas puede identificar en su formación inicial de esta didáctica?			2 4 4	2 4 4	Responde al objetivo de la investigación. ¿Están pensando en estudiantes de pedagogía de la carrera y especialidad? No veo como podrían contestar estas preguntas otros estudiantes.

en función de este ramo.	• ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? • ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este recurso educativo?		Esta última pregunta puede incluir las anteriores	4 4	4 4	
	Grupo 2 (Docentes) • ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? • ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? • ¿Qué fortalezas puede identificar en su		Se consideran los mismos comentarios de la sección anterior.			

	formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué elementos crees necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este material?					
	Grupo 3 (Formadores de docentes) ● ¿Qué elementos teóricos le gustaría ahondar más? ● ¿En qué elementos teóricos consideran que sus estudiantes deben fortalecer? ● ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de sus		La última pregunta podría incluir esta y la siguiente pregunta.	3 2	3 2	

	estudiantes al momento de implementar la DCT? ● ¿Cuáles considera que son las principales dificultades de su estudiante al momento de implementar la DCT? ● ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este recurso educativo?		2 Agregar por qué	3 3 4	3 3 4	

APRECIACIÓN GENERAL DEL GUIÓN:

Es necesario desde mi punto de vista que se espera con este instrumento y a quienes, específicamente está dirigido. *Si bien se presenta el objetivo y el nombre de la investigación, serviría conocer el objetivo de esta entrevista, qué papel juega dentro de la investigación como, por ejemplo, levantar información sobre…". De igual manera es necesario clarificar y explicitar a que sujetos está dirigido; y que condiciones debe cumplir, entre ellos, que tipo de docentes como el nivel (básica, media, especial) y la formación (alguna institución formativa en específica), entre otras.* *Me parece que las preguntas son numerosas, buscaría una forma de acotar los cuestionamientos de acuerdo a la información que se espera levantar. En este punto se podría considerar que la dimensión relacionada a la planificación y la aplicación de estrategia se podrían repetir las repuestas.*

ANTECEDENTES DEL EXPERTO:

Nombre Experto	Claudia Fuenzalida Valdebenito
Título Profesional	Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje
Grados académicos	Magister en Educación con Mención en Currículum Educacional
Cargo actual	Profesora colaboradora UMCE y UOH
Institución en la que se desempeña	UMCE y UOH

Anexo N° 8

TABLA DE VALIDACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Puntuación
1: No logra el criterio
2: Logro insatisfactorio
3: Logro satisfactorio
4: Logro destacado

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Saberes y formación: Esta categoría buscar acercarse a aquellos saberes y perspectivas acerca de las características, y elementos teóricos fundamentales de la Didáctica	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura? ● ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT? ● ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	2 4 4	4 1 2	2 4 4	2 4 4	Demasiado amplia Son dos preguntas

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Comunica Textual, así como la relevancia para la formación docente	• ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	3	1	3	4	Qué significa “perspectiva educativa”? Son dos preguntas. Además, conocer un autor significa entender lo que dice? Por otra parte si solo se deja lo relativo a aspectos, es lo mismo que la pregunta 2
	• ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?	1	3	1	1	Me parece qu esta pregunta no tiene relación con la descripción que hacen de la categoría
	• ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT?	1	3	1	1	Lo mismo que la anterior.

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
						Hecho en falta preguntas que tengan relación con la última parte de la descripción de la categoría (relevancia para la formación docente). No hay ninguna pregunta que apunte a ello
	Grupo 2 (Docentes) ● Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura?	2	4	2	2	Demasiado amplia
	● ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	4	1	4	4	Son dos preguntas
	● ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	4	2	4	4	Qué significa “perspectiva educativa”?

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	● ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda?	3	1	3	4	Son dos preguntas. Además, conocer un autor significa entender lo que dice? Por otra parte si solo se deja lo relativo a aspectos, es lo mismo que la pregunta 2
	● ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?					
	● ¿De qué manera refuerza o potencia sus conocimientos sobre la DCT?	1	3	1	1	Me parece que esta pregunta no tiene relación con la descripción que hacen de la categoría.
	● Como formadora de docentes, ¿Qué es lo que más le hace sentido de la DCT?	1	3	1	1	Lo mismo que la anterior.
		1	1	1	1	

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
						Por qué formadora de docentes? Es una errata o en que participante están pensando? Por otra parte… qué signfica hacer sentido? Es demasiado ambiguo. Deben ser preguntas que no den a interpretaciones, de lo contrario no recogerán la información que buscan. Solo hay una pregunta con relación a la última parte de la descripción de la categoría (relevancia para la formación docente).
	Grupo 3 (Formadores de docentes)					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	• Para usted, ¿Cuál es la función de la lectoescritura?	2	4	2	2	Demasiado amplia
	• ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	4	1	4	4	Son dos preguntas
	• ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	4	2	4	4	Qué significa “perspectiva educativa”?
	• ¿Qué aspectos teóricos/autores que recuerda?	3	1	3	4	Son dos preguntas. Además, conocer un autor significa entender lo que dice? Por otra parte si solo se deja lo relativo a aspectos, es lo mismo que la pregunta 2
	• ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	• ¿De qué manera fortalece sus saberes en torno a la DCT?	1	3	1	1	Me parece que esta pregunta no tiene relación con la descripción que hacen de la categoría. Por una parte, tiendo a pensar que la DCT es una terminología que solo se usa en la UMCE… con lo cual otro profesor de cualquier otro lugar no entenderá la referencia.
		1	3	1	1	De qué sirve preguntarle a los formadores cómo estudian?
						No hay preguntas que tengan relación con la última parte de la descripción de la categoría (relevancia para la formación

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
						docente). No hay ninguna pregunta que apunte a ello
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual: Esta categoría indaga acerca de los diversos contextos de implementación de la Didáctica Comunicativa Textual, buscando que los informantes expliquen las características del medio, las	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes? ● ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo haces? ● ¿De qué forma articulas lo propuesto por el currículum con	1 4 4	1 1 1	1 4 4	1 4 4	No veo la relación entre esta pregunta, la categoría y el objetivo… no debería estar en datos identificatorios? Creo que hay que darle una vuelta… están asumiendo que todo el mundo trabaja con esta metodología.. y si la persona que entrevistan no lo hace? Lo mismo que antes… es tan específico y local lo que investigan que etas preguntas

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
fortalezas y debilidades de esta didáctica en su práctica docente.	la aplicación de la didáctica? ¿Utilizas objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras?					que incluyen esta idea de DCT no son las más adecuadas. Creo que hay que darle una vuelta a todas para que lo que uds quieren saber emerja como respuesta sin tener que nombrarla. Además, son 3 preguntas
	• ¿Por qué es pertinente usar la DCT en tu contexto? ¿Qué fortalezas identificas?¿Y qué debilidades?	4	1	4	4	Lo mismo que antes… Creo que deben preguntar cosas como "qué tipo de estrategias para desarrollar la lectoescritura que hayan sido parte de tu formación te han resultado útiles" "¿por qué?... etc.
	• ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la	1	1	1	1	

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	implementación de la DCT? (Directores y colegas)					No veo la relación con la implementación
	Grupo 2 (Docentes) ● ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes? ● ¿En qué ámbito trabajas la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace? ● ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vinculas con otras? ● ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades? ● ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)					
Contextos de la formación en la Didáctica	**Grupo 3 (Formadores de docentes)**					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Comunicativa Textual: Esta categoría indaga los ámbitos de formación inicial docente, en específico, en la enseñanza de Didáctica Comunicativa Textual en contextos universitarios, como herramienta para la enseñanza inclusiva.	i. ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión? j. ¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena? ● ¿Usa la DCT al plantear el desarrollo de la asignatura? ¿De qué forma lo hace/Qué elementos toma para hacerlo?	1 4 4	3 1 1	1 4 4	3 4 4	No me queda claro que tiene que ver la pregunta con fortalecer la formación… Hay más de una pregunta. Una de las reglas fundamentales de las entrevistas es que se debe hacer una sola pregunta Lo mismo de antes… además, me asalta una pregunta… a qué y cuántos profesores piensan

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	● ¿Cómo es enseñar la DCT desde la aplicación de la DCT? ● ¿Qué diferencias puede notar al implementar la DCT aquí, en comparación a contextos no universitarios?	1 2	1 2	1 2	1 2	hacerlo… me refiero a qué probablemente solo los profes que den esta asignatura entiendan lo que les están preguntando. Con ellos volvemos a un comentario anterior: demasiado específico y local No entiendo nada de esta pregunta Y si el participante no hace clase en escuela?
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿De qué manera sistematiza la clase?	4	1	4	4	Más de una pregunta

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Esta categoría indaga cómo se realiza el proceso de planificación desde la DCT y sus componentes: considerando los recursos educativos que forman parte del proceso educativo, tales como estrategias específicas, materiales y evaluación, entre otros.	¿Cómo planifican desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? ● ¿Qué clase de estrategias utiliza en aula frente a situaciones no planificadas? (disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros)	4	3	4	4	Quitar ejemplo, induce respuestas
	8. ¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	4	1	4	4	Más de una pregunta
	9. ¿Qué tipo de					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	4	1	4	4	Más de una pregunta
	10. ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	4	4	4	4	
	11. ¿Cómo formula la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?	4	1	4	4	Este grupo de preguntas están formuladas de una forma más general que son más adecuadas para indagar en lo que buscan. Fuera de que deben separar las que sean más de una.

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	Grupo 2 (Docentes) c. ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar? d. ¿Qué clase de estrategias utiliza en aula frente a situaciones no planificadas? (disrupciones, falta de disposición al aprendizaje, entre otros) ● ¿Qué materiales					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	usa?¿En que basa la elección de estos materiales? ● ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?					
	Grupo 3 (Formadores de docentes) h. ¿De qué manera sistematizan la clase? ¿Cómo planifican					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	desde la DCT? i. ¿Qué materiales usas?¿En que basas la elección de estos materiales? ● ¿Cómo eliges las lecturas para el curso? ¿Por qué? ● ¿Cuál es la estrategia que más utilizan para enseñar la DCT?, ¿Por qué? ● ¿Cómo evalúa? ● ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones? ● ¿Cómo formular la evaluación de proceso?					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
Proyecciones de la DCT en la FID Esta categoría responde a la reflexión sobre la formación docente inicial con respecto a la Didáctica Comunicativa Textual y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo en función de este ramo.	**Grupo 1 (Docentes en formación)** ● ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? ● ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? ● ¿Qué fortalezas puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? ● ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica?	3 3 3 3	3 4 3 3	3 4 3 3	3 4 3 3	La forma en que preguntas es demasiado directa. No creo que les respondan lo que buscan De nuevo vuelvo a mi comentario de lo demasiado específico y local de las preguntas. Revisar Mejorar redacción para no ser tan específicas y locales

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	• ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este recurso educativo?	1	1	1	1	Ídem anterior ¿Qué recurso educativo?
	Grupo 2 (Docentes) • ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar? • ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT? • ¿Qué fortalezas puede identificar en su formación inicial de esta didáctica?					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	• ¿Qué debilidades puede identificar en su formación inicial de esta didáctica? • ¿Qué elementos crees necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este material?					
	Grupo 3 (Formadores de docentes) • ¿Qué elementos teóricos le gustaría ahondar más? • ¿En qué elementos teóricos consideran que sus estudiantes deben fortalecer?					

		CRITERIOS DE LOGRO				
Categoría y descripción	**Preguntas**	**Coherencia**	**Calidad de la redacción**	**Relevancia**	**Pertinencia de la preguntas**	**Observaciones**
	• ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de sus estudiantes al momento de implementar la DCT? • ¿Cuáles considera que son las principales dificultades de su estudiante al momento de implementar la DCT? • ¿Qué elementos cree necesarios, o que no pueden faltar, en la creación de este recurso educativo?					

APRECIACIÓN GENERAL DEL GUIÓN:

En general, me parece que deben darle una vuelta. Deben fortalecer la coherencia entre objetivo, categorías y preguntas.

ANTECEDENTES DEL EXPERTO:

Nombre Experto	Juan Luis Piñeiro Garrido
Título Profesional	Profesor Educación General Básica con mención en Matemáticas
Grados académicos	Doctor por la Universidad de Granada
Cargo actual	Académico Titular
Institución en la que se desempeña	UMCE

Anexo N° 9

Transcripción entrevista N°1

Código: A1

Grupo: C1

Entrevistadora: Matilda Espinoza Arias

Entrevistadora: Categoría: Saberes y formación.

Entrevistadora: Para usted, ¿Qué es leer y escribir?

A1: Ay, qué profunda la verdad

Entrevistadora: ¿Qué es leer para usted?

A1: Para mí leer y escribir es algo que viene en conjunto. Yo creo que es fundamental para el desarrollo desde la instancia. Leer por un lado creo que igual le ha costado mucho por lo menos o quizás es muy diferente a cómo lo viví yo, a cómo lo están viviendo los niños de ahora. En lo personal, leer y escribir a ver, siempre lo tuve muy inculcado por mi familia, por mi mamá, ella es muy lectora, entonces como que se traspasó mucho eso en la familia, como el leer, el que ella me leyera, aunque sí, me acuerdo que en mi infancia no me gustaba mucho leer, pero como a ella le gustaba, yo como que trataba de imitarla. Entonces como que yo veía que ella leía, ya entonces ahí también como que yo hacía como que leía. La escritura no recuerdo mucho, pero era algo igual muy mecanizado, como desde el colegio. Era como ya, el colegio me pide que lo haga y yo lo hago. O sea, era muy así como desde la copia y algo que igual creo que ha ido cambiando mucho como se ve hoy en día. Ah, también me pasaba mucho como que no me llamaba la atención los tipos de texto que me daban en el colegio, entonces tampoco como que fue algo innato. Primero como que fue algo muy impuesto y después empecé a desarrollar ese gusto por la lectura, cuando ya no sé, pues veía algún tema y ahí lo leí. Pero al principio era muy así como desde la obligación. Y eso sí se mantiene hasta el día de hoy, como que es muy ya, tienes que leer esto, tienes que escribir esto. Eso, ¿Cuál era la pregunta? Como que me fui por la rama.

Entrevistadora: ¿Qué es leer y qué es escribir? Para usted como docente, ya que está casi saliendo también. ¿Por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

A1: Yo creo que algo que se necesita para todo en la vida y sobre todo para desarrollarse como persona, para informarse, para poder tomar decisiones, es necesario informarse para poder opinar, para poder expresarse en nuestro mundo, en nuestra sociedad. La desinformación es nuestro mayor enemigo. Entonces, para eso es necesario leer y escribir para poder dar a conocer lo que uno piensa, lo que uno siente.

Entrevistadora: En base a eso, ¿cómo entiende la DCT?

A1: La DCT, al principio de esta práctica, debo reconocer que habían muchas lagunas respecto a la DCT sobre todo por haber estado en esa asignatura con profesores diferentes. Mi primera experiencia con DCT fue como muy ambigua con un profesor y la segunda experiencia fue completamente diferente, fue con otra profesora y ahí sí pude comprender un poco mejor la DCT, el producir textos desde la DCT, como es la DCT es el hacer algo, pero desde la vivencia, con un contexto, con algo que me provoque, que tenga un significado para mí y con eso transformarlo y hacer mi propia producción. Creo que eso.

Entrevistadora: Según lo que se acuerda, también de esta formación, desde qué perspectivas encontramos la DCT, ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?

A1: Ah, ya. Así como del constructivismo y todo eso, yo creo que la DCT siempre tiene que tomar en cuenta el contexto de con quién vamos a vivir esa experiencia, porque si no, no va a tener ningún sentido, o sea, para poder realmente comprometerse a realizar, ya sea un proyecto o una clase o lo que sea, tiene que ser como tomando en cuenta lo que te interesa, lo que te gusta, algo que te provoque reaccionar frente a un tema.

Entrevistadora: ¿Y qué aspectos teóricos/autores recuerda?

A1: Me acuerdo como niños de productores de textos, pero no, no. Podría revisarlo más rato y después sí, porque sé que lo tomé en cuenta, pero no, ya no, ya no.

Entrevistadora: Para usted, ¿cómo aporta la DCT a la inclusión?

A1: Yo creo que algo que me gusta mucho de la DCT es que no hay como una regla, o sea, igual puede diversificarse mucho, ya con el hacer algo, con el entregar algo, ya es harto, ya es una producción, creo que igual tiene como mucha flexibilidad. Me pasó, por ejemplo, en esta práctica que muchos de los chiquillos no sabían cómo hacer un texto, no sabían qué escribir o cómo hacerlo, pero tenían las ganas de realizarlo, entonces igual ahí hacíamos las adecuaciones correspondientes, le dábamos harta libertad para escribir, también se apoyaban entre ellos, porque igual ocupamos como esto de hacer las producciones grupales, entonces, entre ellos exigía como una mediación y podían ayudarse a escribir, ayudarse como a comprender la estructura. No es algo tampoco tan así como como impuesto hacia ellos, entonces no es así como ya, esto es así, hágalo así porque así se hace, no, eso igual tiene un proceso, como un un paso a paso, o sea, de que después no llegaron como al final y se enfrentarán a todo de una, entonces igual me gusta que uno le puede dar el tiempo necesario para poder abordar ciertos tipos de textos que quizás no manejan tan bien. Quizá eso también puede liberar ciertas tensiones al enfrentarse a escribir un texto, porque igual puede ser difícil y uno no hace un texto así como de un rato a otro, igual se necesita como harta dedicación para comprender ¿qué estoy haciendo?, ¿el por qué lo estoy haciendo así? ¿cómo lo tengo que hacer?.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?

A1: Fortalezas, por lo menos a ver con la profe Miranda, que es como lo que más me acuerdo, me gustó gustaron mucho sus clases porque igual eran proyectos que me interesaban, el tema de la poesía fue muy entretenido, los juegos que hacíamos con ella el uso de materiales, me acuerdo que ella utilizaba también como estas cartas de creo que era un extracto, no me acuerdo muy bien, pero desde pequeña a mí me gustaba todo eso. Entonces la pasé muy bien en, en ese proyecto. Creo que todos los trabajos que hicieron, que hicimos esa generación fueron muy interesantes, me gustaba como que tuviera una estructura como esto de, primero introducirnos al tema, realizar una actividad libre, compartida en un ambiente seguro, contextualizado también y que después cada uno pudiera expresarse como quisiera, porque igual como era poesía y uno igual podía tener como mucha libertad para poder expresar muchas cosas que quizás con ciertas otras asignaturas, no lo podemos hacer. Yo creo que tengo mucha más claridad de los procesos que se requieren para poder pucha, que me cargue de decir proyecto, porque los proyectos no son DCT, pero para poder crear textos, ser mucho mejor como el paso a paso, las diferentes maneras en cómo poder producir algo el cómo no hacer una experiencia algo aburrida, porque igual pasaba mucho que a los chiquillos no les gusta leer ni escribir, entonces creo que ahora hace

mucho mejor cómo abordar esa situación y poder como reencantarlos igual en la lectura y en la escritura. Creo que eso fue lo que más aprendí. Sí.

Entrevistadora: Y en esa misma rama, ¿qué debilidades puede identificar de la formación que recibiste en la DCT?

A1: Yo creo que la parte teórica. No eran los mismo lineamientos que hubieron con un docente o con el otro docente, osea, igual por cómo compartí después con otras personas que también pasaron por algo similar, también era lo mismo como no, yo no entendí nada en ese ramo de esa asignatura con este profesor porque en realidad lo que enseñaba no tenía nada que ver con la DCT y con ese otro docente sí se entendía mejor porque abordamos todos todo lo teórico, pero también lo pudimos aplicar. Como que en el primero no se aplicó, no se entendió, era todo muy así como difuso y ya con la otra persona al final, claro, tuvimos como esta parte teórica y después la aplicábamos y después la analizábamos y se comprendía, osea, nos daba sentido lo que estábamos haciendo. Las debilidades yo creo que lo que más me costó fue como, yo creo que sostenerlo, sostener un proyecto, teniendo en cuenta todas las dificultades externas, los tiempos, la disposición emocional también es algo que nos genera igual incertidumbre en el proceso. Ya difícil igual abordar ciertas cosas, por ejemplo, nos pasó que un estudiante, un grupo se separó en pleno proyecto que era grupal y quedaba una clase y ya tenían que llegar a la parte de escribir, entonces no sabíamos qué hacer con ella, como que igual nos daba mucha lata que no pudiera participar como de la escritura final en grupo, de comentar, de elegir un tema, creo que eso igual costó mucho cómo abordar este tipo de situaciones, como los conflictos internos que se creaban y el no tener el tiempo para abordar. Creo que esto era de verdad lo que más me generaba ansiedad.

Entrevistadora: Ahora vamos a pasar a otras preguntas que tienen que ver con el contexto de la implementación de la directiva comunicativa textual que busca indagar acerca de los diversos contextos de la implementación, o sea que en su práctica actual, cuando la aplico.

Entrevistadora: Y para eso primero le queremos preguntar, ¿En qué contextos educativos se desempeña actualmente? o en la práctica?

A1: Bueno, el contexto educativo, un colegio municipal, laico, que imparte desde prekinder hasta octavo básico, es un colegio mixto.

Entrevistadora: Mire, le voy a preguntar que ya nos dijo los niveles, que es laico, que es municipal, de NT1 a octavo, ¿la comuna?

A1: Ñuñoa.

Entrevistadora: Dependencia es municipal, ¿nivel socioeconómico?

A1: Bueno, el índice de vulnerabilidad, me acuerdo que era como un 70, como algo, osea, igual era bien alto, pero no, igual es alto. Sí, hay todo tipo ahí de por lo menos en mi curso, igual habían contextos difíciles. Sí.

Entrevistadora: ¿Usted trabajó como parte del PIE?

A1: Sí, en el.

Entrevistadora: Ahora, ¿en qué curso?

A1: Octavo básico, si bien nos asignaron octavo A y octavo B, por temas de horario, solo pudimos trabajar con el octavo A.

Entrevistadora: En este curso, con qué tipo de necesidades educativas especiales se enfrentó?

A1: Habían varios con hiperactividad, con TDAH, con dificultades específicas del aprendizaje creo que igual habían… No, eso era del octavo B. La mayoría era TDAH y lo otro que había dicho.

Entrevistadora: Sí. Ahora, ¿en qué áreas curriculares trabajo la DCT?

A1: En lenguaje y lenguaje literatura. Sí.

Entrevistadora: ¿De qué forma articuló lo propuesto por el currículo, con la aplicación de la didáctica?

A1: ¿Cómo, cómo? de nuevo.

Entrevistadora: ¿De qué forma articuló lo propuesto por el currículo con la aplicación de la didáctica?, si utilizó objetivos solo de la asignatura o lo vinculó con otro.

A1: No tomamos en cuenta los objetivos que estaban viendo en la asignatura, o sea, tomamos en cuenta ciertos elementos que el curso necesitaba, osea, las necesidades del curso, como lo que lo que tenía más descendido. A nosotros, bueno, este colegio en particular utilizo un plan lector, ¿ya? Todo el colegio, los primeros 15 minutos tienen que leer cualquier texto. ¿ya? Lo que ellos quieran, osea, puede ser de la lectura complementaria o cómic o un cuento o lo que sea. Y ellos hacen después los siguientes cinco minutos, una bitácora como de comprensión electoral, ¿ya? A nosotros por lo menos nos solicitaron trabajar o hacer algo que se relacionara con texto, solo textos. Igual nos mandaron como los objetivos que iban a trabajar durante el semestre, pero eso los tenía que ver otro practicante, entonces a nosotros no tienen igual harta libertad como para hacer lo que quisiéramos, pero que tuviera en cuenta los textos, porque ellos no sabían, por ejemplo, la estructura de los textos, no se acordaban, ellos igual ese curso en específico era, los profesores decían que era un mal irresponsable, que, no sé, le enseñaban un día y al otro día ya casi se iban a acordar de nada, y en efecto, eso pasaba, porque en realidad, no no no no le llamaba la atención lo que hacía, entonces, como que no los tocaba. Entonces nuestro plan de intervención tomó en cuenta de eso, pero también queríamos hacer algo que que les naciera, que le interesaran, entonces vinculamos, no sé, la producción de textos de columnas de opinión que era algo que de verdad como que no lo podían entender, no entendían para qué servían ni por qué tenían que hacerlo, como que no no les llegaban, entonces nos fuimos por ese camino, el producir un texto que pudiera dejar un legado al colegio, porque como es octavo y después ya se van, queríamos hacer algo que quedara, que ellos pudieran expresarse porque además era un curso muy reflexivo, entonces queríamos potenciar eso de ellos.

Entrevistadora: ¿Por qué es pertinente usar la DCT en ese contexto?

A1: Yo creo que va por lo mismo, por el tema reflexivo. Ellos tenían mucho para opinar, mucho para analizar, criticar, pero no existía ninguna instancia para hacerlo, osea, los profesores no tomaban en

cuenta las opiniones ni sus experiencias, solo querían pasar la materia. De hecho, muchos de ellos decían así como mientras yo pasé la materia, en realidad no me interesa nada más, solo quiero que, pasar como los objetivos y que pasen los cursos y ya chao. Entonces yo creo que eso.

Entrevistadora:: ¿Y qué fortaleza identificó al implementar la con ese curso?

A1: ¿Cómo? De nuevo.

Entrevistadora: Las fortalezas que identifico con este contexto en específico

A1: Su capacidad de análisis. Los chiquillos, me acuerdo de una clase en específico que les dimos una pregunta como bien controversial y adecuada a su edad, que era ¿Qué opinan de que el colegio sea opcional hasta los 14 años? Y ahí como que de verdad fue una chispita que nació en ellos y todos participaron, todos se pusieron como en la situación pudieron opinar, pudieron, no sé, como tomar en cuenta experiencia de ellos o de familiares, etcétera. del contexto, incluso como sociedad respecto a la educación, creo que esa fue la mayor fortaleza que pudimos potenciar en el proceso.

Entrevistadora: ¿Y qué debilidad?

A1: Yo creo que, osea la organización, dificultades respecto a los compromisos. Eran chiquillos que les costaba mucho como comprometerse o cómo poner a prueba su autonomía, la responsabilidad, como que igual eso, no se, no se trabajaba mucho en clases entonces al momento de decir, ya chiquillos, vamos a hacer un proyecto que va a venir desde ustedes como que igual había mucho miedo, incertidumbre. Entonces yo creo que eso fue como nuestro mayor reto durante el proceso. Aparte igual faltaban mucho, no tenían como muchas ganas de ir eso fue como la mayor debilidad.

Entrevistadora: ¿Y cuál fue la postura de los demás actores del colegio frente a la implementación de la DCT? ¿como colegas en aula?

A1: Yo creo que igual ahí como había, bueno, una desinformación respecto a otras metodologías que no fuera como la tradicional, algo conductista, que a veces no sé, como que nos decían, ya está súper bueno e innovador, pero igual quiero que hagan esto, como que igual necesito que lo hagan de esta forma o que vayan directo al grano, como que se van mucho por las ramas, entonces eso igual como

que nos ponía ciertos límites. Sí, la desinformación, pero en general, por lo menos con la profesora diferencial, le gustaba mucho la dinámica, se daba cuenta de que los estudiantes igual como que actuaban de forma diferente en nuestras clases, era algo nuevo, algo que les quitaba un poquito la ansiedad.

Entrevistadora: ¿De qué manera sistematiza la clase? o de otra forma, ¿cómo planificas desde la DCT o qué elementos toma de la DCT al momento de planificar una clase?

A1: Bueno, primero para poder armar el proyecto, tomamos en cuenta todo el contexto de los estudiantes, las observaciones, las conversaciones que teníamos con ellos para conocerlos un poco mejor, lo que les gustaba, lo que no. La relaciones interpersonales también del curso porque pasaba mucho como que habían o sea grupitos como ya muy formados, entonces todo eso lo tocamos de vuelta para poder armar el plan. Aparte de, bueno, a todas las entrevistas con los docentes, no solamente de la diferencial y la de lenguaje, sino también de otras asignaturas, mientras más información mejor. Bueno, además de eso, siempre tener mucha comunicación con la dupla que me tocó, tomar en cuenta sus puntos de vista, sus observaciones, sus apreciaciones, además de las mías y siempre tener como este trabajo bien como colaborativo entre las dos. Tomamos harta ideas de la profesora Miranda, porque como ella se especializa en la DCT, ella también nos da como ciertas ideas o nos daba como consejos de cómo aplicar esto. También, tomamos en cuenta algunas partes teóricas en donde sentíamos que necesitábamos reforzar, como eran los siete niveles lingüísticos. Y de ahí empezamos a ver cómo armar este proyecto. Inicialmente queríamos hacer algo que realmente viniera de ellos, pero nosotros intervinimos ocho clases, entonces tampoco como ellos no tenían esta iniciativa así como innata, nos iba a tomar harto tiempo como que naciera de ellos. Entonces nos dijeron ya no, hagan esto de una y empiezan a hacerlo como ya, entonces, después de eso empezamos a ver como ya lo vamos a ver desde lo macro, vamos a ver como qué temáticas podemos abordar, cómo hacer que esto le llegue de verdad, y así empezamos a armarlo. Y eso fue como siempre para todas las clases, para todas las planificaciones, no solamente inicial. O sea, después de cada clase evaluábamos, ya qué sirvió, qué no. Aparte igual con la profe Ana María también siempre tuvimos esta retroalimentaciones, siempre tratando de mejorar, de acomodar ciertas cosas que quizás iban a servir y quizás no iban a servir y eso, clase a clase siempre los uso, siempre conversando, qué sirvió, qué no, qué agregar, qué quitar. Aparte también tuvimos el simce, entonces cada vez se reducían más las clases y teníamos que ver solamente como lo que

realmente necesitamos y que le iba a servir a ellos también. Creo que eso fue como lo más importante para poder planificar de manera que a ellos les pudiera servir, que pudiera funcionar este proyecto.

Entrevistadora: ¿Qué materiales usa en sus clases?

A1: Materiales, bueno, ya, de partida no usamos estos proyectores, ni celulares, ni computador, porque son chiquillos que como que huelen la tecnología y se van, de hecho, a veces sacaban los computadores y se ponían a jugar y todo. Entonces nosotras quedamos en que no íbamos a usar nada que tuviera acceso a internet. Entonces, no, solo cuaderno, lápices, papelógrafo, macroestructura, sobres con material que pudieran manipular. Eso más que nada, ¿qué más usamos? harto post-it. ¿Qué más? cartulinas, block de dibujo, eso.

Entrevistadora: ¿Cuáles fueron los que más le sirvieron?

A1: Los que más nos sirvieron, los papelógrafos. Ah, bueno, también usamos guías. Los papelógrafos, las macroestructuras y también usamos, o sea, era como la macroestructura, pero en formato más pequeño, como guía personal. Eso fue lo que más nos sirvió. Y lo que menos nos sirvió, mmmm, es que en realidad todo nos sirvió. Sí, yo creo que lo que menos sirvió fue la pizarra. Creo que nunca usamos la pizarra, solo para escribir el objetivo. En los cuadernos tampoco. Ah, también usamos carpetas. Sí, usamos carpetas para ir guardando todas las producciones de proceso.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones hizo?

A1: Solo formativas. Sí, no hicimos ninguna evaluación informativa. hicimos también autoevaluación. También queríamos, bueno, hicimos una especie de… No, no la hicimos, no, queríamos hacer una co-evaluación entre grupos, pero por tiempo no lo pudimos hacer como que entre ellos mismos pudieran ir corrigiendo y sub escribiendo cosas a sus propio escrito, pero no pudimos.

Entrevistadora: Estas evaluaciones formativas ¿fueron de proceso, de productos?

A1: De proceso y de productos.

Entrevistadora: ¿Y cómo eran? no sé, ¿revisar lo escrito solamente, compartirlo?

A1: Revisar los escritos y también mediante una bueno, teníamos lista de cotejo y escalas de apreciación. Y la de producto también, escala de apreciación. Y. Y bueno, y también lo que veíamos clase a clase. Las conversaciones, revisábamos todo en conjunto y también las retroalimentaciones con la profe de aula.

Entrevistadora: ¿Y en qué basó la elección de estas evaluaciones? ¿Por qué estas y no otras?

A1: Bueno, en realidad, porque siempre la hemos usado.

.

Entrevistadora: Sí, y es como algo que, ¿porque como son las que más conocen?

A1: Claro, sí. Y también las que la profe no sugirió.

Entrevistadora: ¿Qué criterios considero al formular estas evaluaciones?

A1: El criterio. Pues lo utilizaba por igual harto apoyo de la tecnología. También, por lo menos yo tomaba en cuenta otra experiencia de prácticas pasadas. Siempre tener en cuenta el objetivo de la clase, las habilidades necesarias para poder hacer el proyecto, bueno, la clase en realidad. El objetivo de la clase, eso.

Entrevistadora: Esto es proyecciones de la DCT en el. PID, que vendría a ser el. En la formación inicial docente y que también va a tener que ver con los elementos para la construcción del recurso.

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos crees que le falta dominar de la DCT?

A1: Yo creo que de autores. Sí, autores. completamente. Porque, bueno, yo recuerdo que nos mandaron dos autores que no recuerdo su nombre, pero solo fueron dos textos. Entonces, sí, me gustaría cómo abordar más eso. Quizás tener como, no sé que nos comenten sobre más experiencias, abordando la DCT en ciertos contextos. Porque claro, como que no… más como de otros proyectos, por lo menos yo no recuerdo que ahondara más en eso.

Entrevistadora:: Y justo la siguiente pregunta es, va a lo que estabas refiriendo que es ¿qué elementos crees que deberían profundizarse para un mejor manejo de la DCT? En la formación inicial

A1: ¿Cómo de nuevo

Entrevistadora: ya. ¿Qué elementos crees que deberían profundizarse para un mejor manejo de la DCT en la formación?

A1: Deberían profundizarse en las clases acá de la U. Yo creo que igual podrían haber como más cursos de didáctica, quizá una a ver qué parte estuvimos dos, tres, sí, quizás deberían ser tres, aplicarlas más en las prácticas. Se podría utilizar más. No recuerdo así en la de contexto no tradicional aplicábamos, pero igual era como opcional.

Entrevistadora: Así como de los elementos teóricos o desde los profesores de la didáctica.

A1: Yo creo que ponerlo más en práctica, quizás no hacer solo proyecto, porque igual la DCT1 lo vincula mucho a los proyectos, pero no necesariamente uno tiene que hacer un proyecto. Uno puede aplicar la DCT clase a clase. Entonces quizás vincularlo a la práctica, quizás no en toda la práctica, pero sí en ciertas clases. Sí, creo que aplicarla más. Es que en realidad uno aprende aplicando. Entonces yo creo que eso. Además de lo que ve uno acá en la U, ponerlo en práctica en otros contextos.

Entrevistadora: ¿Qué elementos consideraría en la creación de un recurso educativo para la formación inicial en la DCT? ¿Y qué cree que es esencial que tenga este recurso para usted?

A1: Yo creo que hacer más como instancias de lectura ,y de producción, o sea que nosotras mismas vivamos esa experiencia. Yo creo que pasa mucho que a nosotras mismas como docentes a veces nos da paja como leer ciertos textos antiguos, comprenderlo, igual a veces es como pajero, un lenguaje que tan técnico a veces nosotras mismas necesitamos como volver a encantarnos con la lectura. Sobre todo en tiempos como estoS, en que la tecnología está como literal en todos lados. Entonces es difícil como de forma autónoma decir, ya quiero leer, quiero escribir, eso no pasa, es muy difícil que pase. Yo creo que crear algo que pueda como fomentar la lectura. Y también la escritura como expresarnos, el que nuestra forma de pensar, nuestras opiniones y todo eso se lleve lleve como a algo más. Porque al final

para eso escribimos, para, para poder para que nos lean, para que otras personas también se inspiren con nuestra perspectiva sobre las cosas.

Anexo N° 10

Análisis Entrevista N°1 (Primer nivel)

Código: A1

Grupo: 1

Categorías.	Pregunta	Respuesta	Núcleo significativo.	Interpretación/Núcleo significativo
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	Para mí leer y escribir es algo que viene en conjunto. Yo creo que es fundamental para el desarrollo desde la instancia. Leer por un lado creo que igual le ha costado mucho por lo menos o quizás es muy diferente a cómo lo viví yo, a cómo lo están viviendo los niños de ahora. En lo personal, leer y escribir a ver, siempre lo tuve muy inculcado por mi familia, por mi	"Para mí leer y escribir es algo que viene en conjunto. Yo creo que es fundamental para el desarrollo desde la instancia." "Entonces como que yo veía que ella (Madre) leía, ya entonces ahí también como que yo hacía como que leía. La escritura no recuerdo mucho, pero era algo igual muy mecanizado, como desde el colegio." "Yo creo que algo que se necesita para todo en la vida y sobre todo para desarrollarse como persona, para informarse, para poder tomar decisiones, es necesario	En relación con la pregunta que aborda las concepciones de lectura y escritura, así como su importancia, la entrevistada sostiene que ambos procesos deben trabajarse de manera articulada y complementaria. Asimismo, enfatiza la relevancia de su desarrollo desde la infancia, ejemplificando con una experiencia personal que da cuenta de que la adquisición de la lectoescritura se configura en interacción con el entorno social y cultural.

		mamá, ella es muy lectora, entonces como que se traspasó mucho eso en la familia, como el leer, el que ella me leyera, aunque sí, me acuerdo que en mi infancia no me gustaba mucho leer, pero como a ella le gustaba, yo como que trataba de imitarla. Entonces como que yo veía que ella leía, ya entonces ahí también como que yo hacía como que leía. La escritura no recuerdo mucho, pero era algo igual muy mecanizado,	informarse para poder opinar, para poder expresarse en nuestro mundo, en nuestra sociedad. La desinformación es nuestro mayor enemigo. Entonces, para eso es necesario leer y escribir para poder dar a conocer lo que uno piensa, lo que uno siente.“	

		como desde el colegio. Era como ya, el colegio me pide que lo haga y yo lo hago. O sea, era muy así como desde la copia y algo que igual creo que ha ido cambiando mucho como se ve hoy en día. Ah, también me pasaba mucho como que no me llamaba la atención los tipos de texto que me daban en el colegio, entonces tampoco como que fue algo innato. Primero como que fue algo muy impuesto y después		

		empecé a desarrollar ese gusto por la lectura, cuando ya no sé, pues veía algún tema y ahí lo leí. Pero al principio era muy así como desde la obligación. Y eso sí se mantiene hasta el día de hoy, como que es muy ya, tienes que leer esto, tienes que escribir esto. Eso, ¿Cuál era la pregunta? Como que me fui por la rama. Yo creo que algo que se necesita para todo en la vida y sobre todo para		

		desarrollarse como persona, para informarse, para poder tomar decisiones, es necesario informarse para poder opinar, para poder expresarse en nuestro mundo, en nuestra sociedad. La desinformación es nuestro mayor enemigo. Entonces, para eso es necesario leer y escribir para poder dar a conocer lo que uno piensa, lo que uno siente.		
	¿Qué es la DCT para	La DCT, al principio de esta	"el producir textos desde la DCT, como es la DCT es el	Por otra parte, respecto de la pregunta orientada a las concepciones de la DCT, la

	usted?/¿Cómo entiende la DCT?	práctica, debo reconocer que habían muchas lagunas respecto a la DCT sobre todo por haber estado en esa asignatura con profesores diferentes. Mi primera experiencia con DCT fue como muy ambigua con un profesor y la segunda experiencia fue completamente diferente, fue con otra profesora y ahí sí pude comprender un poco mejor la DCT, el producir textos desde la DCT, como es la	hacer algo, pero desde la vivencia, con un contexto, con algo que me provoque, que tenga un significado para mí y con eso transformarlo y hacer mi propia producción. Creo que eso.”	entrevistada la comprende como una perspectiva didáctica que favorece la producción textual considerando el contexto y las experiencias de las y los estudiantes, lo que contribuye a otorgar sentido y significatividad al proceso de aprendizaje. No obstante, en su conceptualización no se evidencia la incorporación explícita del componente de interrogación de los textos.

		DCT es el hacer algo, pero desde la vivencia, con un contexto, con algo que me provoque, que tenga un significado para mí y con eso transformarlo y hacer mi propia producción. Creo que eso.		
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	Ah, ya. Así como del constructivismo y todo eso, yo creo que la DCT siempre tiene que tomar en cuenta el contexto de con quién vamos a vivir esa experiencia, porque si no, no va a tener	"del constructivismo (...)yo creo que la DCT siempre tiene que tomar en cuenta el contexto de con quién vamos a vivir esa experiencia, porque si no, no va a tener ningún sentido"	En coherencia con lo anterior, posiciona la DCT desde una perspectiva constructivista, destacando la centralidad del contexto y de las experiencias previas del estudiantado.

		ningún sentido, o sea, para poder realmente comprometerse a realizar, ya sea un proyecto o una clase o lo que sea, tiene que ser como tomando en cuenta lo que te interesa, lo que te gusta, algo que te provoque reaccionar frente a un tema.		
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	Me acuerdo como niños de productores de textos, pero no, no. Podría revisarlo más rato y después sí, porque sé que lo tomé en cuenta,	"niños de productores de textos (…) pero no (recuerda más)"	En cuanto a los fundamentos teóricos, aspectos y autores vinculados a la DCT, la entrevistada recuerda parcialmente el nombre del texto "Niños productores de textos", sin embargo, señala que, si bien reconoce la existencia de otros referentes teóricos, no logra precisar sus denominaciones. Este elemento evidencia

		pero no, ya no, ya no..		un dominio parcial del sustento conceptual de la didáctica.
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	Yo creo que algo que me gusta mucho de la DCT es que no hay como una regla, o sea, igual puede diversificarse mucho, ya con el hacer algo, con el entregar algo, ya es harto, ya es una producción, creo que igual tiene como mucha flexibilidad. Me pasó, por ejemplo, en esta práctica que muchos de los chiquillos no sabían cómo hacer un	"no hay como una regla, o sea, igual puede diversificarse mucho" "en esta práctica que muchos de los chiquillos no sabían cómo hacer un texto, no sabían qué escribir o cómo hacerlo, pero tenían las ganas de realizarlo" "entonces igual ahí hacíamos las adecuaciones correspondientes, le dábamos harta libertad para escribir" "hacer las producciones grupales, entonces, entre ellos exigía como una mediación y podían ayudarse a escribir,	En relación con la DCT y cómo aporta a la inclusión escolar, la entrevistada destaca su carácter abierto a la diversificación pedagógica, dado que valora cada etapa del proceso de producción e interacción con los textos. En este sentido, enfatiza la flexibilidad metodológica, la mediación entre pares, el aprendizaje basado en la acción y la reflexión como mecanismos que favorecen la comprensión del proceso. De esta manera, se concibe como una didáctica que posibilita atender a los distintos ritmos de aprendizaje y promover la convivencia en el marco de estos procesos.

		texto, no sabían qué escribir o cómo hacerlo, pero tenían las ganas de realizarlo, entonces igual ahí hacíamos las adecuaciones correspondientes, le dábamos harta libertad para escribir, también se apoyaban entre ellos, porque igual ocupamos como esto de hacer las producciones grupales, entonces, entre ellos exigía como una mediación y podían ayudarse a escribir, ayudarse como a comprender la	ayudarse como a comprender la estructura.” “uno no hace un texto así como de un rato a otro, igual se necesita como harta dedicación para comprender ¿qué estoy haciendo?, ¿el por qué lo estoy haciendo así? ¿cómo lo tengo que hacer?.”	

		estructura. No es algo tampoco tan así como como impuesto hacia ellos, entonces no es así como ya, esto es así, hágalo así porque así se hace, no, eso igual tiene un proceso, como un un paso a paso, o sea, de que después no llegaron como al final y se enfrentarán a todo de una, entonces igual me gusta que uno le puede dar el tiempo necesario para poder abordar ciertos tipos de textos que quizás no manejan tan		

		bien. Quizá eso también puede liberar ciertas tensiones al enfrentarse a escribir un texto, porque igual puede ser difícil y uno no hace un texto así como de un rato a otro, igual se necesita como harta dedicación para comprender ¿qué estoy haciendo?, ¿el por qué lo estoy haciendo así? ¿cómo lo tengo que hacer?.		
	¿Qué fortalezas identifica en la	Fortalezas, por lo menos a ver con la profe Miranda, que	"eran proyectos que me interesaban, el tema de la poesía fue muy entretenido,	Al reflexionar la formación recibida en la asignatura DCT I, la entrevistada identifica como fortaleza el carácter

	formación que recibió?	es como lo que más me acuerdo, me gustó gustaron mucho sus clases porque igual eran proyectos que me interesaban, el tema de la poesía fue muy entretenido, los juegos que hacíamos con ella el uso de materiales, me acuerdo que ella utilizaba también como estas cartas de creo que era un extracto, no me acuerdo muy bien, pero desde pequeña a mí me gustaba todo eso. Entonces la pasé muy bien	los juegos que hacíamos con ella el uso de materiales, me acuerdo que ella utilizaba también como estas cartas de creo que era un extracto" "todos los trabajos" "muy interesantes, me gustaba como que tuviera una estructura" "compartida en un ambiente seguro"	estructurado de las actividades y la pertinencia de los materiales utilizados, los cuales resultan significativos para su aprendizaje. Además, valora que el proceso formativo se desarrollará en un ambiente seguro.

		en, en ese proyecto. Creo que todos los trabajos que hicieron, que hicimos esa generación fueron muy interesantes, me gustaba como que tuviera una estructura como esto de, primero introducirnos al tema, realizar una actividad libre, compartida en un ambiente seguro, contextualizado también y que después cada uno pudiera expresarse como quisiera, porque igual como era poesía y uno		

		igual podía tener como mucha libertad para poder expresar muchas cosas que quizás con ciertas otras asignaturas, no lo podemos hacer. Yo creo que tengo mucha más claridad de los procesos que se requieren para poder pucha, que me cargue de decir proyecto, porque los proyectos no son DCT, pero para poder crear textos, ser mucho mejor como el paso a paso, las diferentes maneras en cómo poder producir algo		

		el cómo no hacer una experiencia algo aburrida, porque igual pasaba mucho que a los chiquillos no les gusta leer ni escribir, entonces creo que ahora hace mucho mejor cómo abordar esa situación y poder como reencantarlos igual en la lectura y en la escritura. Creo que eso fue lo que más aprendí. Sí.		
	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	Yo creo que la parte teórica. No eran los mismo lineamientos que hubieron con un	"la parte teórica." "yo no entendí nada en ese ramo de esa asignatura con este profesor porque en realidad lo que enseñaba no	No obstante, respecto de las debilidades, señala que la enseñanza de los contenidos teóricos en dicha asignatura no evidenciaba coherencia con la didáctica promovida por el docente. En contraste,

		docente o con el otro docente, osea, igual por cómo compartí después con otras personas que también pasaron por algo similar, también era lo mismo como no, yo no entendí nada en ese ramo de esa asignatura con este profesor porque en realidad lo que enseñaba no tenía nada que ver con la DCT y con ese otro docente sí se entendía mejor porque abordamos todos todo lo teórico, pero también lo pudimos	tenía nada que ver con la DCT y con ese otro docente sí se entendía mejor porque abordamos todos todo lo teórico, pero también lo pudimos aplicar." "esta parte teórica y después la aplicábamos y después la analizábamos y se comprendía, osea, nos daba sentido lo que estábamos haciendo."	menciona que en DCT II, con un docente distinto, logró comprender de mejor manera los fundamentos teóricos, ya que estos fueron enseñados y llevados a la práctica de forma articulada.

		aplicar. Como que en el primero no se aplicó, no se entendió, era todo muy así como difuso y ya con la otra persona al final, claro, tuvimos como esta parte teórica y después la aplicábamos y después la analizábamos y se comprendía, osea, nos daba sentido lo que estábamos haciendo. Las debilidades yo creo que lo que más me costó fue como, yo creo que sostenerlo, sostener un		

		proyecto, teniendo en cuenta todas las dificultades externas, los tiempos, la disposición emocional también es algo que nos genera igual incertidumbre en el proceso. Ya difícil igual abordar ciertas cosas, por ejemplo, nos pasó que un estudiante, un grupo se separó en pleno proyecto que era grupal y quedaba una clase y ya tenían que llegar a la parte de escribir, entonces no sabíamos qué		

		hacer con ella, como que igual nos daba mucha lata que no pudiera participar como de la escritura final en grupo, de comentar, de elegir un tema, creo que eso igual costó mucho cómo abordar este tipo de situaciones, como los conflictos internos que se creaban y el no tener el tiempo para abordar. Creo que esto era de verdad lo que más me generaba ansiedad.		
Contexto de la implementación de	**¿De qué forma articula lo**	No tomamos en cuenta los objetivos	"No tomamos en cuenta los objetivos que estaban viendo	En cuanto a la articulación con el currículum, los objetivos de la asignatura

la Didáctica Comunicativa Textual: Contextos de Práctica docente	**propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	que estaban viendo en la asignatura, o sea, tomamos en cuenta ciertos elementos que el curso necesitaba, osea, las necesidades del curso, como lo que lo que tenía más descendido. A nosotros, bueno, este colegio en particular utilizo un plan lector, ¿ya? Todo el colegio, los primeros 15 minutos tienen que leer cualquier texto. ¿ya? Lo que ellos quieran, osea, puede ser de la lectura	en la asignatura, o sea, tomamos en cuenta ciertos elementos que el curso necesitaba, osea, las necesidades del curso, como lo que lo que tenía más descendido.” “entonces a nosotros no tienen igual harta libertad como para hacer lo que quisiéramos, pero que tuviera en cuenta los textos, porque ellos no sabían, por ejemplo, la estructura de los textos, no se acordaban, ellos igual ese curso en específico” “Entonces nuestro plan de intervención tomó en cuenta de eso, pero también queríamos hacer algo que que les naciera, que le interesaran, entonces vinculamos, no sé, la producción de textos de	de Lenguaje y Comunicación y la vinculación con otras áreas, la entrevistada destaca la amplia autonomía otorgada para diseñar un plan de trabajo centrado en las necesidades de las y los estudiantes y en la producción textual.

		complementaria o cómic o un cuento o lo que sea. Y ellos hacen después los siguientes cinco minutos, una bitácora como de comprensión electoral, ¿ya? A nosotros por lo menos nos solicitaron trabajar o hacer algo que se relacionara con texto, solo textos. Igual nos mandaron como los objetivos que iban a trabajar durante el semestre, pero eso los tenía que ver otro practicante, entonces a nosotros	columnas de opinión que era algo que de verdad como que no lo podían entender, no entendían para qué servían ni por qué tenían que hacerlo, como que no no les llegaban, entonces nos fuimos por ese camino, el producir un texto que pudiera dejar un legado al colegio, porque como es octavo y después ya se van, queríamos hacer algo que quedara, que ellos pudieran expresarse porque además era un curso muy reflexivo, entonces queríamos potenciar eso de ellos.”	

		no tienen igual harta libertad como para hacer lo que quisiéramos, pero que tuviera en cuenta los textos, porque ellos no sabían, por ejemplo, la estructura de los textos, no se acordaban, ellos igual ese curso en específico era, los profesores decían que era un mal irresponsable, que, no sé, le enseñaban un día y al otro día ya casi se iban a acordar de nada, y en efecto, eso pasaba, porque en		

		realidad, no no no no le llamaba la atención lo que hacía, entonces, como que no los tocaba. Entonces nuestro plan de intervención tomó en cuenta de eso, pero también queríamos hacer algo que que les naciera, que le interesaran, entonces vinculamos, no sé, la producción de textos de columnas de opinión que era algo que de verdad como que no lo podían entender, no entendían para qué		

		servían ni por qué tenían que hacerlo, como que no no les llegaban, entonces nos fuimos por ese camino, el producir un texto que pudiera dejar un legado al colegio, porque como es octavo y después ya se van, queríamos hacer algo que quedara, que ellos pudieran expresarse porque además era un curso muy reflexivo, entonces queríamos potenciar eso de ellos.		

	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?	Yo creo que va por lo mismo, por el tema reflexivo. Ellos tenían mucho para opinar, mucho para analizar, criticar, pero no existía ninguna instancia para hacerlo, osea, los profesores no tomaban en cuenta las opiniones ni sus experiencias, solo querían pasar la materia. De hecho, muchos de ellos decían así como mientras yo pasé la materia, en realidad no me interesa nada más, solo quiero que, pasar como los	"tema reflexivo. Ellos tenían mucho para opinar, mucho para analizar, criticar, pero no existía ninguna instancia para hacerlo" "todos se pusieron como en la situación pudieron opinar, pudieron, no sé, como tomar en cuenta experiencia de ellos o de familiares, etcétera. del contexto, incluso como sociedad respecto a la educación" "poner a prueba su autonomía, la responsabilidad"	Asimismo, considera pertinente la implementación de la DCT en su contexto de práctica, dado que permitió situar a las y los estudiantes en una posición reflexiva, promoviendo la expresión de opiniones.

		objetivos y que pasen los cursos y ya chao. Entonces yo creo que eso. Su capacidad de análisis. Los chiquillos, me acuerdo de una clase en específico que les dimos una pregunta como bien controversial y adecuada a su edad, que era ¿Qué opinan de que el colegio sea opcional hasta los 14 años? Y ahí como que de verdad fue una chispita que nació en ellos y todos participaron, todos se pusieron		

		como en la situación pudieron opinar, pudieron, no sé, como tomar en cuenta experiencia de ellos o de familiares, etcétera. del contexto, incluso como sociedad respecto a la educación, creo que esa fue la mayor fortaleza que pudimos potenciar en el proceso. Yo creo que, osea la organización, dificultades respecto a los compromisos. Eran chiquillos que les costaba mucho		

		como comprometerse o cómo poner a prueba su autonomía, la responsabilidad, como que igual eso, no se, no se trabajaba mucho en clases entonces al momento de decir, ya chiquillos, vamos a hacer un proyecto que va a venir desde ustedes como que igual había mucho miedo, incertidumbre. Entonces yo creo que eso fue como nuestro mayor reto durante el proceso.		

		Aparte igual faltaban mucho, no tenían como muchas ganas de ir eso fue como la mayor debilidad.		
	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	Yo creo que igual ahí como había, bueno, una desinformación respecto a otras metodologías que no fuera como la tradicional, algo conductista, que a veces no sé, como que nos decían, ya está súper bueno e innovador, pero igual quiero que hagan esto, como que igual necesito	"desinformación respecto a otras metodologías que no fuera como la tradicional, algo conductista, (...), ya está súper bueno e innovador, pero igual quiero que hagan esto, como que igual necesito que lo hagan de esta forma o que vayan directo al grano"	Sin embargo, al momento de implementar la DCT en su contexto de práctica, señala que los distintos actores educativos evidenciaban desinformación respecto de didácticas y metodologías alternativas a las tradicionales, manifestando resistencia a su aplicación, pese a reconocer su carácter innovador.

		que lo hagan de esta forma o que vayan directo al grano, como que se van mucho por las ramas, entonces eso igual como que nos ponía ciertos límites. Sí, la desinformación, pero en general, por lo menos con la profesora diferencial, le gustaba mucho la dinámica, se daba cuenta de que los estudiantes igual como que actuaban de forma diferente en nuestras clases, era algo nuevo, algo que les quitaba		

		un poquito la ansiedad.		
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?**	Bueno, primero para poder armar el proyecto, tomamos en cuenta todo el contexto de los estudiantes, las observaciones, las conversaciones que teníamos con ellos para conocerlos un poco mejor, lo que les gustaba, lo que no. La relaciones interpersonales también del curso porque pasaba mucho como que habían o sea grupitos como ya muy formados,	"primero para poder armar el proyecto, tomamos en cuenta todo el contexto de los estudiantes… teníamos con ellos para conocerlos un poco mejor, lo que les gustaba, lo que no. La relaciones interpersonales" "También, tomamos en cuenta algunas partes teóricas en donde sentíamos que necesitábamos reforzar, como eran los siete niveles lingüísticos. Y de ahí empezamos a ver cómo armar este proyecto." "Y eso fue como siempre para todas las clases, para todas las planificaciones, no solamente inicial. O sea, después de cada	

		entonces todo eso lo tocamos de vuelta para poder armar el plan. Aparte de, bueno, a todas las entrevistas con los docentes, no solamente de la diferencial y la de lenguaje, sino también de otras asignaturas, mientras más información mejor. Bueno, además de eso, siempre tener mucha comunicación con la dupla que me tocó, tomar en cuenta sus puntos de vista, sus observaciones, sus	clase evaluábamos, ya qué sirvió, qué no.”	

		apreciaciones, además de las mías y siempre tener como este trabajo bien como colaborativo entre las dos. Tomamos harta ideas de la profesora Miranda, porque como ella se especializa en la DCT, ella también nos da como ciertas ideas o nos daba como consejos de cómo aplicar esto. También, tomamos en cuenta algunas partes teóricas en donde sentíamos que necesitábamos reforzar, como eran los siete niveles		

		lingüísticos. Y de ahí empezamos a ver cómo armar este proyecto. Inicialmente queríamos hacer algo que realmente viniera de ellos, pero nosotros intervinimos ocho clases, entonces tampoco como ellos no tenían esta iniciativa así como innata, nos iba a tomar harto tiempo como que naciera de ellos. Entonces nos dijeron ya no, hagan esto de una y empiezan a hacerlo como ya, entonces, después de eso		

		empezamos a ver como ya lo vamos a ver desde lo macro, vamos a ver como qué temáticas podemos abordar, cómo hacer que esto le llegue de verdad, y así empezamos a armarlo. Y eso fue como siempre para todas las clases, para todas las planificaciones, no solamente inicial. O sea, después de cada clase evaluábamos, ya qué sirvió, qué no. Aparte igual con la profe Ana María también siempre		

		tuvimos esta retroalimentaciones, siempre tratando de mejorar, de acomodar ciertas cosas que quizás iban a servir y quizás no iban a servir y eso, clase a clase siempre los uso, siempre conversando, qué sirvió, qué no, qué agregar, qué quitar. Aparte también tuvimos el simce, entonces cada vez se reducían más las clases y teníamos que ver solamente como lo que realmente necesitamos y que		

		le iba a servir a ellos también. Creo que eso fue como lo más importante para poder planificar de manera que a ellos les pudiera servir, que pudiera funcionar este proyecto.		
	¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	Materiales, bueno, ya, de partida no usamos estos proyectores, ni celulares, ni computador, porque son chiquillos que como que huelen la tecnología y se van, de hecho, a veces	"nada que tuviera acceso a internet. Entonces, no, solo cuaderno, lápices, papelógrafo, macroestructura, sobres con material que pudieran manipular. Eso más que nada, ¿qué más usamos? harto post-it. ¿Qué más? cartulinas, block de dibujo, eso."	En relación con los materiales utilizados, la entrevistada indica que priorizo el uso de recursos manipulables como eje central de su plan de trabajo, diversificando tanto los soportes de escritura como los instrumentos empleados. Asimismo, decidió prescindir del uso de tecnología inteligente y del acceso a internet como parte de la propuesta didáctica.

		sacaban los computadores y se ponían a jugar y todo. Entonces nosotras quedamos en que no íbamos a usar nada que tuviera acceso a internet. Entonces, no, solo cuaderno, lápices, papelógrafo, macroestructura, sobres con material que pudieran manipular. Eso más que nada, ¿qué más usamos? harto post-it. ¿Qué más? cartulinas, block de dibujo, eso. Los que más nos sirvieron, los		

		papelógrafos. Ah, bueno, también usamos guías. Los papelógrafos, las macroestructuras y también usamos, o sea, era como la macroestructura, pero en formato más pequeño, como guía personal. Eso fue lo que más nos sirvió. Y lo que menos nos sirvió, mmmm, es que en realidad todo nos sirvió. Sí, yo creo que lo que menos sirvió fue la pizarra. Creo que nunca usamos la pizarra, solo para escribir el objetivo. En los		

		cuadernos tampoco. Ah, también usamos carpetas. Sí, usamos carpetas para ir guardando todas las producciones de proceso.		
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	.Solo formativas. Sí, no hicimos ninguna evaluación informativa. hicimos también autoevaluación. También queríamos, bueno, hicimos una especie de… No, no la hicimos, no, queríamos hacer una co-evaluación	"Solo formativas (...) autoevaluación (...) queríamos hacer una co-evaluación entre grupos, pero por tiempo no lo pudimos hacer (...) De proceso y de productos (...) lista de cotejo y escalas de apreciación.(...) también lo que veíamos clase a clase."	Respecto de la evaluación, implementó instancias de autoevaluación, evaluación de proceso y evaluación de producto, utilizando específicamente listas de cotejo y escalas de apreciación, todas con un enfoque formativo. Además, menciona que se proyectó la realización de una coevaluación, la cual no pudo concretarse por limitaciones de tiempo.

		entre grupos, pero por tiempo no lo pudimos hacer como que entre ellos mismos pudieran ir corrigiendo y sub escribiendo cosas a sus propio escrito, pero no pudimos. De proceso y de productos. Revisar los escritos y también mediante una bueno, teníamos lista de cotejo y escalas de apreciación. Y la de producto también, escala de apreciación. Y. Y bueno, y también lo que veíamos clase a		

		clase. Las conversaciones, revisábamos todo en conjunto y también las retroalimentaciones con la profe de aula.		
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	Bueno, en realidad, porque siempre la hemos usado. Claro, sí. Y también las que la profe no sugirió.	"porque siempre la hemos usado"	La elección de estas evaluaciones, se fundamenta con la reiterativa aplicación de estas.
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	El criterio. Pues lo utilizaba por igual harto apoyo de la tecnología. También, por lo menos yo tomaba en cuenta otra experiencia de prácticas pasadas.	"Siempre tener en cuenta el objetivo de la clase, las habilidades necesarias para poder hacer el proyecto"	Para la formulación de los criterios de evaluación, considero como referentes los objetivos de la clase y las habilidades necesarias para el desarrollo del proyecto trabajado.

		Siempre tener en cuenta el objetivo de la clase, las habilidades necesarias para poder hacer el proyecto, bueno, la clase en realidad. El objetivo de la clase, eso.		
Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?**	Yo creo que de autores. Sí, autores. completamente. Porque, bueno, yo recuerdo que nos mandaron dos autores que no recuerdo su nombre, pero solo fueron dos textos. Entonces, sí, me gustaría cómo	"autores" "nos comenten sobre más experiencias, abordando la DCT en ciertos contextos."	Finalmente, en relación con los elementos teóricos que considera necesario profundizar, la entrevistada reconoce la importancia de fortalecer el conocimiento de los autores que fundamentan la DCT y de ampliar su comprensión sobre experiencias de implementación en diversos contextos educativos.

		abordar más eso. Quizás tener como, no sé que nos comenten sobre más experiencias, abordando la DCT en ciertos contextos. Porque claro, como que no… más como de otros proyectos, por lo menos yo no recuerdo que ahondara más en eso.		
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?	Deberían profundizarse en las clases acá de la U. Yo creo que igual podrían haber como más cursos de didáctica, quizá una	"quizás deberían ser tres, aplicarlas más en las prácticas. Se podría utilizar más." "Es que en realidad uno aprende aplicando."	No obstante, al referirse a los aspectos que deberían profundizarse para un mejor manejo de la didáctica, la entrevistada orienta su respuesta principalmente hacia la acción de los formadores de docentes, más que hacia la consolidación de

		a ver qué parte estuvimos dos, tres, sí, quizás deberían ser tres, aplicarlas más en las prácticas. Se podría utilizar más. No recuerdo así en la de contexto no tradicional aplicábamos, pero igual era como opcional. Yo creo que ponerlo más en práctica, quizás no hacer solo proyecto, porque igual la DCT1 lo vincula mucho a los proyectos, pero no necesariamente uno tiene que hacer un		elementos teóricos específicos que sustenten un dominio riguroso de la DCT.

		proyecto. Uno puede aplicar la DCT clase a clase. Entonces quizás vincularlo a la práctica, quizás no en toda la práctica, pero sí en ciertas clases. Sí, creo que aplicarla más. Es que en realidad uno aprende aplicando. Entonces yo creo que eso. Además de lo que ve uno acá en la U, ponerlo en práctica en otros contextos.		
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría	Yo creo que hacer más como instancias de lectura ,y de	-	-

	agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?	producción, o sea que nosotras mismas vivamos esa experiencia. Yo creo que pasa mucho que a nosotras mismas como docentes a veces nos da paja como leer ciertos textos antiguos, comprenderlo, igual a veces es como pajero, un lenguaje que tan técnico a veces nosotras mismas necesitamos como volver a encantarnos con la lectura. Sobre todo en tiempos como estoS, en que la		

		tecnología está como literal en todos lados. Entonces es difícil como de forma autónoma decir, ya quiero leer, quiero escribir, eso no pasa, es muy difícil que pase. Yo creo que crear algo que pueda como fomentar la lectura. Y también la escritura como expresarnos, el que nuestra forma de pensar, nuestras opiniones y todo eso se lleve lleve como a algo más. Porque al final para eso escribimos,		

		para, para poder para que nos lean, para que otras personas también se inspiren con nuestra perspectiva sobre las cosas.		

Anexo N° 11

Transcripción entrevista N° 2

Código: A2

Grupo: 1

Entrevistadora: Catalina Fariña Herrera

Entrevistadora: Categoría: Saberes y formación.

Entrevistadora: Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

A2: Primero que todo, como leer y escribir, yo los pienso como procesos que van de la mano. Uno no puede aprender a leer sin escribir y viceversa, como que son procesos que se dan conjuntamente. hay uno como que pedagógicamente, claro, les puede hacer un énfasis como más específicos. Pero son procesos que se dan al mismo tiempo y tienen que ver con generar significados. Y lo otro era ¿por qué es importante enseñarlo en la escuela?

Entrevistadora: Si.

A2: Es importante enseñarlo en la escuela. La escuela es un espacio como que contribuye a introducir la cultura como letrada a los estudiantes. Tiene esa creencia, igual los estudiantes están introducidos en una cultura letrada desde el momento en el que nacen. Pero la escuela ayuda como a formalizar varios procesos que igual son, eh, importantes. Entonces es relevante, por que la escuela un poco, tiene esa capacidad de tomar toda la experiencias de los estudiantes y formalizarla.

Entrevistadora: ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?

A2: Para mi la DCT es una perspectiva dentro de la que uno se mueve para generar instancias de aprendizaje. Distinta a una, eh, metodología como por ejemplo puede ser la MII que tiene pasos en específico. Que tiene pasos como que son bien estructurados. La DCT si bien tiene marcos generales de movimiento no tiene como una sola manera de aplicarse. Entonces por eso yo hablo de que es una perspectiva. Entiendo que es móvil, que involucra mucho más al estudiante como productor de textos.

Entrevistadora: ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?

A2: Yo pensaría que dentro del constructivismo.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?

A2: Recuerdo, creo que tres, osea lógicamente a Jolibert, a quintar, eh, otra persona pero no no me acuerdo el nombre. Principalmente a ellas dos. A Jolibert y a Quintar. Yo se que hay más pero no me acuerdo los nombres.

Entrevistadora: ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?

A2: La DCT en el sentido como inclusivo. Pienso que es super útil puesto que al ser un marco general, igual es bien amplio, lo que permite que los distintos estudiantes como que operen dentro de sus capacidades.Y permite a uno como profe también desafiarlos en distintos niveles. En ese sentido es como que esta amplitud permite, tanto que los estudiantes, tienen un nivel como más descendido si uno lo piensa de respuesta en particular, puedan hacer cosas y los estudiantes que van más avanzados también puedan hacer cosas. Entonces todos pueden aprender en ese momento. Y también, eh, es una instancia que los invita a colaborar entre ellos. Eso también puede se parte como de un ambiente mucho más inclusivo.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?

A2: Me acuerdo como que la otra vez como que hicimos la distinción en mis dos etapas de formación, porque la primera así como formal me costaba encontrar fortalezas, yo creo que como lo principal era que claro teníamos mucho material para lectura disponible. Teníamos harto de ese material de lectura. Eh, y en mi formación como de oyente. Cuando fui como por segunda vez al curso de DCT fue de oyente. Eh, creo que fortalezas, es que viví la DCT en las clases. Ya que en la manera en la que se estructuraban los objetivos de las clases, en la manera en la que hacíamos cosas era bajo la DCT. Entonces uno la vivia y después quedaba formalizarla solamente. Creo que eso era una gran fortaleza.

Entrevistadora: ¿Qué debilidades identifica en la formación que recibió?

A2: Haciendo de nuevo esa distinción, en mi educación como formal. Encuentro que hay poco de, pocos elementos puestos en práctica de DCT. ¿A qué me refiero? a que, se utilizaba poco la interrogación de textos, como se puede plantear desde la DCT, eh, quedaba todo en una esfera bastante teórica y el acompañamiento del profe no era bueno. Eso generaba que el ambiente fuera como super hostil.

Entrevistadora: Categoría: Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual.

Entrevistadora: ¿En qué contextos educativos se desempeña? (Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE, etc)

A2: La última vez que la apliqué, la apliqué en como un centro de administración delegada, que era un centro de educación de adultos, en Lo Espejo. En el nivel educativo, en el primer ciclo de educación media. Ya eh, ¿qué otra cosa más?

Entrevistadora: ¿El nivel socioeconómico?

A2: A claro, como centro que pertenece a una, a una fundación, y por eso se le llama como administración delegada, el nivel socioeconómico de los estudiantes era general medio bajo, bajo. Como que la mayoría pasaba por, por situaciones bien, eh, complicadas en torno al ámbito económico. Por eso que muchos de ellos también trabajan, tenían como situaciones bien complejas.

Entrevistadora: y ¿qué Necesidades Educativas Especiales había en esta escuela?

A2: Eh, en la escuela en general. Es que me cuesta un poco pensar, porque claro en la escuela eh, como que el PIE no estaba partiendo hace poco pero estaba como un poco desarmado había una sola persona y pasaban a todos por DEA, por dificultades específicas del aprendizaje. Entonces todos los diagnósticos que yo les puedo decir es cómo a partir de mi observación con la evaluación que yo hice. Entonces, claro yo creo que las necesidades educativas especiales que se observan hay en la escuela son todas asociadas al rezago escolar o al tiempo que los estudiantes han estado como fuera de la

escuela. Y que eso se asocia también a a la manera en la que ellos se relacionan. Entonces, muchas veces estudiantes que an estado, no se po cinco años fuera del sistema escolar y vuelven a entrar, igual se encuentran con una relación bien hostil con sus compañeros y eso hace que no participen en clases, que busquen estar lo menos posible hay en algunos casos. hay otros que son bien conflictivos. Que yo creo que las necesidades como que van por ese lado desde un un punto de vista más relacional. Y en el caso de personas que pueden establecer eh, como necesidades más específicas. Necesidades de carácter más permanente si observe en tercer ciclo de básica. No les tengo el diagnóstico en específico, pero necesidades que están asociadas al al desarrollo cognitivo, por ejemplo.

Entrevistadora: ¿En qué áreas curriculares trabaja la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace?

A2: Cuando yo lo hice en tres áreas principalmente, en historia, en inglés y en un ramo instrumental que es consumo y calidad de vida.

Entrevistadora: ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?

A2: Primero, cómo se articula con el currículum, tiene que ver igual con las bases curriculares de EPJA 2024, que claro son las que están vigentes ahora. Y que esas bases declaran que, que se busca trabajar más desde el desarrollo de habilidades que desde el contenido. Entonces eso me viene igual como muy bien para el trabajo de la DCT y para el trabajo de nosotros como diferenciales. Cosa que igual nosotros tratamos desde las habilidades. Entonces para mi siempre la DCT se trabaja como articuladamente. Como que me es difícil no articularla como con elementos. Entonces claro uno toma un objetivo de historia asociado a una habilidad específica, un contenido específico y igual voy a estar trabajando lenguaje siento. Igual voy a estar trabajando la estructura de no se un argumento, o la estructura de un texto en específico. Entonces siempre el proceso se articula naturalmente con lenguaje o con otra asignatura, porque uno siempre está interrogando textos.

Entrevistadora: ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?

A2: Bueno es pertinente utilizarla en mi contexto, ya que ayuda a generar sentido a los estudiantes. Un sentido como de estar ahí. En el sentido de hacer cosas en clases. Entonces es distinto escribir por escribir, a escribirle la carta que otro va a leer con no se po la historia familiar, por ejemplo. Las fortalezas que yo identifico es que claro ayuda a involucrar a los estudiantes sumamente bien y al articularlo, claro es mucho más significativo. Porque se van abordando otras cosas, se pueden ir relacionando. Entonces se puede se puede realizar un trabajo como, como mucho más de largo plazo por ejemplo, si es que uno quiere trabajar en modalidad proyecto. Eh, y eso hace que sea bien significativo para los estudiantes. Y las debilidades que puedo encontrar, es que, primero hay una debilidad como de qué pasa con los otros profes, con los profes de aula. Que de repente claro no tienen por que conocer la DCT. Entonces no entienden mucho algunas cosas de la perspectiva de la DCT. Eh, y otra cosa que tiene que ver también con la asistencia de los estudiantes, así que un poco como que no se pueden hacer muchas cosas seguidas en el tiempo por que claro como que quedan desenganchados. Entonces, eh, hay que claro, constantemente tratando de reenganchar a los estudiantes y eso también es un desafío en sí mismo. Una, el tema de estar involucrándolos todo el rato porque no basta con plantear solamente un proyecto, una clase que involucre como su emocionalidad, o su historia o su contexto. También hay que saber como, como yo tomo ese contexto y es de verdad significativo, eso.

Entrevistadora: ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)

A2: Claro, si uno eh, lo empieza hablar con profes es algo bien nuevo, bien desconocido. hay yo creo otras perspectivas que se hablan, pero, osea perspectivas como con distintos nombres, por ejemplo en otras universidades me he dado cuenta, y apuntan a lo mismo que la DCT. Entonces yo creo que si bien uno se lo nombra a los profes y no cachan nada tienen algunas nociones, algunas. Eh, sin embargo, eh igual es como como que difícil un poco entrar porque ya claro están en su dinámica regular en la que necesitan tiempo y siempre falta tiempo, para todas las cosas. Entonces es medio complejo, entrar ahí con esa dinámica. Eh, en general a mí me tocó como eso del tiempo. Como que era una dificultad bien presente. Que no alcanzamos a hacer cosas o tenía que hacer cosas un poco más reducida. Eh, y me da la impresión de que también me dejaron hacer cosas pero finalmente nunca entendieron bien lo que lo que hacía, con la DCT. Y hay otros colegas que también fueron super abiertos al trabajo con ella. Entonces como que hay un poco de todo.

Entrevistadora: Categoría: Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo.

Entrevistadora: ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?

A2: Como les mencionaba anteriormente la DCT claro nos da un marco, entonces no hay una sola manera de hacerlo. Eh, una manera un poco más amigable como para trabajar la DCT es como sistematizar la. Es como llegar a un punto como final de la clase y claro conversar con los estudiantes, entonces ¿cuál es el sentido de esto que estábamos haciendo?, ¿qué tiene que ver con nosotros?. Un poco así como preguntas de cierre, más metacognitivas. Como siempre apuntando a eso y verbalmente. Otra manera de hacerlo, que también lo llevamos a cabo, es como con juegos, osea igual involucrando como algunas preguntas metacognitivas pero con dinámicas un poco más lúdicas. En la que los estudiantes igual van respondiendo al mismo tiempo que van jugando. Cosa que igual es una buena manera de articular la DCT como con otras didácticas. Eh, ¿qué más? también como con la misma interrogación de los productos de los estudiantes. Osea, una vez produjeron, ellos produjeron textos. Se ven los textos, se les interrogan los propios textos y se hace un poco un recuento a partir de lo que ellos hicieron. De lo que ellos van como relatan sobre lo que hicieron. Estas son tres maneras que se me ocurren ahora como de sistematizando. ¿La otra pregunta cuál era?

Entrevistadora: ¿Cómo planifica desde la DCT?

A2: ¿Cómo planifico? No tengo un formato en específico de planificación. Pero si siempre estoy viendo que se está trabajando, por ejemplo en lenguaje, como una oportunidad de articulación así permanente. Y también, eh, atendiendo harto lo, a que mueve a los estudiantes, yo creo que eso es lo principal. Ya sea si como en el contexto inmediato, así como que hay fuera de la escuela que puede ser así como significativo para el estudiante. Y también como que hay con dentro del estudiante por así decirlo, que les interesa, que los mueve, que los conmueve, que no les gusta. Eh, siempre desde ahí con el sentido de de que ellos se vean involucrados en la clase yo creo que eso es esencial. Entonces siempre viendo como que que texto puedo utilizar de soporte. O que que estructura vamos a trabajar hoy, que habilidad tiene que ver con esto y como esto los involucra a ellos. Yo creo que esa es una manera de planificar

desde la DCT y con un formato no establecido. La verdad es bien estándar. Siempre con un inicio, un desarrollo y dentro de eso claro que uno va involucrando situaciones de interrogación, situaciones de producción. Eh, trampolín, de ayuda a la escritura, pautas que hacen ellos mismos, varias cosas.

Entrevistadora: ¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?

A2: Si po, como les decía, pautas como construidas por ellos mismos, trampolines, eh, la ayuda a la escritura en lenguaje que son como bien bien útiles. Igual la interrogación, la producción entre pares. La interrogación entre pares. La revisión de textos del otro. También yo escribir como textos como presentarles textos mal a propósito para que ellos como que los puedan corregir. Eso ayuda caleta cuando sobre todo se está empezando a escribir, para que se den cuenta que si saben cosas. Eh, eso se me ocurre ahora.

Entrevistadora: ¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?

A2: Ya, los materiales que utilizo suelen ser muy, eh, como cotidiano. ¿Por qué? porque, es importante como que tener esa conexión con el medio y eso de que involucre a los estudiantes. Entonces, siempre trato de utilizar algo que se plantea explícitamente desde la DCT, textos, eh, reales. Ya, textos que uno, tengo por ejemplo en su casa, que uno encuentre en la calle y en el caso de afiches, en el caso no se po de algún panfleto, alguna infografía, que tenga algún sentido para los estudiantes po. Por ejemplo, yo me he pillado también yendo al consultorio a buscar afiches y utilizándolos en clases, porque son cosas que los estudiantes como que tienen bien a mano. O en instagram por ejemplo, metiéndome a la página de la muni de Lo Espejo buscando algunos afiches que quería trabajar, por ejemplo. Entonces esta elección siempre es con el criterio de cuánto sentido le hace al estudiante. Esta es como el criterio de elección, cuanto sentido se le hace, cuánta conexión tiene con ellos. Eh si no tiene conexión, de qué manera los involucra. Entonces siempre son así, hay textos reales, eh, y bueno los otros son como elementos bien básicos que pueden haber en una sala, más allá de los lápices, las gomas. No se po un papel craf. Me acuerdo la otra vez, hice como un mapa como con lugares significativos , entonces lo hice como en papel craf. Pero son asi como cosas bien sencillas, canciones también, eh todo lo que sea algún texto real.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?

A2: Siempre voy evaluando clase a clase, tengo hay una, una rúbrica o una lista de cotejo, ahí como que me he ido diversificando en eso. Eh, en la que voy observando clase a clase cómo se desarrolla tanto actitudinalmente como en las habilidades. Eh, esa es como mi manera de evaluación. Se me olvido la otra parte de la pregunta.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones hace? y ¿Cómo evalúa?

A2: Eh, el tipo de evaluaciones también puede ser haci como entre ellos. Entonces en algunas ocasiones si hice que vieran sus propios textos o revisaran los textos de los estudiantes. Entonces ahí como la autoevaluación y coevaluación también está presente. y claro po la heteroevaluación que era yo evaluandolos a ellos. Eh, evaluado como le digo clase a clase y en el caso de algunos productos en especifico como que hacemos una rúbrica un poco más detallada. En ese caso que estuve trabajando con la profe.

Entrevistadora: ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?

A2: Eh, yo creo que hay como dos elementos centrales ahí. Uno como el criterio, de que habilidad estoy buscando desarrollar y ahí voy mirando clase a clase como se va desarrollando esa habilidad. Eh, y con eso como que voy planteando distintos medios,como tanto desde el tipo de evaluación, como que ellos se lean las cosas o que las revisen sus compañeros, o también como los productos que uno va evaluando. Eh, que los evalúa como dentro de una actividad como más lúdica, también como ir evaluando como productos de los estudiante, que producen los textos que pueden ser, eh no se po algunos, siempre cosas que ellos van produciendo, como siempre cosas que ellos van produciendo en base a otros textos que interrogaron por ejemplo, o la modificación de un texto. Y también está el otro criterio que tiene quer como con con muchas veces lo que nos piden o me pidió muchas veces la profesora de historia por ejemplo. Que era como no se po, revisemos esta guía o revisemos en escrito esta evaluación. Hagamos algo, y ahí tiene que ver más como con lo formal. Como uno hace que una guia por ejemplo más tradicional pueda ser un poco más significativa para el estudiante desde la perspectiva desde la DCT. Entonces ahí uno busca qué tipo de textos está teniendo esa guía o cual es el sentido de que esto sea una guia efectivamente y no sea no se po eh, un texto que ellos puedan producir libremente o un escrito que ellos se hagan entre ellos, por ejemplo. O un mismo juego también. Entonces ahí uno va conjugando

lo que uno va viendo desde la pura habilidad hasta lo que les van pidiendo los otros profes, eh puede ser desde el contenido.

Entrevistadora: ¿Cómo formula la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?

A2: Eh, la voy formulando claro siempre al objetivo como central que uno tiene y los criterios están asociados a las necesidades que unos a encontrado, entonces si yo identifique artas necesidades de carácter como más relacional, ponia criterios asociados a cómo se están relacionando los estudiantes y eso lo asociaba a la habilidad que yo quería desarrollar por ejemplo. Que también tenía que ver con cómo estaban trabajando entre ellos. Es como se colaboraban entre ellos en actividades grupales, cual era la disposición que tenían, como se corregian entre ellos, si efectivamente se corregían o no decían nada. O se corregian pero así prepotente cachai. Entonces esos criterios estaban asociados precisamente a las necesidades que uno identificaba y eso se va viendo en el proceso. Entonces si uno compara una clase que está muy sesgada al aula claro como que el avance uno dice no está resultando pero después uno lo ve como a lo largo del tiempo y si, si identifica como avances. y también básicamente como otros desafíos.

Entrevistadora: Categoría: Proyecciones de la DCT en la FID

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?

A2: Eh, yo creo que tiene que ver con el conocimiento de más autores, que lo hayan implementado o más autores que sean como un aporte al marco general de la DCT, porque eso ayuda a ver más maneras como de implementarla creo yo. Eh, otra cosa tiene que ver como con más de evaluar desde la DCT, que si bien les nombraba rúbricas, les nombraba listas de cotejo. Ya entonces, como que elementos me falta dominar de la DCT yo creo que están asociados a los otros autores que ayuden como a otras maneras de implementarla o herramientas como adicionales. También como a los modos de evaluación de la DCT. Yo se que hay muchas más maneras de evaluar desde la DCT o de plantear como evaluaciones. Y creo que eso me falta como seguir profundizando.

Entrevistadora: ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?

A2: Eh, para un mejor manejo yo creo que se podría profundizar el cómo se articula naturalmente con otro o otra asignatura. Eh, y yo creo que profundizar lo que les decía al principio el cómo ir viviendo la DCT en las clases, yo creo que eso se podría como plantear como una una perspectiva que sea transversal a los profesores que la implementan para que los estudiantes efectivamente la vivan y sepan lo que es más allá de lo teórico. Como hacer esta bajada a lo práctico.

Entrevistadora: Además de lo que ya se comentó, ¿Qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?

A2: ¿Qué elementos consideraría agregar?

Entrevistadora: Si.

A2: Yo diría planificaciones, como planificaciones de DCT que ya se hayan hecho. Rúbricas, todo lo que sea como manera de evaluación o ejemplos de como secuencias de proyectos, yo creo que también es bueno. Todo lo que tenga que ver con cosas prácticas que ya se hayan hecho en la DCT. Cosa que uno tenga así como, eh, no se como decirle si es un diccionario o un un, no se, una biblioteca DCT en la que uno pueda ir viendo cómo se lleva efectivamente a la práctica esto y las distintas maneras de hacerlo. Porque con algo tan amplio a veces cuesta pensar como una bajada. Entonces no se, yo aveces le pedía a compañeras oye como hiciste esta secuencia de interrogación para llegar a este texto, por ejemplo. O otras me preguntaron, cómo planteaste tu el proyecto, como hiciste que los estudiantes te dijeran oye queremos hacer esto. Entonces yo creo que cosas haci concretas de implementación de la DCT es muy bueno tenerlo a mano. Consideraría eso para un recurso.

Anexo N° 12

Análisis Entrevista N°2 (Primer nivel)

Código: A2

Categorías	Pregunta	Respuesta completa	Núcleo significativo.	Interpretación
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	Primero que todo, como leer y escribir, yo los pienso como procesos que van de la mano. Uno no puede aprender a leer sin escribir y viceversa, como que son procesos que se dan conjuntamente. hay uno como que pedagógicamente, claro, les puede hacer un énfasis como más específicos. Pero son procesos que se dan al mismo tiempo y tienen que ver con generar significados. Y lo otro era ¿por qué es importante enseñarlo en la escuela? Es importante enseñarlo en la escuela. La escuela es un espacio como que contribuye a introducir la cultura como letrada a los estudiantes. Tiene esa creencia, igual los estudiantes están	"yo los pienso como procesos que van de la mano. Uno no puede aprender a leer sin escribir y viceversa,... tienen que ver con generar significados" "La escuela es un espacio como que contribuye a introducir la cultura… Pero la escuela ayuda como a formalizar varios procesos."	En relación con la lectura y la escritura, la entrevistada las concibe como procesos interrelacionados e interdependientes, señalando que no es posible comprender uno sin el otro. En este sentido, sostiene que la lectura no puede desarrollarse sin la escritura, ni la escritura sin la lectura. Asimismo, destaca el rol de la escuela en ambos procesos, argumentando que esta contribuye al desarrollo cultural y a la formalización de los procesos propios del desarrollo lingüísticos.

		introducidos en una cultura letrada desde el momento en el que nacen. Pero la escuela ayuda como a formalizar varios procesos que igual son, eh, importantes. Entonces es relevante, por que la escuela un poco, tiene esa capacidad de tomar toda la experiencias de los estudiantes y formalizarla.		
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	Para mi la DCT es una perspectiva dentro de la que uno se mueve para generar instancias de aprendizaje. Distinta a una, eh, metodología como por ejemplo puede ser la MII que tiene pasos en específico. Que tiene pasos como que son bien estructurados. La DCT si bien tiene marcos generales de movimiento no tiene como una sola manera de aplicarse. Entonces por eso yo hablo de que es una	"la DCT es una perspectiva dentro de la que uno se mueve para generar instancias de aprendizaje. Distinta a una, eh, metodología" "La DCT si bien tiene marcos generales de movimiento no tiene como una sola manera de aplicarse." "involucra mucho más al estudiante como productor de textos."	Respecto de la Didáctica Comunicativa Textual, la entrevistada la entiende como una perspectiva que genera espacios de aprendizaje centrados en el estudiantado, reconociendo que existen diversas formas de aplicación. En coherencia con ello, enfatiza el rol del estudiante como productor de textos.

		perspectiva. Entiendo que es móvil, que involucra mucho más al estudiante como productor de textos.		
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	Yo pensaría que dentro del constructivismo.	"constructivismo."	Se menciona que la perspectiva educativa que abarca la DCT es el constructivismo.
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	Recuerdo, creo que tres, osea lógicamente a Jolibert, a quintar, eh, otra persona pero no no me acuerdo el nombre. Principalmente a ellas dos. A Jolibert y a Quintar. Yo sé que hay más pero no me acuerdo los nombres.	"Jolibert, a Quintar"	En cuanto a los fundamentos teóricos y autores vinculados a la DCT, la entrevistada identifica a Josette Jolibert y a Estela Quintar como referentes relevantes. Este reconocimiento da cuenta de un conocimiento general de los principales sustentos teóricos de la perspectiva.
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	La DCT en el sentido como inclusivo. Pienso que es super útil puesto que al ser un marco general, igual es bien amplio, lo que permite que los distintos	"Bien amplio, lo que permite que los distintos estudiantes como que operen dentro de sus capacidades."	Considerando que la inclusión constituye actualmente uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, la entrevistada señala que la DCT aporta

		estudiantes como que operen dentro de sus capacidades.Y permite a uno como profe también desafiarlos en distintos niveles. En ese sentido es como que esta amplitud permite, tanto que los estudiantes, tienen un nivel como más descendido si uno lo piensa de respuesta en particular, puedan hacer cosas y los estudiantes que van más avanzados también puedan hacer cosas. Entonces todos pueden aprender en ese momento. Y también, eh, es una instancia que los invita a colaborar entre ellos. Eso también puede se parte como de un ambiente mucho más inclusivo.	"una instancia que los invita a colaborar entre ellos. Eso también puede se parte como de un ambiente mucho más inclusivo."	significativamente en ese ámbito, ya que permite que las y los estudiantes participen de sus propias capacidades. Además, destaca que esta didáctica propicia el trabajo colaborativo, favoreciendo instancias de aprendizaje compartido.
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?	Me acuerdo como que la otra vez como que hicimos la distinción en mis dos etapas de formación, porque la primera así como formal	"mucho material para lectura disponible. Teníamos harto de ese material de lectura."	En relación con las fortalezas de su formación inicial, la entrevistada identifica, en primer lugar, la amplia cantidad de lecturas

		me costaba encontrar fortalezas, yo creo que como lo principal era que claro teníamos mucho material para lectura disponible. Teníamos harto de ese material de lectura. Eh, y en mi formación como de oyente. Cuando fui como por segunda vez al curso de DCT fue de oyente. Eh, creo que fortalezas, es que viví la DCT en las clases. Ya que en la manera en la que se estructuraban los objetivos de las clases, en la manera en la que hacíamos cosas era bajo la DCT. Entonces uno la vivia y después quedaba formalizarla solamente. Creo que eso era una gran fortaleza.	"uno la vivia y después quedaba formalizarla solamente. Creo que eso era una gran fortaleza."	disponibles para profundizar sus conocimientos y, en segundo lugar, el hecho de haber sido formada desde la DCT. Esto le permitió vivenciar clases desarrolladas bajo esta perspectiva y conocer sus elementos constitutivos antes de formalizarlos conceptualmente.
	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	Haciendo de nuevo esa distinción, en mi educación como formal. Encuentro que hay poco de, pocos elementos puestos en práctica de	"pocos elementos puestos en práctica de DCT."	No obstante, distingue como debilidad la escasa visibilización de la puesta en práctica de los elementos propios de la DCT,

		DCT. ¿A qué me refiero? a que, se utilizaba poco la interrogación de textos, como se puede plantear desde la DCT, eh, quedaba todo en una esfera bastante teórica y el acompañamiento del profe no era bueno. Eso generaba que el ambiente fuera como super hostil.	"poco la interrogación de textos, como se puede plantear desde la DCT, eh, quedaba todo en una esfera bastante teórica y el acompañamiento del profe no era bueno."	evidenciando que, en determinados momentos, el abordaje fue predominantemente teórico.
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	**¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	Primero, cómo se articula con el currículum, tiene que ver igual con las bases curriculares de EPJA 2024, que claro son las que están vigentes ahora. Y que esas bases declaran que, que se busca trabajar más desde el desarrollo de habilidades que desde el contenido. Entonces eso me viene igual como muy bien para el trabajo de la DCT y para el trabajo de nosotros como diferenciales. Cosa que igual nosotros tratamos desde las habilidades. Entonces	"desarrollo de habilidades que desde el contenido. Entonces eso me viene igual como muy bien para el trabajo de la DCT y para el trabajo de nosotros como diferenciales." "Entonces siempre el proceso se articula naturalmente con lenguaje o con otra asignatura, porque uno siempre está interrogando textos."	En lo que respecta a la articulación de la didáctica con el currículum, señala que esta se realiza considerando el desarrollo de habilidades, las cuales se vinculan con las distintas asignaturas.

		para mi siempre la DCT se trabaja como articuladamente. Como que me es difícil no articularla como con elementos. Entonces claro uno toma un objetivo de historia asociado a una habilidad específica, un contenido específico y igual voy a estar trabajando lenguaje siento. Igual voy a estar trabajando la estructura de no se un argumento, o la estructura de un texto en específico. Entonces siempre el proceso se articula naturalmente con lenguaje o con otra asignatura, porque uno siempre está interrogando textos.		
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas	Bueno es pertinente utilizarla en mi contexto, ya que ayuda a generar sentido a los estudiantes. Un sentido como de estar ahí. En el sentido de hacer cosas en clases.	"ayuda a generar sentido a los estudiantes. Un sentido como de estar ahí."	Asimismo, considera pertinente la aplicación de la DCT en su contexto educativo, dado que favorece la construcción de aprendizajes con sentido y

	identifica?¿Y qué debilidades?	Entonces es distinto escribir por escribir, a escribirle la carta que otro va a leer con no se po la historia familiar, por ejemplo. Las fortalezas que yo identifico es que claro ayuda a involucrar a los estudiantes sumamente bien y al articularlo, claro es mucho más significativo. Porque se van abordando otras cosas, se pueden ir relacionando. Entonces se puede se puede realizar un trabajo como, como mucho más de largo plazo por ejemplo, si es que uno quiere trabajar en modalidad proyecto. Eh, y eso hace que sea bien significativo para los estudiantes. Y las debilidades que puedo encontrar, es que, primero hay una debilidad como de qué pasa con los otros profes, con los profes de aula. Que de repente claro no tienen por que conocer la DCT.	"ayuda a involucrar a los estudiantes sumamente bien y al articularlo, claro es mucho más significativo." "hay una debilidad como de qué pasa con los otros profes,... no entienden mucho algunas cosas de la perspectiva de la DCT." "hay que claro, constantemente tratando de reenganchar a los estudiantes y eso también es un desafío en sí mismo."	promueve la implicación activa de las y los estudiantes, posibilitando aprendizajes significativos.

		Entonces no entienden mucho algunas cosas de la perspectiva de la DCT. Eh, y otra cosa que tiene que ver también con la asistencia de los estudiantes, así que un poco como que no se pueden hacer muchas cosas seguidas en el tiempo por que claro como que quedan desenganchados. Entonces, eh, hay que claro, constantemente tratando de reenganchar a los estudiantes y eso también es un desafío en sí mismo. Una, el tema de estar involucrándolos todo el rato porque no basta con plantear solamente un proyecto, una clase que involucre como su emocionalidad, o su historia o su contexto. También hay que saber como, como yo tomo ese contexto y es de verdad significativo, eso.		

	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	Claro, si uno eh, lo empieza hablar con profes es algo bien nuevo, bien desconocido. Ahí yo creo otras perspectivas que se hablan, pero, osea perspectivas como con distintos nombres, por ejemplo en otras universidades me he dado cuenta, y apuntan a lo mismo que la DCT. Entonces yo creo que si bien uno se lo nombra a los profes y no cachan nada tienen algunas nociones, algunas. Eh, sin embargo, eh igual es como como que difícil un poco entrar porque ya claro están en su dinámica regular en la que necesitan tiempo y siempre falta tiempo, para todas las cosas. Entonces es medio complejo, entrar ahí con esa dinámica. Eh, en general a mí me tocó como eso del tiempo. Como que era una dificultad bien presente. Que no alcanzamos a	"distintos nombres, por ejemplo en otras universidades me he dado cuenta, y apuntan a lo mismo que la DCT." "es como como que difícil un poco entrar porque ya claro están en su dinámica regular en la que necesitan tiempo y siempre falta tiempo" "Y hay otros colegas que también fueron super abiertos al trabajo con ella. Entonces como que hay un poco de todo."	Al implementar la DCT en su contexto específico, la entrevistada observa que esta perspectiva es conocida en otros espacios educativos, aunque bajo distintas denominaciones, manteniendo, sin embargo, fundamentos teóricos similares. A pesar de ello, reconoce que su implementación resultó compleja debido a la preexistencia de metodologías tradicionales arraigadas en la institución. Con todo, destaca que también existió un grupo de docentes que se mostró dispuesto a incorporar esta didáctica.

		hacer cosas o tenía que hacer cosas un poco más reducida. Eh, y me da la impresión de que también me dejaron hacer cosas pero finalmente nunca entendieron bien lo que lo que hacía, con la DCT. Y hay otros colegas que también fueron super abiertos al trabajo con ella. Entonces como que hay un poco de todo.		
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?**	Como les mencionaba anteriormente la DCT claro nos da un marco, entonces no hay una sola manera de hacerlo. Eh, una manera un poco más amigable como para trabajar la DCT es como sistematizar la. Es como llegar a un punto como final de la clase y claro conversar con los estudiantes, entonces ¿cuál es el sentido de esto que estábamos haciendo?, ¿qué tiene que ver con	"no hay una sola manera de hacerlo." "conversar con los estudiantes, así como preguntas de cierre, más metacognitivas." "es como con juegos" "No tengo un formato en específico de planificación."	En cuanto a la sistematización de las clases, la entrevistada concibe la didáctica como una perspectiva amplia, por lo que no existe una única forma de abordarla. En su práctica, utilizó principalmente conversaciones mediadas por preguntas y dinámicas lúdicas como estrategias para desarrollar la DCT, procurando siempre que estas instancias tengan sentido y se vinculen con las experiencias del

		nosotros?. Un poco así como preguntas de cierre, más metacognitivas. Como siempre apuntando a eso y verbalmente. Otra manera de hacerlo, que también lo llevamos a cabo, es como con juegos, osea igual involucrando como algunas preguntas metacognitivas pero con dinámicas un poco más lúdicas. En la que los estudiantes igual van respondiendo al mismo tiempo que van jugando. Cosa que igual es una buena manera de articular la DCT como con otras didácticas. Eh, ¿qué más? también como con la misma interrogación de los productos de los estudiantes. Osea, una vez produjeron, ellos produjeron textos. Se ven los textos, se les interrogan los propios textos y se hace un poco un recuento a partir de lo que ellos	"Pero si siempre estoy viendo que se está trabajando, por ejemplo en lenguaje, como una oportunidad de articulación así permanente." "que hay fuera de la escuela que puede ser así como significativo" "siempre viendo como que que texto puedo utilizar de soporte. O que que estructura vamos a trabajar hoy, que habilidad tiene que ver con esto y como esto los involucra a ellos." "uno va involucrando situaciones de interrogación, situaciones de producción." "trampolín, de ayuda a la escritura"	estudiantado. Asimismo, entiende la planificación como un proceso flexible, guiado por los intereses, emociones y contexto de las y los estudiantes, articulado con las asignaturas correspondientes. En dichas planificaciones incorpora la producción entre pares, la interrogación de textos y la utilización de "trampolines" como recurso didácticos.

		hicieron. De lo que ellos van como relatan sobre lo que hicieron. Estas son tres maneras que se me ocurren ahora como de sistematizando. ¿La otra pregunta cuál era? ¿Cómo planifico? No tengo un formato en específico de planificación. Pero si siempre estoy viendo que se está trabajando, por ejemplo en lenguaje, como una oportunidad de articulación así permanente. Y también, eh, atendiendo harto lo, a que mueve a los estudiantes, yo creo que eso es lo principal. Ya sea si como en el contexto inmediato, así como que hay fuera de la escuela que puede ser así como significativo para el estudiante. Y también como que hay con dentro del estudiante por así decirlo, que les interesa, que los mueve, que	"la interrogación, la producción entre pares. La interrogación entre pares" "También yo escribir como textos como presentarles textos mal a propósito para que ellos como que los puedan corregir"	

		los conmueve, que no les gusta. Eh, siempre desde ahí con el sentido de de que ellos se vean involucrados en la clase yo creo que eso es esencial. Entonces siempre viendo como que que texto puedo utilizar de soporte. O que que estructura vamos a trabajar hoy, que habilidad tiene que ver con esto y como esto los involucra a ellos. Yo creo que esa es una manera de planificar desde la DCT y con un formato no establecido. La verdad es bien estándar. Siempre con un inicio, un desarrollo y dentro de eso claro que uno va involucrando situaciones de interrogación, situaciones de producción. Eh, trampolín, de ayuda a la escritura, pautas que hacen ellos mismos, varias cosas.		

		Si po, como les decía, pautas como construidas por ellos mismos, trampolines, eh, la ayuda a la escritura en lenguaje que son como bien bien útiles. Igual la interrogación, la producción entre pares. La interrogación entre pares. La revisión de textos del otro. También yo escribir como textos como presentarles textos mal a propósito para que ellos como que los puedan corregir. Eso ayuda caleta cuando sobre todo se está empezando a escribir, para que se den cuenta que si saben cosas. Eh, eso se me ocurre ahora.		
	¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	Ya, los materiales que utilizo suelen ser muy, eh, como cotidiano. ¿Por qué? porque, es importante como que tener esa conexión con el medio y eso de que involucre a los estudiantes.	"utilizo suelen ser muy, eh, como cotidiano…. es importante como que tener esa conexión con el medio y eso de que involucre a los estudiantes."	En relación con los materiales, la entrevistada prioriza el uso de recursos cotidianos y textos auténticos, considerando que estos favorecen la construcción de sentido y la conexión con la

		Entonces, siempre trato de utilizar algo que se plantea explícitamente desde la DCT, textos, eh, reales. Ya, textos que uno, tengo por ejemplo en su casa, que uno encuentre en la calle y en el caso de afiches, en el caso no se po de algún panfleto, alguna infografía, que tenga algún sentido para los estudiantes po. Por ejemplo, yo me he pillado también yendo al consultorio a buscar afiches y utilizándolos en clases, porque son cosas que los estudiantes como que tienen bien a mano. O en instagram por ejemplo, metiéndome a la página de la muni de Lo Espejo buscando algunos afiches que quería trabajar, por ejemplo. Entonces esta elección siempre es con el criterio de cuánto sentido le hace al estudiante. Esta es como el criterio	"el criterio de cuánto sentido le hace al estudiante. … cuánta conexión tiene con ellos. Eh si no tiene conexión, de qué manera los involucra."	experiencia de las y los estudiantes. El criterio principal para su elección es la cercanía con el contexto sociocultural del grupo, con el propósito de promover una participación activa.

		de elección, cuanto sentido se le hace, cuánta conexión tiene con ellos. Eh si no tiene conexión, de qué manera los involucra. Entonces siempre son así, hay textos reales, eh, y bueno los otros son como elementos bien básicos que pueden haber en una sala, más allá de los lápices, las gomas. No se po un papel craf. Me acuerdo la otra vez, hice como un mapa como con lugares significativos , entonces lo hice como en papel craf. Pero son asi como cosas bien sencillas, canciones también, eh todo lo que sea algún texto real.		
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	Siempre voy evaluando clase a clase, tengo hay una, una rúbrica o una lista de cotejo, ahí como que me he ido diversificando en eso. Eh, en la que voy observando clase a clase cómo se desarrolla tanto	"Siempre voy evaluando clase a clase." "una rúbrica o una lista de cotejo"	En el ámbito evaluativo, la respuesta evidencia que la entrevistada concibe la evaluación como un proceso continuo y formativo. En consecuencia, realiza evaluaciones sistemáticas

		actitudinalmente como en las habilidades. Eh, esa es como mi manera de evaluación. Se me olvido la otra parte de la pregunta. Eh, el tipo de evaluaciones también puede ser asi como entre ellos. Entonces en algunas ocasiones si hice que vieran sus propios textos o revisaran los textos de los estudiantes. Entonces ahí como la autoevaluación y coevaluación también está presente. y claro po la heteroevaluación que era yo evaluandolos a ellos. Eh, evaluado como le digo clase a clase y en el caso de algunos productos en especifico como que hacemos una rúbrica un poco más detallada. En ese caso que estuve trabajando con la profe.	"la que voy observando clase a clase cómo se desarrolla tanto actitudinalmente como en las habilidades." "también puede ser asi como entre ellos." "Entonces ahí como la autoevaluación y coevaluación también está presente."	clase a clase, utilizando instrumentos como rúbricas y listas de cotejo para valorar, principalmente, el desarrollo de habilidades. Asimismo, implementa diversos tipos de evaluación, tales como autoevaluación y la coevaluación, (mediante la revisión de producciones propias y de pares) junto con la heteroevaluación realizada por el docente.

	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	Eh, yo creo que hay como dos elementos centrales ahí. Uno como el criterio, de qué habilidad estoy buscando desarrollar y ahí voy mirando clase a clase como se va desarrollando esa habilidad. Eh, y con eso como que voy planteando distintos medios,como tanto desde el tipo de evaluación, como que ellos se lean las cosas o que las revisen sus compañeros, o también como los productos que uno va evaluando. Eh, que los evalúa como dentro de una actividad como más lúdica, también como ir evaluando como productos de los estudiante, que producen los textos que pueden ser, eh no se po algunos, siempre cosas que ellos van produciendo, como siempre cosas que ellos van produciendo en base a otros textos que interrogaron por ejemplo, o la	"Uno como el criterio, de que habilidad estoy buscando desarrollar y ahí voy mirando clase a clase como se va desarrollando esa habilidad" "ahí tiene que ver más como con lo formal.. puede ser desde el contenido." "como tanto desde el tipo de evaluación, como que ellos se lean las cosas o que las revisen sus compañeros, o también como los productos que uno va evaluando."	La selección de los instrumentos evaluativos se fundamenta en las habilidades que se busca desarrollar, las cuales son observadas y monitoreadas de manera permanente. A partir de este seguimiento, se definen los tipos de evaluación y los productos a considerar integrando instancias de revisión entre pares y autoevaluación. Además, toma en cuenta elementos formales asociados a las exigencias curriculares.

		modificación de un texto. Y también está el otro criterio que tiene que ver como con con muchas veces lo que nos piden o me pidió muchas veces la profesora de historia por ejemplo. Que era como no se po, revisemos esta guía o revisemos en escrito esta evaluación. Hagamos algo, y ahí tiene que ver más como con lo formal. Como uno hace que una guía por ejemplo más tradicional pueda ser un poco más significativa para el estudiante desde la perspectiva desde la DCT. Entonces ahí uno busca qué tipo de textos está teniendo esa guía o cual es el sentido de que esto sea una guía efectivamente y no sea no se po eh, un texto que ellos puedan producir libremente o un escrito que ellos se hagan entre ellos, por ejemplo. O un mismo		

		juego también. Entonces ahí uno va conjugando lo que uno va viendo desde la pura habilidad hasta lo que les van pidiendo los otros profes, eh puede ser desde el contenido.		
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	Eh, la voy formulando claro siempre al objetivo como central que uno tiene y los criterios están asociados a las necesidades que unos a encontrado, entonces si yo identifique hartas necesidades de carácter como más relacional, ponía criterios asociados a cómo se están relacionando los estudiantes y eso lo asociaba a la habilidad que yo quería desarrollar por ejemplo. Que también tenía que ver con cómo estaban trabajando entre ellos. Es como se colaboraban entre ellos en actividades grupales, cual era la	"siempre al objetivo como central que uno tiene y los criterios están asociados a las necesidades que unos a encontrado" "estaban asociados precisamente a las necesidades que uno identificaba y eso se va viendo en el proceso."	En ese sentido, centra la evaluación de proceso en un objetivo previamente definido, cuyos criterios se ajustan a las necesidades identificadas en los estudiantes, otorgándoles un carácter flexible.

		disposición que tenían, como se corregían entre ellos, si efectivamente se corregían o no decían nada. O se corregían pero así prepotente cachai. Entonces esos criterios estaban asociados precisamente a las necesidades que uno identificaba y eso se va viendo en el proceso. Entonces si uno compara una clase que está muy cegada al aula claro como que el avance uno dice no está resultando pero después uno lo ve como a lo largo del tiempo y si, si identifica como avances. y también básicamente como otros desafíos.		
Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?**	Eh, yo creo que tiene que ver con el conocimiento de más autores, que lo hayan implementado o más autores que sean como un aporte al marco general de la DCT, porque	"Conocimiento de más autores (...) otra cosa tiene que ver como con más de evaluar desde la DCT (...) También como a	Finalmente, la entrevistada reconoce la existencia de vacíos teóricos por profundizar, tales como el conocimiento de un mayor número de autores vinculados a la

		eso ayuda a ver más maneras como de implementarla creo yo. Eh, otra cosa tiene que ver como con más de evaluar desde la DCT, que si bien les nombraba rúbricas, les nombraba listas de cotejo. Ya entonces, como que elementos me falta dominar de la DCT yo creo que están asociados a los otros autores que ayuden como a otras maneras de implementarla o herramientas como adicionales. También como a los modos de evaluación de la DCT. Yo se que hay muchas más maneras de evaluar desde la DCT o de plantear como evaluaciones. Y creo que eso me falta como seguir profundizando.	los modos de evaluación de la DCT.”	DCT y el dominio de distintos enfoques y modalidades de evaluación coherentes con esta perspectiva.
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un	Eh, para un mejor manejo yo creo que se podría profundizar el cómo se articula naturalmente con otro o	“profundizar el cómo se articula naturalmente con otra	Asimismo, señala que, para lograr un mejor manejo de la DCT, resulta necesario profundizar en su

	mejor manejo de la DCT?	otra asignatura. Eh, y yo creo que profundizar lo que les decía al principio el cómo ir viviendo la DCT en las clases, yo creo que eso se podría como plantear como una una perspectiva que sea transversal a los profesores que la implementan para que los estudiantes efectivamente la vivan y sepan lo que es más allá de lo teórico. Como hacer esta bajada a lo práctico.	asignatura (…) viviendo la DCT en las clases. "plantear como una una perspectiva que sea transversal a los profesores que la implementan para que los estudiantes efectivamente."	articulación con otras asignaturas y comprenderla como una perspectiva transversal.
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?	¿Qué elementos consideraría agregar? Yo diría planificaciones, como planificaciones de DCT que ya se hayan hecho. Rúbricas, todo lo que sea como manera de evaluación o ejemplos de como secuencias de proyectos, yo creo que también es bueno. Todo lo que tenga que ver con cosas	"Yo diría planificaciones, como planificaciones de DCT" "Rúbricas, todo lo que sea como manera de evaluación secuencias de proyectos" "Porque con algo tan amplio a veces cuesta pensar como una bajada."	En esta línea, propone incorporar insumos prácticos, como planificaciones, rúbricas, estrategias evaluativas y secuencias de proyectos previamente implementadas, con el fin de facilitar la comprensión y apropiación del enfoque teórico.

		prácticas que ya se hayan hecho en la DCT. Cosa que uno tenga así como, eh, no se como decirle si es un diccionario o un un, no sé, una biblioteca DCT en la que uno pueda ir viendo cómo se lleva efectivamente a la práctica esto y las distintas maneras de hacerlo. Porque con algo tan amplio a veces cuesta pensar como una bajada. Entonces no se, yo aveces le pedía a compañeras oye como hiciste esta secuencia de interrogación para llegar a este texto, por ejemplo. O otras me preguntaron, cómo planteaste tu el proyecto, como hiciste que los estudiantes te dijeran oye queremos hacer esto. Entonces yo creo que cosas así concretas de implementación de la DCT es muy bueno tenerlo a mano. Consideraría eso para un recurso.	"cosas así concretas de implementación de la DCT es muy bueno tenerla a mano."	

Anexo N° 13

Análisis Entrevista Grupo N°1 (Segundo nivel)

Criterio	**Pregunta**	**A1**	**A2**	**Triangulación**
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	"Para mí leer y escribir es algo que viene en conjunto. Yo creo que es fundamental para el desarrollo desde la infancia." "Yo creo que algo que se necesita para todo en la vida. Y sobre todo para para desarrollarse como persona, para informarse, para poder tomar decisiones, es necesario informarse para poder opinar, para poder expresarse en nuestro	"yo los pienso como procesos que van de la mano. Uno no puede aprender a leer sin escribir y viceversa,... tienen que ver con generar significados" "La escuela es un espacio como que contribuye a introducir la cultura… Pero la escuela ayuda como a formalizar varios procesos."	Las docentes en formación participantes expresan que, desde su concepción, la lectura y la escritura deben comprenderse como procesos complementarios e independientes, cuya articulación resulta fundamental para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. Asimismo, señala que la importancia del aprendizaje formal de estos procesos en la escuela radica en que dicho espacio constituye una instancia de incorporación a la cultura escrita, favoreciendo la participación y la expresión en la vida social.

		mundo, en nuestra sociedad.”		
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	“el producir textos, es como la DCT es el hacer algo, pero desde la vivencia, con un contexto, con algo que me provoque, que tenga un significado para mí y con eso transformarlo y hacer mi propia producción. Creo que eso.”	“la DCT es una perspectiva dentro de la que uno se mueve para generar instancias de aprendizaje. Distinta a una, eh, metodología” “La DCT si bien tiene marcos generales de movimiento no tiene como una sola manera de aplicarse.” “involucra mucho más al estudiante como productor de textos.”	Ambas entrevistadas concuerdan en que la Didáctica Comunicativa Textual (DCT) promueve un enfoque pedagógico en el que el estudiantado asume un rol activo como productor de textos, desplazando prácticas centradas exclusivamente en la reproducción de contenidos. La entrevistada 1 enfatiza la relevancia de “vivir los textos”, destacando el significado que estos adquieren en función del contexto y de las experiencias del estudiantado. Por su parte, la entrevistada 2 define la DCT como una perspectiva didáctica caracterizada por su flexibilidad, la cual posibilita la generación de diversas

				instancias de aprendizaje e involucra al estudiantado de múltiples maneras.
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	"Del constructivismo (...) Yo creo que él la DCT siempre tiene que tomar en cuenta el contexto de con quién vamos a vivir esa experiencia, porque si no, no va a tener ningún sentido"	"constructivismo."	Ambas entrevistadas identifican el constructivismo como la perspectiva educativa en la que se enmarca la DCT, reconociendo su énfasis en la construcción activa del conocimiento.
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	"niños de productores de textos (…)Pero no (recuerda más)"	"Jolibert, a Quintar"	Las entrevistadas mencionan literatura vinculada al marco teórico de la didáctica, ya sea a través de la referencia a obras específicas o a sus autoras; no obstante, no se evidencia una articulación explícita entre dichas fuentes, ni una profundización en los fundamentos teóricos que las sustentan.

	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	no hay como una regla. O sea, igual puede diversificarse mucho. esta práctica que muchos de los chiquillos no sabían cómo hacer, no sabían qué escribir o cómo hacerlo, pero tenían las ganas de realizarlo. Entonces igual ahí hacíamos las adecuaciones correspondientes, le dábamos harta libertad para escribir hacer las producciones grupales. Entonces, entre ellos exigía como una mediación y podían ayudarse a escribir, ayudarse como a	"Bien amplio, lo que permite que los distintos estudiantes como que operen dentro de sus capacidades." "una instancia que los invita a colaborar entre ellos. Eso también puede se parte como de un ambiente mucho más inclusivo."	Las entrevistadas caracterizan la DCT como un aporte a la inclusión educativa, debido a su énfasis en la colaboración entre pares y en la promoción de dinámicas de apoyo mutuo. La entrevistada 1 destaca la ausencia de reglas rígidas, aspectos que asocia con la estructura flexible de la didáctica, lo cual ampliaría las posibilidades de diversificación pedagógica. Del mismo modo, la entrevistada 2 sostiene que la didáctica permite que las y los estudiantes operen dentro de sus propias capacidades o niveles de ejecución, favoreciendo procesos de aprendizaje ajustados a sus posibilidades.

		comprender la estructura. uno no hace un texto así como de un rato a otro, igual se necesita como harta dedicación para comprender qué estoy haciendo el por qué lo estoy haciendo así cómo lo tengo que hacer?		
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?	Eran proyectos que me interesaban, el tema de la poesía fue muy entretenido, los juegos que hacíamos con el uso de materiales, me acuerdo que utilizaba también como estas cartas de como con creo que era un extracto…	"mucho material para lectura disponible. Teníamos harto de ese material de lectura." "uno la vivia y después quedaba formalizarla solamente. Creo que eso era una gran fortaleza."	Las docentes en formación diferencian sus experiencias según la o el docente a cargo de la actividad curricular; sin embargo, coinciden en que la elección de materiales- tanto concretos como de lectura- y el desarrollo de proyectos constituyeron fortalezas relevantes en su proceso formativo. Ambas destacan, además, que en una de las experiencias formativas

		todos los trabajos muy interesantes esta parte teórica y después la aplicábamos y después la analizábamos y se comprendía, o sea, nos daba sentido lo que estábamos haciendo.		se implementaban inicialmente los elementos teóricos en las prácticas y, posteriormente, se formalizaban conceptualmente, otorgando mayor sentido al aprendizaje.
	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	La parte teórica.	"pocos elementos puestos en práctica de DCT." "poco la interrogación de textos, como se puede plantear desde la DCT, eh, quedaba todo en una esfera bastante teórica y el acompañamiento del profe no era bueno."	Las entrevistadas valoran el abordaje de los elementos teóricos; sin embargo, señalan que ello se tradujo en una aplicación práctica insuficiente dentro del aula.

Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	**¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	No tomamos en cuenta los objetivos que estaban viendo en la asignatura, o sea, tomamos en cuenta ciertos elementos que el curso necesitaba, o sea, las necesidades del curso, como lo que lo que tenía más descendido. Entonces a nosotros nos dieron igual harta libertad como para hacer lo que quisiéramos, pero que tuviera en cuenta los textos, porque ellos no sabían, por ejemplo, la estructura de los textos, no se acordaban, ellos igual ese curso en específico era.	"desarrollo de habilidades que desde el contenido. Entonces eso me viene igual como muy bien para el trabajo de la DCT y para el trabajo de nosotros como diferenciales." "Entonces siempre el proceso se articula naturalmente con lenguaje o con otra asignatura, porque uno siempre está interrogando textos."	Ambas entrevistadas manifiestan haber trabajado en coherencia con el currículum, abordado en los objetivos de aprendizaje, en función de las necesidades de cada grupo para el desarrollo de contenidos y habilidades. Asimismo, declaran haber incorporado elementos propios de la DCT en sus prácticas. La entrevistada 2 señala que aplicó la didáctica articulando sus principios con la asignatura de Historia, lo cual evidenciaría la versatilidad y transversalidad de esta perspectiva.

		Entonces nuestro plan de intervención tome en cuenta de eso, pero también queríamos hacer algo que que les naciera, que le interesaran. Entonces vinculamos, no sé, la producción de textos de columnas de opinión que era algo que de verdad como que no lo podían entender, no entendían para qué servían ni por qué tenían que hacerlo, como que no no les llegaban. Entonces nos fuimos por ese camino. El producir un texto que pudiera dejar un legado al colegio, porque como es octavo y después ya se van, queríamos hacer		

		algo que quedará. que ellos pudieran expresarse porque además era un curso muy reflexivo. Entonces queríamos potenciar eso de ellos.		
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?	tema reflexivo. Ellos tenían mucho para opinar, mucho para analizar, criticar, pero no existía ninguna instancia para hacerlo todos se pusieron como en la situación, pudieron opinar, pudieron, no sé, como tomar en cuenta experiencia de ellos o de familiares, etcétera. del contexto, incluso como	"ayuda a generar sentido a los estudiantes. Un sentido como de estar ahí." "ayuda a involucrar a los estudiantes sumamente bien y al articularlo, claro es mucho más significativo." "hay una debilidad como de qué pasa con los otros profes,... no entienden	En relación con la pertinencia de enseñar desde la DCT, ambas docentes en formación consideran que esta resulta adecuada, dado que otorga sentido a los aprendizajes al situarlos en experiencias cotidianas y significativas para el estudiantado, favoreciendo un mayor involucramiento en el proceso escolar. Por otra parte, no se identifican debilidades explícitas en su implementación. No obstante, la entrevistada 2 menciona como

		sociedad respecto a la educación, poner a prueba su autonomía, la responsabilidad,	mucho algunas cosas de la perspectiva de la DCT.” “hay que claro, constantemente tratando de reenganchar a los estudiantes y eso también es un desafío en sí mismo.”	desafío el reencantamiento con la propia experiencia educativa, mientras que la entrevista 1 señala que la didáctica tensiona la autonomía y responsabilidad del estudiantado, constituyéndose también en un desafío.
	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	desinformación respecto a otras metodologías que no fuera como la tradicional, algo conductista,(...), ya está súper bueno e innovador, pero igual quiero que hagan esto, como que igual necesito que lo hagan de esta forma o que vayan directo al grano	“distintos nombres, por ejemplo en otras universidades me he dado cuenta, y apuntan a lo mismo que la DCT.” “es como como que difícil un poco entrar porque ya claro están en su dinámica regular en la que necesitan tiempo y siempre falta tiempo”	Si bien ambas entrevistadas reconocen que la DCT implica una apertura e innovación en la modalidad de trabajo, también señalan que su aplicación resultó compleja, debido a la predominancia de dinámicas institucionales tradicionales y a ritmos de enseñanza más acelerados.

			"Y hay otros colegas que también fueron super abiertos al trabajo con ella. Entonces como que hay un poco de todo."	
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?**	Primero, para poder armar el proyecto, tomamos en cuenta todo el contexto de los estudiantes… teníamos con ellos para conocerlos un poco mejor, lo que les gustaba, lo que no, la relaciones interpersonales. También tomamos en cuenta algunas partes teóricas en donde sentíamos que	"no hay una sola manera de hacerlo." "conversar con los estudiantes, así como preguntas de cierre, más metacognitivas." "es como con juegos" "No tengo un formato en específico de planificación."	Las entrevistadas describen su proceso de aplicación considerando distintos elementos de la DCT; no obstante, ambas subrayan la centralidad del contexto del estudiantado y la relevancia de planificar a partir de sus vivencias e intereses. La entrevistada 1 evidencia un mayor énfasis en la planificación de proyectos de producción textual, mientras que la entrevistada 2 se orienta hacia el diseño de actividades innovadoras y situadas, igualmente centradas en el trabajo con textos.

		necesitábamos reforzar, como eran los siete niveles lingüísticos. Y de ahí empezamos a ver cómo armar este proyecto. Y eso fue como siempre para todas las clases, para todas las planificaciones, no solamente inicial. O sea, después de cada clase evaluábamos, ya qué sirvió, qué no.	"Pero si siempre estoy viendo que se está trabajando, por ejemplo en lenguaje, como una oportunidad de articulación así permanente." "que hay fuera de la escuela que puede ser así como significativo" "siempre viendo como que que texto puedo utilizar de soporte. O que que estructura vamos a trabajar hoy, que habilidad tiene que ver con esto y como esto los involucra a ellos." "uno va involucrando situaciones de	Se mencionan elementos específicos de la DCT, tales como los siete niveles de conceptualización lingüísticos, el trampolín afectivo imaginario y la interrogación de textos.

			interrogación, situaciones de producción.” “trampolín, de ayuda a la escritura” “la interrogación, la producción entre pares. La interrogación entre pares” “También yo escribir como textos como presentarles textos mal a propósito para que ellos como que los puedan corregir”	
	¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	Nada que tuviera acceso a internet. Entonces, no, solo cuaderno, lápices, papelógrafo,	“utilizo suelen ser muy, eh, como cotidiano…. es importante como que tener esa conexión con el	Ambas entrevistadas destacan la importancia de la cotidianidad de los materiales, tanto concretos para la producción como textos para la

		macroestructura, sobres con material que pudieran manipular, Eso más que nada, ¿qué lo usamos? harto pos-it. ¿Qué más? Cartulinas, bloque de dibujo, eso.	medio y eso de que involucre a los estudiantes.” “el criterio de cuánto sentido le hace al estudiante. … cuánta conexión tiene con ellos. Eh si no tiene conexión, de qué manera los involucra.”	interrogación, señalando que el principal criterio de selección debe ser el sentido que el estudiantado pueda otorgarles a partir de sus propias vivencias.
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	Solo formativas (...) autoevaluación (...) queríamos hacer una co evaluación entre grupos, pero por tiempo no lo pudimos hacer (...) De proceso y de productos (...) lista de cotejo y escalas de apreciación.(...) también	“Siempre voy evaluando clase a clase.” “una rúbrica o una lista de cotejo” “la que voy observando clase a clase cómo se desarrolla tanto actitudinalmente como en las habilidades.”	Las entrevistadas coinciden en la relevancia de la heteroevaluación formativa clase a clase, mediante diversos instrumentos, entre los que se destacan listas de cotejo, rúbricas y escalas de apreciación. A través de dichos instrumentos se evalúan avances observables, permitiendo evidenciar el proceso individual del estudiantado a lo largo del proceso.

		lo que veíamos clase a clase.	“también puede ser asi como entre ellos.” “Entonces ahí como la autoevaluación y coevaluación también está presente.”	Se menciona, además, la incorporación de instancias de autoevaluación y coevaluación; sin embargo, no se profundiza en los criterios ni en los procedimientos para su formulación.
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	porque siempre la hemos usado	“Uno como el criterio, de que habilidad estoy buscando desarrollar y ahí voy mirando clase a clase como se va desarrollando esa habilidad” “ahí tiene que ver más como con lo formal.. puede ser desde el contenido.”	En cuanto a la selección de instrumentos evaluativos, se identifican dos enfoques: por una parte, la entrevistada 1 fundamenta su elección en la experiencia previa, señalando que ha utilizado reiteradamente los mismos instrumentos; por otra parte, la entrevistada 2 propone seleccionar el instrumento en función de la habilidad y la actividad a desarrollar.

			"como tanto desde el tipo de evaluación, como que ellos se lean las cosas o que las revisen sus compañeros, o también como los productos que uno va evaluando."	
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	siempre tener en cuenta el objetivo de la clase Las habilidades necesarias para poder hacer el proyecto,	"siempre al objetivo como central que uno tiene y los criterios están asociados a las necesidades que unos a encontrado" "estaban asociados precisamente a las necesidades que uno identificaba y eso se va viendo en el proceso."	Respecto de la formulación de la evaluación y sus criterios, ambas entrevistadas coinciden en que el foco principal debe situarse en el objetivo de la clase y en el objetivo del plan de trabajo implementado.
Proyecciones para la FID	**¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?**	autores nos comenten sobre más experiencias, abordando	"Conocimiento de más autores (...) otra cosa tiene que ver como con	Ambas entrevistas enfatizan la importancia de dominar los fundamentos teóricos que sustentan

		la DCT en ciertos contextos.	más de evaluar desde la DCT (...) También como a los modos de evaluación de la DCT.”	la didáctica, particularmente las autoras que constituyen su base conceptual. Asimismo, señala la relevancia de conceptualizar la DCT en diversos escenarios educativos y de profundizar en el enfoque evaluativo propio de esta perspectiva.
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?	quizás deberían ser tres, aplicarlas más en las prácticas. se podría utilizar más. Es que en realidad uno aprende aplicando Yo creo que para tener mejor manejo de la DCT se podría profundizar un poquito más en todo, en la malla igual hay	“profundizar el cómo se articula naturalmente con otra asignatura (…) viviendo la DCT en las clases. “plantear como una una perspectiva que sea transversal a los profesores que la implementan para que los estudiantes efectivamente.”	Las entrevistadas subrayan la importancia de vivenciar la aplicación de la DCT en el aula, con el propósito de favorecer una articulación más amplia y transversal de sus principios.

		asignaturas que son como medio relleno, y en vez de esas, se podría dar más énfasis en las didácticas, ahí se podría profundizar más en lo teórico efectivamente para tener una buena base al momento de implementarla y justificar las acciones llevadas a cabo Y bueno aparte de lo teórico, también creo importante tener más instancias de llevarlo a la práctica, siento que se hizo tan poco, y hay tantas maneras de utilizarlas que el tiempo no da para tanto Quizás articularlo con otras asignaturas o		

		utilizarlas en prácticas más iniciales (con menor dificultad obvio) podría ser buena idea igual (asignaturas de la malla de diferencial)		
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?		"Yo diría planificaciones, como planificaciones de DCT" "Rúbricas, todo lo que sea como manera de evaluación secuencias de proyectos" "Porque con algo tan amplio a veces cuesta pensar como una bajada." "cosas así concretas de implementación de la	Finalmente, al referirse a los aportes que consideran pertinentes para la investigación, la entrevistada 2 propone incorporar planificaciones y evaluaciones que permitan visualizar de manera concreta la aplicación de la DCT en la práctica pedagógica.

			DCT es muy bueno tenerla a mano.”	

Anexo N° 14

Transcripción Entrevista N° 3

Código: B1

Grupo: 2

Entrevistadora: Catalina Fariña Herrera

Entrevistadora: Categoría: Saberes y formación.

Entrevistadora: Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

B1: Leer para mi, es poder entender, eh, no solamente ya las letras, los símbolos. Si no como ya las palabras u oraciones. Poder comprender su significado, eh, y poder descifrarlo como.
Y escribir es utilizar estas palabras para poder decir lo que pensamos, es utilizar ya las letras como con otro fin, con un fin ya comunicativo.
Y esa misma es la importancia para mí, eh, poder comunicarse, poder abrirse hacia la comprensión. Hacia el aprendizaje de otra manera, poder incluso, eh, saber cómo expresarse, como comprender el significado de de compartir, de socializar las palabras, es un método, osea escribir y leer son un método de comunicación que es fundamental en la vida.

Entrevistadora: ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?

B1: Eh, para mí, la didáctica comunicativa textual es una metodología que aporta sentido hacia los estudiantes, que va basada en sus propios intereses dentro de la acción, tanto la lectura, la escritura y como la comunicación oral, entonces además de darle sentido como que refuerzan y desarrollan estas habilidades que son fundamentales a nivel transversal en todas las asignaturas

Entrevistadora: ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?
B1: En qué perspectiva educativa se basa la DCT en el constructivismo

Entrevistadora: ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?

B1: Esta dificil esta pregunta. Ninguno. No, Vigotsky. Es que no me acuerdo de los autores como. Ósea me acuerdo de una mujer, pero no me acuerdo sus nombres. Puedo averiguar y responder la de nuevo, para leer un poco, no me acuerdo.

Entrevistadora: ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?

B1: Yo creo que llega a ser inclusiva la DCT por qué se enseña a partir de la emoción, a partir de lo significativo para, eh, cada uno de los estudiantes. También da paso a instancias donde tienen, eh, diferentes tipos de expresión. Eh, diferentes formas de poder dar una respuesta, entonces responde para que cada quien pueda aportar desde su desde su forma de aprender, su forma de responder también.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?

B1: Yo creo que la fortaleza en la DCT es eso que va como enfocada hacia los intereses. Hacia lo constructivo de los chicos. Entonces, sobre todo ahora que el interés en los niños puede estar en el celular o en otra herramienta tecnológica mucho más atractiva. Es necesario buscar el interés de los estudiantes para poder comprender sobre todo que el lenguaje es algo fundamental, saber escribir y, eh, y leer, tener la comprensión, eh, suficiente para la vida. Es una herramienta necesaria, más que útil, necesaria. Ya no se puede estar sin tener la comprensión necesaria.

Entrevistadora: ¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?

B1: Yo creo que en debilidades, en que en un comienzo, no, era muy ambigua. Como que necesitaba algo más concreto para poder comprender la DCT. Cuando ya como que la fui comprendiendo me gustó mucho, eh. Pero aun así siento que podría podría haber algo un poco más concreto, algún facilitador, por ejemplo en las planificaciones, en tener algún tipo de formato, ya es más específico, eh. Y en lo que.
Qué difícil lo de las habili.. lo de facilitadores, osea lo de debilidades y facilitadores de la universidad ose así como que de verdad siento que. Para mi, el obstáculo, como que me obstaculizo al principio en DCT I, que fuera como planteada como una ABP casi. Como que era más de proyecto la DCT. Pero al final no po, no es como asi. Osea, claro, la idea es como obviamente ser lineal y llevar como un proceso y un proyecto, como un producto final. Por qué, para que sea significativo, para que tengan un valor.

Entonces yo creo que eso, me costó un poco saber que no se. Como que al final un proyecto como que llevar lo, un proyecto como lo que estábamos haciendo en DCT I imaginarmelo en clases, era como más complejo. Después ya aterrizada después en DCT II, comprender un poco más me sirvió mucho más pero yo creo que eso también como que falto un poco más de, más de ver diferentes planificaciones, ver diferentes asignaturas quizás, no sé.

Entrevistadora: Categoría: Contexto de la implementación de la didáctica Comunicativa Textual.

Entrevistadora: ¿En qué contextos educativos se desempeña?, ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes?

B1: Ya, en escuela hospitalaria, aproximadamente 12 a 1 estudiantes. No es mucho, 12, si como de 10 a 12 ¿o un poco más?. Si por ahi por ahi 10, 12 . Lo implemente también, en la práctica profesional. que era también escuela hospitalaria y ahí eran menos estudiantes como 7. Y trabajando en la escuela hospitalaria también, que eran como 12. Y ambas son comunas distintas pero hacia el lado sur. La práctica fue en la comuna de San Ramón y la práctica y cuando trabajé fue en Puente Alto. Ambas comunas de bajos recursos y vulnerables. Y por ende los estudiantes también. Bastante vulnerable. Familia, eh, con poco acceso a información, eh, dificultades por sobre todo más psiquiátricas, y psicológicas. eh, en tanto a las Necesidades Educativas Especiales, eh, como que varían como que obviamente estaba de la par con los diagnósticos de los chicos. Pero, deficit atencional, eh, esquizofrenia también había por lo tanto también afectaba su aprendizaje. Eh, TEA. eh ¿qué más?. Bueno habían otros que estaban en investigación pero eran más psiquiátricos los aspectos.. los espectros. Así que eso. ¿Qué más era?. Bueno las 2 eran particulares subvencionadas. Bueno en realidad subvencionada, no pagaban obviamente.
Ah y ambos en media, ambos en media. Eh, pero en. Cuando trabaje fue en media y en básica. Básica entiéndase de desde primero básico hasta octavo básico.

Entrevistadora: ¿En qué ámbito trabaja la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace?

B1: Más que nada yo desempeñe lenguaje y literatura. Eh, también matemáticas un poco la verdad.

Entrevistadora: ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?

B1: Es que yo creo que es transversal, la didáctica es como, eh, solamente como una especie de formato. Una metodología no más, para utilizar los objetivos del currículum. No comprendí la pregunta creo.

Entrevistadora: ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?

B1: Mira yo creo que es pertinente porque es facilitador, en realidad. Porque al ser un curso o al ser un contexto donde no hay, es, no son cursos de gran cantidad. Eh, no como en una escuela tradicional regular. Facilita poder llevar a cabo los intereses, son como más globales. Están sumergidos como en una misma instancia o como en circunstancias bien parecidas. Entonces es un poco más, es un poco más fácil el tener menos estudiantes. En cambio cuando son más ya se complican un poco las cosas, son cada uno más diferente que el otro. Entonces es un poco más complejo, también tener la atención de todos y todas. Eh, entonces yo lo encuentro pertinente, además que siendo un contexto tan vulnerable, eh, y al no tener una educación quizás como tradicional. No les permite acceder como a todo el currículum. Entonces la DCT te ayuda también hacia las habilidades del lenguaje, o de la lectura y de la escritura. La comprensión de lo que estamos leyendo, de lo que son los textos, del formato tanto como en estructura como en ya sacar la idea implícita, explícita de los textos. Entonces esto te ayuda mucho más en habilidades y que son fundamentales en la vida, que es lo que más quizá deberíamos aprovechar. Las habilidades de cada una de las asignaturas y de cada uno de los ejes.

Entrevistadora: ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)

B1: No ha estado nadie involucrado. Cada quien hacia su clase. Entonces no. Por ejemplo, ahora yo igual he intentado en contexto tradicional como que algunas cosas, pero me cuesta porque es difícil llegar hacia los profes. La verdad, algunas veces. Cuando es un contexto tradicional.

Entrevistadora: Categoría: Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo.

Entrevistadora: ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?

B1: No, utilizaba como los, no no, no los formatos, sino partes específicas de la DCT. Tanto como la parte de la producción, de la interrogación de textos, los distintos niveles lingüísticos que de manera progresiva. En una misma clase pero en diferentes momentos, eh, y de diferentes formas también. Como para poder llamar más la atención desde los niños o chicos, adolescentes.

Entrevistadora: ¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?

B1: Yo creo que, materiales como, nose, textos completos, los impresos, también proyectados. Eh, también use diferente vocabulario, como banco de palabras. Eh, también ¿Qué más? Bueno, producción, hojas en blanco obviamente, blocks. No se si eso es lo que se refiere.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?

B1: Ambas evaluaciones, tanto de proceso como de producto. Las de proceso, bueno ambas, siempre tenían rúbrica en realidad. Y eran enseñadas hacia los estudiantes antes de, osea se les entregaba a los estudiantes durante y antes de la creación del producto. Como para que se tuviera en mente lo que se esperaba. Eh, eso. No se si en ambas. Clase a clase era la del proceso y ya la del producto final terminado.
tipos de evaluaciones, tanto de proceso como de producto. Ambas siempre tenían rúbrica y eran enseñadas a los estudiantes antes de y durante la creación del producto. Como para que se tuviera en mente lo que se esperaba. Clase a clase era la de proceso y la del producto final terminado.

Entrevistadora: ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?

B1: Según el proceso, en realidad siempre van las elecciones de la evaluación en el proceso de los estudiantes y obviamente en el producto. Tirando obviamente que tenga coherencia la estructura y bueno hay diferente otras criterios que tengan que ver con el contenido a trabajar

Entrevistadora: ¿Cómo formular la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?

B1: Ya criterios. Yo creo que en la producción de textos, era coherencia. Que tenga coherencia, cohesión, ortografía ya cuando era el producto final. Cuando era el proceso también se pedía la ortografía por lo mismo como que se iba mejorando. Eh, y la coherencia claramente. Estructura del texto, en la en la del producto. Ehj, participación en el proceso. Eh, ¿Qué más? no me acuerdo.
Quizás el análisis según el contenido que se esté viendo también. Los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, si se están viendo las metáforas, la personificación, la hipérbole, todo eso también se ve en base hacia la del producto y o también proceso. También si entendieron la idea principal, el emisor, el receptor, la idea implícita, explícita.

Entrevistadora: Categoría: Proyecciones de la DCT en la FID

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?

B1: Yo creo que, algo teóricamente algo más concreto, o sea a ver la finalidad de la DCT se comprende.Las ideas también, como general. Pero yo creo que algo más concreto, algo como y no solamente una idea de planificación como un formato sino como, el ya plantear como los objetivos de la DCT combinados con otra asignaturas, por ejemplo, eh, con ciencia y también como para, eh, como que uno piensa en la DCT y piensa altiro como en básica y yo lo e llevado en media, pero en hospitalario en una escuela tradicional. Como que en una escuela tradicional no me, regular me cuesta un poco imaginarme llevarlo a cabo. Sí como que yo creo que algo así.

Entrevistadora: ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?

B1: Yo creo que es la misma base. Que necesita ser un poco más concreta o un poco más menos abstracta en verdad eso.

Entrevistadora: Además de lo que ya se comentó, ¿Qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?

B1: Yo creo que es necesario siempre, eh, en verdad más que nada utilizar los diferentes, eh, formas. Tanto la producción como la interrogación de textos. Eh, y como sobretodo como es la formación inicial llevar diferentes, eh, ejemplos,eh, como que por ejemplo, ya, si se ve el poema llevar diferentes tipos de poemas, el caligrama, el el himno, las canciones. y diferentes tipos de textos, de poemas, cachai. Entonces como que, eh, eso. Yo creo que siempre buscar, usar diferentes recursos llamativos, eh. Para poder ayudar a la producción y a la creación, a la creatividad también, a la originalidad. Eh, no se tambien siempre velar hacia el objetivo. Como la comprensión del texto, la identificación de las ideas principales, de los, de la estructura, de las ideas. Entonces como que de una manera obviamente mucho más didáctica se pueden hacer círculos de reflexión. Se puede utilizar, como se llaman, lana, se pueden utilizar de todo para hacer, se puede empezar a incluir vocabulario también. Es que como que se pueden llevar a cabo un montón de, pero siempre hay que utilizar diferentes elementos concretos que llamen la atención de los chicos, de los niños.

Anexo N° 15

Análisis Entrevista N°3 (Primer nivel)

Código: B1

Grupo: 2

Categorías.	**Pregunta**	**Respuesta completa**	**Núcleo significativo.**	**Interpretación**
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	Leer para mi, es poder entender, eh, no solamente ya las letras, los símbolos. Si no como ya las palabras u oraciones. Poder comprender su significado, eh, y poder descifrarlo como. Y escribir es utilizar estas palabras para poder decir lo que pensamos, es utilizar ya las letras como con otro fin, con un fin ya comunicativo. Y esa misma es la importancia para mí, eh, poder comunicarse, poder abrirse hacia la comprensión. Hacia el aprendizaje de otra manera, poder incluso, eh, saber cómo expresarse, como comprender el significado de de compartir, de socializar las palabras, es un método, osea escribir y leer son	"Leer para mi, es poder entender,... Poder comprender su significado." "escribir es utilizar estas palabras para poder decir lo que pensamos, un fin ya comunicativo." "poder comunicarse, poder abrirse hacia la comprensión." "escribir y leer son un método de comunicación que es fundamental en la vida."	En relación con la concepción de la lectura y escritura, la entrevistada las describe como procesos paralelos: por una parte, la lectura, entendida como la posibilidad de comprender y otorgar significado y por otra, la escritura, concebida como un medio para expresarse y comunicar ideas. No obstante esta diferenciación inicial, enfatiza el propósito comunicativo que comparten ambos procesos, reconociendo su complementariedad en el desarrollo de la competencia lingüística.

		un método de comunicación que es fundamental en la vida.		
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	Eh, para mí, la didáctica comunicativa textual es una metodología que aporta sentido hacia los estudiantes, que va basada en sus propios intereses dentro de la acción, tanto la lectura, la escritura y como la comunicación oral, entonces además de darle sentido como que refuerzan y desarrollan estas habilidades que son fundamentales a nivel transversal en todas las asignaturas	"metodología que aporta sentido hacia los estudiantes… basada en sus propios intereses dentro de la acción, tanto la lectura, la escritura y como la comunicación oral… que son fundamentales a nivel transversal en todas las asignaturas"	Respecto de la Didáctica Comunicativa Textual, la entrevistada la comprende como una metodología orientada a articular los intereses de las y los estudiantes con la lectura, la escritura y la comunicación oral, acciones que considera fundamentales desde una perspectiva transversal en el currículum escolar.
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	En qué perspectiva educativa se basa la DCT en el constructivismo	"constructivismo"	Asimismo, la vincula con el enfoque constructivista, aunque sin profundizar mayormente en sus fundamentos conceptuales.

	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	Esta difícil esta pregunta. Ninguno. No, Vigotsky. Es que no me acuerdo de los autores como. Ósea me acuerdo de una mujer, pero no me acuerdo sus nombres. Puedo averiguar y responder la de nuevo, para leer un poco, no me acuerdo.	"Vigotsky, no me acuerdo de los autores como. Ósea me acuerdo de una mujer"	En cuanto a los aspectos teóricos que recuerda de la DCT, la respuesta evidencia que la entrevistada identifica únicamente un autor influyente dentro de esta perspectiva, lo que sugiere un dominio limitado del sustento teórico que la fundamenta.
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	Yo creo que llega a ser inclusiva la DCT por qué se enseña a partir de la emoción, a partir de lo significativo para, eh, cada uno de los estudiantes. También da paso a instancias donde tienen, eh, diferentes tipos de expresión. Eh, diferentes formas de poder dar una respuesta, entonces responde para que cada quien pueda aportar desde su desde su forma de aprender, su forma de responder también.	"por qué se enseña a partir de la emoción,... significativo… diferentes tipos de expresión… diferentes formas de poder dar una respuesta… quien pueda aportar desde su desde su forma de aprender, su forma de responder también."	En relación con los aportes de la DCT, a la inclusión educativa, la entrevistada destaca el trabajo de la dimensión emocional y la generación de instancias significativas para el estudiantado. Señala que esta didáctica favorece diversas formas de expresión y acepta múltiples respuestas, permitiendo que cada estudiantes contribuya al aprendizaje desde su propia manera de aprender y responder. De este modo, la concibe como una propuesta que

				reconoce y valora la diversidad.
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?	Yo creo que la fortaleza en la DCT es eso que va como enfocada hacia los intereses. Hacia lo constructivo de los chicos. Entonces, sobre todo ahora que el interés en los niños puede estar en el celular o en otra herramienta tecnológica mucho más atractiva. Es necesario buscar el interés de los estudiantes para poder comprender sobre todo que el lenguaje es algo fundamental, saber escribir y, eh, y leer, tener la comprensión, eh, suficiente para la vida. Es una herramienta necesaria, más que útil, necesaria. Ya no se puede estar sin tener la comprensión necesaria.	"es eso que va como enfocada hacia los intereses." "necesario buscar el interés de los estudiantes para poder comprender sobre todo que el lenguaje es algo fundamental, saber escribir y, eh, y leer, tener la comprensión"	En lo que respecta a las fortalezas de su formación inicial vinculada a la DCT, la respuesta sugiere ciertos elementos valorados como el enfoque en los intereses de las y los estudiantes, para potenciar la lectoescritura.

	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	Qué difícil lo de las habili.. lo de facilitadores, osea lo de debilidades y facilitadores de la universidad ose así como que de verdad siento que. Para mi, el obstáculo, como que me obstaculizo al principio en DCT I, que fuera como planteada como una ABP casi. Como que era más de proyecto la DCT. Pero al final no po, no es como asi. Osea, claro, la idea es como obviamente ser lineal y llevar como un proceso y un proyecto, como un producto final. Por qué, para que sea significativo, para que tengan un valor. Entonces yo creo que eso, me costó un poco saber que no se. Como que al final un proyecto como que llevar lo, un proyecto como lo que estábamos haciendo en DCT I imaginarmelo en clases, era	"que fuera como planteada como una ABP casi. Como que era más de proyecto la DCT." "creo que eso también como que falto un poco más de, más de ver diferentes planificaciones, ver diferentes asignaturas quizás, no sé."	Sin embargo también identifica como debilidad el hecho de que la modalidad de trabajo implementada no reflejaba plenamente los principios de la DCT, sino que se aproximaba más a un enfoque de aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, enfatiza la necesidad de aplicar la didáctica en diversas asignaturas y ampliar su visualización práctica en distintos contextos.

		como más complejo. Después ya aterrizada después en DCT II, comprender un poco más me sirvió mucho más pero yo creo que eso también como que falto un poco más de, más de ver diferentes planificaciones, ver diferentes asignaturas quizás, no sé.		
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	**¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	Es que yo creo que es transversal, la didáctica es como, eh, solamente como una especie de formato. Una metodología no más, para utilizar los objetivos del currículum.	"es transversal" "didáctica es como, eh, solamente como una especie de formato." "para utilizar los objetivos del currículum."	En relación con la articulación entre la DCT y el currículum, la entrevistada la concibe como una didáctica transversal que funciona como modelo de trabajo para la implementación de los objetivos curriculares. Desde esta perspectiva, la DCT no se restringe a una asignatura específica, sino que puede integrarse en múltiples áreas del conocimiento.

	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?	Mira yo creo que es pertinente porque es facilitador, en realidad. Porque al ser un curso o al ser un contexto donde no hay, es, no son cursos de gran cantidad. Eh, no como en una escuela tradicional regular. Facilita poder llevar a cabo los intereses, son como más globales. Están sumergidos como en una misma instancia o como en circunstancias bien parecidas. Entonces es un poco más, es un poco más fácil el tener menos estudiantes. En cambio cuando son más ya se complican un poco las cosas, son cada uno más diferente que el otro. Entonces es un poco más complejo, también tener la atención de todos y todas. Eh, entonces yo lo encuentro pertinente, además que siendo	"porque es facilitador" "Facilita poder llevar a cabo los intereses, son como más globales." "y al no tener una educación quizás como tradicional. No les permite acceder como a todo el currículum. Entonces la DCT te ayuda también hacia las habilidades del lenguaje, o de la lectura y de la escritura. La comprensión de lo que estamos leyendo, de lo que son los textos, del formato tanto como en estructura como en ya sacar la idea implícita, explícita de los textos." "habilidades y que son fundamentales en la vida, que	Respecto a la pertinencia de su utilización en el contexto de implementación, la entrevistada considera que la DCT resulta adecuada, ya que actúa como un facilitador que permite integrar los intereses de las y los estudiantes. Además. señala que, incluso en contextos no tradicionales donde se priorizan determinados objetivos curriculares, esta didáctica posibilita el fortalecimiento de habilidades de lectoescritura, las cuales estima fundamentales para la vida de sus estudiantes.

		un contexto tan vulnerable, eh, y al no tener una educación quizás como tradicional. No les permite acceder como a todo el currículum. Entonces la DCT te ayuda también hacia las habilidades del lenguaje, o de la lectura y de la escritura. La comprensión de lo que estamos leyendo, de lo que son los textos, del formato tanto como en estructura como en ya sacar la idea implícita, explícita de los textos. Entonces esto te ayuda mucho más en habilidades y que son fundamentales en la vida, que es lo que más quizá deberíamos aprovechar. Las habilidades de cada una de las asignaturas y de cada uno de los ejes.	es lo que más quizá deberíamos aprovechar.”	

	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	No ha estado nadie involucrado. Cada quien hacia su clase. Entonces no. Por ejemplo, ahora yo igual he intentado en contexto tradicional como que algunas cosas, pero me cuesta porque es difícil llegar hacia los profes. La verdad, algunas veces. Cuando es un contexto tradicional.	"No ha estado nadie involucrado." "ahora… en contexto tradicional, es difícil llegar hacia los profes."	En cuanto a la postura de los demás actores educativos, menciona que ninguno ha participado activamente en la implementación de la didáctica, señalando la dificultad de involucrarlos en ese proceso.
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?**	No, utilizaba como los, no no, no los formatos, sino partes específicas de la DCT. Tanto como la parte de la producción, de la interrogación de textos, los distintos niveles lingüísticos que de manera progresiva. En una misma clase pero en diferentes momentos, eh, y de diferentes formas también. Como para poder llamar más la atención desde los niños o chicos, adolescentes.	"no los formatos, sino partes específicas de la DCT. Tanto como la parte de la producción, de la interrogación de textos, los distintos niveles lingüísticos que de manera progresiva" "en diferentes momentos, eh, y de diferentes formas también. Como para poder llamar más la atención desde los niños o chicos, adolescentes."	Con relación a la sistematización de sus clases, la entrevistada indica que no utiliza un formato específico de planificación propio de la DCT. No obstante, incorpora en sus planificaciones elementos característicos de esta perspectiva, tales como la producción e interrogación de textos, abordados a través de los distintos niveles lingüísticos, de manera progresiva y en diversos momentos de la clase, con el propósito de captar y

				mantener la atención del estudiantado.
	¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	Yo creo que, materiales como, nose, textos completos, los impresos, también proyectados. Eh, también use diferente vocabulario, como banco de palabras. Eh, también ¿Qué más? A bueno, producción, hojas en blanco obviamente, blocks.	"textos completos, diferente vocabulario, A bueno, producción, hojas en blanco obviamente, blocks. No se si eso es lo que se refiere."	En lo que respecta a la selección y utilización de materiales, la entrevistada prioriza aquellos orientados a la lectura y producción de textos, tales como diversos formatos de hojas y lápices para la escritura, así como textos en distintos soporte. Asimismo, menciona la creación de recursos específicos para el desarrollo del vocabulario, como bancos de palabras.
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	Ambas evaluaciones, tanto de proceso como de producto. Las de proceso, bueno ambas, siempre tenían rúbrica en realidad. Y eran enseñadas hacia los estudiantes antes de, osea se les entregaba a los estudiantes	"Ambas evaluaciones, tanto de proceso como de producto. siempre tenían rúbrica." "Clase a clase era la del proceso y ya la del producto final terminado."	En el ámbito evaluativo, señala la realización de evaluaciones de proceso, aplicadas clase a clase, y evaluaciones de producto al finalizar la unidad. Ambas instancias son implementadas mediante rúbricas.

		durante y antes de la creación del producto. Como para que se tuviera en mente lo que se esperaba. Eh, eso. No se si en ambas. Clase a clase era la del proceso y ya la del producto final terminado. tipos de evaluaciones, tanto de proceso como de producto. Ambas siempre tenían rúbrica y eran enseñadas a los estudiantes antes de y durante la creación del producto. Como para que se tuviera en mente lo que se esperaba. Clase a clase era la de proceso y la del producto final terminado.	"Ambas siempre tenían rúbrica"	
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	Según el proceso, en realidad siempre van las elecciones de la evaluación en el proceso de los estudiantes y obviamente en el producto. Tirando obviamente	"las elecciones de la evaluación en el proceso de los estudiantes y obviamente en el producto."	En este sentido, destaca la importancia de que la evaluación mantenga coherencia tanto con el proceso de aprendizaje como con el producto final, considerando

		que tenga coherencia la estructura y bueno hay diferente otras criterios que tengan que ver con el contenido a trabajar	"tenga coherencia, la estructura y bueno hay diferentes otros criterios que tengan que ver con el contenido a trabajar"	una estructura y criterios definidos en función de los contenidos trabajados.
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	Ya criterios. Yo creo que en la producción de textos, era coherencia. Que tenga coherencia, cohesión, ortografía ya cuando era el producto final. Cuando era el proceso también se pedía la ortografía por lo mismo como que se iba mejorando. Eh, y la coherencia claramente. Estructura del texto, en la en la del producto. Ehj, participación en proceso. Eh, ¿Qué más? no me acuerdo. Quizás el análisis según el contenido que se esté viendo también. Los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, si se están viendo las metáforas, la	"en la producción de textos, era coherencia, cohesión, ortografía ya cuando era el producto final." "Los objetivos de aprendizaje"	Principalmente, los criterios de evaluación utilizados se centran en la producción textual, abordando aspectos como coherencia, cohesión y ortografía, en concordancia con los objetivos de aprendizaje establecidos.

		personificación, la hipérbole, todo eso también se ve en base hacia la del producto y o también proceso. También si entendieron la idea principal, el emisor, el receptor, la idea implícita, explícita.		
Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?**	Yo creo que, algo teóricamente algo más concreto, o sea a ver la finalidad de la DCT se comprende.Las ideas también, como general. Pero yo creo que algo más concreto, algo como y no solamente una idea de planificación como un formato sino como, el ya plantear como los objetivos de la DCT combinados con otra asignaturas, por ejemplo, eh, con ciencia y también como para, eh, como que uno piensa en la DCT y piensa altiro como en básica y	"Algo más concreto, algo como y no solamente una idea de planificación" "plantear como los objetivos de la DCT combinados con otra asignaturas"	Finalmente, relacionado con los elementos teóricos que considera necesario fortalecer, la entrevistada manifiesta comprender las ideas generales y la funcionalidad de la DCT, sin embargo, reconoce la necesidad de profundizar en la articulación de sus objetivos con otras áreas curriculares.

		yo lo e llevado en media, pero en hospitalario en una escuela tradicional. Como que en una escuela tradicional no me, regular me cuesta un poco imaginarme llevarlo a cabo. Sí como que yo creo que algo así.		
	¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?	Yo creo que es la misma base. Que necesita ser un poco más concreta o un poco más menos abstracta en verdad eso.	"necesita ser un poco más concreta."	Asimismo, señala que, para un mejor manejo de la didáctica, resulta fundamental contar con materiales que incluyan ejemplos concretos de implementación, lo que permitiría reducir el nivel de abstracción y facilitar su comprensión y aplicación práctica.
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo	Yo creo que es necesario siempre, eh, en verdad más que nada utilizar los diferentes, eh, formas. Tanto la producción como la interrogación de textos. Eh, y como sobretodo como es la	"ejemplos"	En este sentido, vuelve a enfatizar la relevancia de disponer de referentes prácticos que orienten de manera más precisa la puesta en marcha de la DCT.

	para la formación en la DCT?	formación inicial llevar diferentes, eh, ejemplos,eh, como que por ejemplo, ya, si se ve el poema llevar diferentes tipos de poemas, el caligrama, el el himno, las canciones. y diferentes tipos de textos, de poemas, cachai. Entonces como que, eh, eso. Yo creo que siempre buscar, usar diferentes recursos llamativos, eh. Para poder ayudar a la producción y a la creación, a la creatividad también, a la originalidad. Eh, no se tambien siempre velar hacia el objetivo. Como la comprensión del texto, la identificación de las ideas principales, de los, de la estructura, de las ideas. Entonces como que de una manera obviamente mucho más didáctica se pueden hacer círculos de reflexión. Se puede		

		utilizar, como se llaman, lana, se pueden utilizar de todo para hacer, se puede empezar a incluir vocabulario también. Es que como que se pueden llevar a cabo un montón de, pero siempre hay que utilizar diferentes elementos concretos que llamen la atención de los chicos, de los niños.		

Anexo N° 16

Transcripción entrevista N° 4

Código: B2

Grupo: 2

Entrevistadora: Matilda Espinoza Arias

Entrevistadora: Categoría: Saberes y formación.

Entrevistadora: Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

B2: Leer y escribir, eh, son procesos que están entrelazados en todo momento… Son procesos de comunicación. Yo siento que el leer y escribir son procesos que nos permiten, eh, poder entender el mundo que nos rodea, poder relacionarnos con el mundo que nos rodea. Eh, también nos permite expresarnos y desarrollarnos, movernos dentro del mundo. Puesto que al final claramente todo hoy en día, la mayoría de las cosas son letradas. Y si no son letradas presentan un código, eh, a veces específico como no sé, logos y todas esas cosas, que entenderlas, como verlas igual tiene que ver con la lectura. Y desarrollarlas o replicarlas también tiene que ver con la escritura. Entonces siento que leer y escribir es algo que nos permite movernos dentro del mundo que hay hoy en día, relacionarnos con las demás personas y también relacionarnos con nuestro entorno. Leer y el escribir como decía son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa. Además que es importante no verlos como procesos mecanizados porque aquel que no entiende y no es crítico de lo que lee y escribe, no está leyendo, no está escribiendo. Esta, eh, codificando y decodificando. Y ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela? Porque, eh, te permite al entrar en el mundo de la lectura y la escritura convencional. Te permite ser parte de una comprensión del mundo más global y por ende ser partícipe de la sociedad que te rodea.

Entrevistadora: ¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?

B2: Para mi la Didáctica Comunicativa Textual, eh, es una didáctica que se enfoca en la lectoescritura, pero no es solo de lectoescritura, porque usa el lenguaje como medio principal, pero

no lo entiende desde su convencionalidad porque reconoce los otros símbolos, se puede usar en otras materias, etc. Es una didáctica que es desde el constructivismo, valora mucho lo grupal, con el otro. Por lo que prioriza el trabajo con los pares. Y como profesores nos vemos como formadores de personas críticas. Pero estas personas críticas deben serlo desde sus culturas y sociedades, porque o si no no se están leyendo ni escribiendo desde sus propias experiencias.

Entrevistadora: ¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?

B2: Ya, como dije antes, como le dije la pregunta anterior, esta, la Didáctica Comunicativa Textual se basa, se funda desde la perspectiva del constructivismo. Esa es como su principal enfoque teórico, así que eso.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?

B2: Me acuerdo de que hablamos del "Constructivismo a tres voces", porque vimos cómo ese libro en diferentes ramos, distintas asignaturas. Además, vimos, leímos capítulos de Jolibert, no me acuerdo bien el nombre de esa autora. Pero me acuerdo que vimos, hablamos sobre los poemas y otro libro más que no me acuerdo bien. También me acuerdo que leímos un capítulo de Quintar. Y pudimos leer sobre la pedagogía por proyectos y los 7 niveles lingüísticos, eso es lo que recuerdo bien.

Entrevistadora: ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?

B2: Bueno la DCT al ser constructivista toma el contexto del estudiante como algo principal. Entonces desde ahí comenzamos a construir el aprendizaje en conjunto. Entonces consideramos todo lo que toma. Por ejemplo, lo que sabe, lo que hace y podemos plantear actividades que tomen distintos niveles de ejecución, es decir, que una actividad la puede hacer todo el curso. Yo diría que aporta porque desde su planteamiento es inclusiva, no se puede trabajar con ella sin pensar en la inclusión.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?

B2: Igual ambas fueron bastante distintas. Yo creo que de DCT I por lo menos, la formación que recibí ahí, primero, eh hicimos, digo leímos textos que eran bien interesantes. Que igual el hacer proyectos que fueron buenos por tener esa experiencia y fueron divertidos para nosotros. Fue la independencia que necesitas para hacerlo, que si tú te descuidaste ahí quedaba nomás el proyecto. Por otra parte también en DCT II pudimos articularla con otras didácticas que te permite conocer nuevas cosas que uno no ve en los otros ramos de la U y pudimos poner en práctica lo que propone la DCT. Por ejemplo en DCT II, también, eh, vimos lo de los 7 niveles y lo aplicamos.

Entrevistadora: ¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?

B2: Bueno de estos mismos textos que te decía leímos capítulos y que eso no es congruente con la DCT. Porque leíamos capítulos aislados, no el texto completo. Osea que igual yo siento que nos faltaba información. Eh, también que, estos mismos proyectos fueron muy largos y que en minutos se sintieron muy descontextualizados de lo que teníamos que aprender y lo que teníamos que hacer. Y que ¿A ver qué más? Eh, los distintos profes que tomaban el ramo hacían cosas distintas y siento que, eh, se siente la diferencia con mis compañeras. Y por lo mismo como que me siento un poco débil en lo teórico, y que igual eso complica aplicarlo bien en las salas.

Entrevistadora: Categoría: Contexto de la implementación de la didáctica Comunicativa Textual.

Entrevistadora: ¿En qué contextos educativos se desempeña?, ¿Qué niveles abarca, comuna, dependencia administrativa, nivel socioeconómico, NEE y otros elementos relevantes?

B2: Bueno, yo trabajo en el PIE en un contexto no tradicional, en EPJA. En la comuna de Lo Espejo. Eh, trabajo con tercer ciclo de enseñanza básica y con primer y segundo ciclo de enseñanza media. El establecimiento es una corporación pero siempre dicen particular subvencionada y tiene un nivel económico bajo no sé no recuerdo el porcentaje exacto pero bajo, es un sector vulnerable de la población. Y los estudiantes tienen principalmente necesidad educativas transitorias, porque no hay un equipo suficiente para los estudiantes con necesidades educativas permanentes.

Entrevistadora: ¿En qué ámbito trabaja la DCT? ¿En qué curso o cursos lo hace?

B2: Bueno, he trabajado con la DCT en las cuatro asignaturas troncales. Y así artículo comprensión lectora y escritura en otras asignaturas, y lo hago en todo el colegio ya que soy la única educadora diferencial en el establecimiento.

Entrevistadora: ¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?

B2: Como objetivo específico tomó un objetivo del currículum nacional de la asignatura y lo modifico en función de las necesidades del curso, eso lo articuló con algún objetivo de lenguaje y comunicación para fundamentar la acción, Eh, que se hará en esa clase- si es comprender, escribir, revisar- así que desmenuzo el objetivo, como que lo desglosaba, para tomar lo que me sirve.

Entrevistadora: ¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?

B2: Ya yo creo que es pertinente usar la DCT, porque, eh, bueno igual, eh, en la educación para adultos hay varios estudiantes que tuvieron que interrumpir su trayectoria escolar por distintas situaciones de la vida. Entonces, eh, en ocasiones tiene debilitado el lenguaje y el lenguaje es una habilidad para la vida. Entonces desarrollar y aplicar esto. La DCT nos permite también trabajar desde el lenguaje, entonces nos permite potenciar el lenguaje que ellos, ellos tienen como desarrollado.
Ya y las fortalezas que identificó, encuentro que una fortaleza es, eh, que trabaja como desde el contexto de los estudiantes, como valorando igual su historia, su trayectoria de vida. Y sobre eso también trabaja como desarrollando el autoestima y la motivación de los estudiantes. Entonces encuentro que eso es super importante, eh, para, en este contexto. Y debilidades, esta lo de la motivación, pero la motivación es un arma de doble filo porque muchos de ellos están en este proceso de, eh, terminar sus estudios por otras razones. Como para conseguir algunos tipos de trabajo, para conseguir licencias por ejemplo. Eh, osea que la motivación no siempre está ahí. Osea

que si no le llama la atención lo que se proponga la motivación no va a existir. Que lo cual igual es una debilidad en este contexto y el tiempo y la constancias siempre va ser una debilidad del contexto. Quizás más asociada al contexto creo yo.

Entrevistadora: ¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)

B2: Las otras profesoras del colegio… Mmm es dificil, porque no tienen dominio de la didáctica en sí, algunos saben como… cosas que forman parte de la didáctica, pero como de DCT DCT, no. Esto hace que a veces sean un poco resilientes a utilizarla. Pero también está el aspecto de la innovación, hay hartos profes que igual les gustan las nuevas ideas, y como colegas confían en que una busca diversas maneras. Creo que existen esas dos aristas que conviven.

Entrevistadora: Categoría: Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades en el proceso educativo.

Entrevistadora: ¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?

B2: En el primero íbamos a hacer un mural y ahí hice que primero los estudiantes tenían que hacer una bitácora, como que esa era la parte de escritura principal. Eh, que la idea era como escribí como lo que habíamos hecho durante el día, esa clase, ¿qué cosas teníamos que mejorar? Y todo. No pudimos hacer la bitácora por el tiempo. Y después leíamos textos que relacionaban, porque estábamos viendo, eh, llegada de los españoles a América y como se veía el mestizaje acá. Osea no el mestizaje pero lo de, lo que habían traído los españoles. Entonces leíamos textos, leíamos textos y hacíamos, no se po, líneas de tiempo y conversábamos de no se, nombres, investigamos de sus nombres. Osea que básicamente tomábamos un objetivo de lenguaje y uno de historia. Y en el caso de la segunda vez que use la DCT era un objetivo de Lenguaje y uno de ciencias naturales. Que uno fuera de escritura y de lectura y luego era de lo otro y los juntábamos y básicamente hacíamos un nuevo objetivo. Eh, que no se po, en ciencias era leer sobre animales, investigar sobre animales en peligro de extinción, identificando las ideas principales. Entonces comenzamos a

hacer borradores. Siempre era cómo creando nuestros propios objetivos y haciendo una estructura bien marcada. Siempre se leía primero, se interrogaba el texto, de distintas maneras pero siempre se interrogaba el texto, eh, se escribía algo de cualquier forma y dependiendo en qué curso en el que estaba, por ejemplo cuando lo hice con niños chicos se hacía corrección de ortografía, que se entendieran bien entre ellos la letra, que la información fuera realmente relevante. Y cuando la implemente con estudiantes grandes se veía macroestructura, que si escribimos un párrafo y un segundo párrafo estuvieran como relacionados y que los conectores estuvieran bien hechos y esas cosas. ¿No se si responde a la pregunta?. Otra cosa también, era que se tomaba mucho lo de los 7 niveles en función de que estábamos necesitando, como con los chicos que tenían otro niveles de ejecución se le pedían como cosas más macro. También eso era importante, eh, eso, los 7 niveles muy importantes al momento de planificar.

Entrevistadora: ¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?

B2: Yo la última vez que la ocupe la DCT, ya trabajando, ocupe puro textos como reales, como boletas, eh, letreros, cosas con las que ellos realmente trabajaran. Y ocupe como cartulina, pero eso es como ya material concreto, cartulina y cosas así. Pero de los otros materiales ocupe puros textos como reales. Cien porciento reales, eran boletas de verdad, cajas de los remedios, cien porciento real, nada era impreso.

Y base la elección de los materiales, eso en que los textos fueran como, obviamente la DCT Trabaja basada en un contexto de los estudiantes. Textos que fueran realmente de su contexto y que no fueran como ajenos a, a, a su vida.

También en una práctica utilice textos reales, como que imprimamos páginas de internet para, a porque también nunca fue usar internet, nunca usamos internet, siempre lápiz, papel, en el caso del proyecto del mural pintura, eh, aerosoles, imágenes ya traídas y ese tipo de cosas. Y con el otro grupo también fue como traerles las cosas ya impresas, papel, cartulina, mucho como plumones. Y en cuanto a los textos, en un caso pudimos usar textos cien porciento reales. Y en el otro nosotras tuvimos que crear los textos, pero eran textos tipo entrada de blog. Porque por el contexto del curso, como que hacer las comparaciones como que no iban a ser realistas porque, eh, ellos no estaban en un contexto, como decirlo, su edad real y su edad psicológica eran tan distintas que era muy difícil conseguir material que apuntara a todas sus etapas. Así que ahí se tuvieron que adaptar

esos y por lo mismo se hizo esa elección, en función de la necesidad de los estudiantes siempre fue la elección de los materiales.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?

B2: Fueron principalmente evaluaciones de proceso. Porque fue lo que el tiempo permitió y que al final el producto se evaluó en el estado que estuviera, considerando como todo lo demás. Eh, pero hubo un mayor enfoque obviamente en el proceso. Me acuerdo que se usaron pautas de cotejo y escalas de apreciación. En estos dos tipos de evaluaciones com que dependia. Creo que para las de proceso fueron pautas de cotejo y las de como evaluación de producto fueron de escalas de apreciación. Muchos a través de la observación y también de preguntarles a ellos como estaban sintiendo que estaban sus procesos.

Entrevistadora: ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?

B2: La elección se basó en dos cosas principalmente en cómo, eh, en que, como me sentía yo cómoda evaluandolos. Así como que instrumento de evaluación me sentía que dominaba lo suficiente para aplicarlo y en el caso, y en consejos de colegas.

Entrevistadora: ¿Cómo formular la evaluación de proceso?, ¿qué criterios considera al formularla?

B2: La evaluación la separe en tres aspectos a evaluar, principalmente, que es actitudinal, de contenido y de proyecto. Por qué hicimos proyectos en ese momento. Lo actitudinal se relacionaba principalmente al respeto y a la participación, y a la responsabilidad. La participación, es algo que se menciona harto durante la evaluación se relaciona a las necesidades del grupo, con el que se trabajó. También que al evaluar el contenido y el proyecto. Principalmente el contenido, esto se articuló con la MII, osea que la evaluación también respondió a la evaluación de la MII. Entonces tenemos que el contenido toma los cuatro momentos que propone esta otra metodología y que habla sobre que, habla de su experiencia sobre lo que se ve en la clase, que en ese caso era historia. Luego que hace las actividades, luego que comenta lo que hizo y cuenta porque hizo las cosas.

Qué ahí está más ligado a la MII. Y luego en el proyecto se vuelve a tomar lo de la participación activa. Eh, que participe, que aplique lo visto en los contenidos anteriormente conversados y que llegue a acuerdos por medio del diálogo. Que también era muy importante tomar estos aspectos de la DCT.

Entrevistadora: Categoría: Proyecciones de la DCT en la FID

Entrevistadora: ¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?

B2: Ya yo creo que me falta profundizar un poco los planteamientos de Jolibert, siento que tendría que volver como a leer para seguir entendiendo lo que ella postula. Y también me falta como dominar lo que es la planificación y la evaluación desde la DCT, porque la DCT como no tiene una estructura tan clara como que de repente me cuesta planificar desde ella.

Entrevistadora: ¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?

B2: Yo creo que es necesario profundizar como lo teórico, cómo implementarla desde lo teórico más allá de lo solo práctico. Por esto es necesario como dar le más contexto a la base teórica de la DCT más allá de lo que ya se domina como desde el constructivismo ya sea Maturana, Piaget o Vigotsky.

Entrevistadora: Además de lo que ya se comentó, ¿Qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?

B2: Ya, pensando como en un recurso, yo creo que es necesario que tenga ejemplos que puedan bajar lo teórico a la acción en el aula. Yo creo que también es necesario como pensar como en como en un refresca memoria por así decirlo, en donde se pueda como destacar lo más importante de la teoría básica del aprendizaje para poder ir ligando esto inmediatamente a lo que postula tal vez Jolibert. Y como mencionaba antes como esta bajada al aula para que sea más fácil bajarlo y comprenderlo para poder implementar a DCT adecuadamente.

Anexo N° 17

Análisis Entrevista N°4 (Primer nivel)

Código: B2

Grupo: 2

Categorías.	**Pregunta**	**Respuesta completa**	**Núcleo significativo.**	**Interpretación**
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	Leer y escribir, eh, son procesos que están entrelazados en todo momento… Son procesos de comunicación. Yo siento que el leer y escribir son procesos que nos permiten, eh, poder entender el mundo que nos rodea, poder relacionarnos con el mundo que nos rodea. Eh, también nos permite expresarnos y desarrollarnos, movernos dentro del mundo. Puesto que al final claramente todo hoy en día, la mayoría de las cosas son letradas. Y si no	"Leer y escribir, eh, son procesos que están entrelazados en todo momento. Son procesos de comunicación…que nos permiten, eh, poder entender el mundo que nos rodea" "Entonces siento que leer y escribir es algo que nos permite movernos dentro del mundo, que hay hoy en día, relacionarnos con las demás personas y también relacionarnos con nuestro entorno." "son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa."	En relación con la pregunta acerca de qué implica leer y escribir, y por qué resulta relevante su enseñanza en la escuela, la entrevistada concibe ambos procesos como instancias que se desarrollan de manera conjunta. Los entiende como herramientas fundamentales que permiten al individuo interactuar con el mundo y comunicarse con sus pares y con otros miembros de la sociedad. Asimismo, sostiene que su enseñanza en el ámbito escolar favorece el desarrollo de habilidades que posibilitan una participación crítica y activa en la

		son letradas presentan un código, eh, a veces específico como no sé, logos y todas esas cosas, que entenderlas, como verlas igual tiene que ver con la lectura. Y desarrollarlas o replicarlas también tiene que ver con la escritura. Entonces siento que leer y escribir es algo que nos permite movernos dentro del mundo que hay hoy en día, relacionarnos con las demás personas y también relacionarnos con nuestro entorno. Leer y el escribir como decía son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa. Además que es importante no verlos como procesos mecanizados porque aquel que no entiende y no es	"son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa." "te permite al entrar en el mundo de la lectura y la escritura convencional. Te permite ser parte de una comprensión del mundo más global y por ende ser partícipe de la sociedad que te rodea."	sociedad, promoviendo la formación de sujetos conscientes de su entorno.

		crítico de lo que lee y escribe, no está leyendo, no está escribiendo. Esta, eh, codificando y decodificando. Y ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela? Porque, eh, te permite al entrar en el mundo de la lectura y la escritura convencional. Te permite ser parte de una comprensión del mundo más global y por ende ser partícipe de la sociedad que te rodea.		
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	Para mi la Didáctica Comunicativa Textual, eh, es una didáctica que se enfoca en la lectoescritura, pero no es solo de lectoescritura, porque usa el lenguaje como medio principal, pero no lo entiende desde su convencionalidad porque	"es una didáctica que se enfoca en la lectoescritura …usa el lenguaje como medio principal." "se puede usar en otras materias" "es desde el constructivismo, valora mucho lo grupal, con el otro."	Respecto de la DCT, la entrevistada la interpreta como una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, donde el lenguaje constituye el medio principal de aprendizaje. Además, señala que no se restringe exclusivamente a asignaturas vinculadas al área de

		reconoce los otros símbolos, se puede usar en otras materias, etc. Es una didáctica que es desde el constructivismo, valora mucho lo grupal, con el otro. Por lo que prioriza el trabajo con los pares. Y como profesores nos vemos como formadores de personas críticas. Pero estas personas críticas deben serlo desde sus culturas y sociedades, porque o si no no se están leyendo ni escribiendo desde sus propias experiencias.	"como profesores nos vemos como formadores de personas críticas." "estas personas críticas deben serlo desde sus culturas y sociedades"	Lenguaje, sino que puede implementarse en otras disciplinas. En coherencia con lo anterior, indica que esta didáctica se sustenta en el enfoque constructivista, otorgando un valor central al aprendizaje colaborativo y situando al docente en un rol de guía, orientando a la formación de personas críticas con sentido de pertenencia arraigado en su contexto sociocultural.
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	Ya, como dije antes, como le dije la pregunta anterior, esta, la Didáctica Comunicativa Textual se basa, se funda desde la perspectiva del constructivismo. Esa es como	"constructivismo. Esa es como su principal enfoque teórico"	En relación con la perspectiva que fundamenta la DCT, la entrevistada reafirma que esta se basa en el constructivismo.

		su principal enfoque teórico, así que eso.		
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	Me acuerdo de que hablamos del "Constructivismo a tres voces", porque vimos cómo ese libro en diferentes ramos, distintas asignaturas. Además, vimos, leímos capítulos de Jolibert, no me acuerdo bien el nombre de esa autora. Pero me acuerdo que vimos, hablamos sobre los poemas y otro libro más que no me acuerdo bien. También me acuerdo que leímos un capítulo de Quintar. Y pudimos leer sobre la pedagogía por proyectos y los 7 niveles lingüísticos, eso es lo que recuerdo bien.	"del constructivismo a tres voces leímos capítulos de Jolibert" "hablamos sobre los poemas y otro libro más" "un capítulo de Quintar" "pudimos leer sobre la pedagogía por proyectos y los 7 niveles lingüísticos"	Asimismo, al referirse a los aspectos teóricos y autores que recuerda, menciona elementos centrales como la pedagogía por proyectos y a los siete niveles de conceptualización lingüísticos. Además, alude a la lectura del texto "El constructivismo a tres voces" y reconoce como autoras relevantes a Josette Jolibert y Estela Quintar.

	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	Bueno la DCT al ser constructivista toma el contexto del estudiante como algo principal. Entonces desde ahí comenzamos a construir el aprendizaje en conjunto. Entonces consideramos todo lo que toma. Por ejemplo, lo que sabe, lo que hace y podemos plantear actividades que tomen distintos niveles de ejecución, es decir, que una actividad la puede hacer todo el curso. Yo diría que aporta porque desde su planteamiento es inclusiva, no se puede trabajar con ella sin pensar en la inclusión.	"toma el contexto del estudiante como algo principal" "construir el aprendizaje en conjunto." "podemos plantear actividades que tomen distintos niveles de ejecución porque desde su planteamiento es inclusiva, no se puede trabajar con ella sin pensar en la inclusión."	En cuanto al aporte de la DCT a la inclusión, la entrevistada considera que esta resulta inclusiva desde sus propios planteamientos, ya que propone actividades con distintos niveles de ejecución y promueve el aprendizaje colaborativo entre pares. Del mismo modo, destaca la importancia de considerar el contexto del estudiantado al diseñar situaciones de aprendizaje, favoreciendo así la participación de todos.
	¿Qué fortalezas identifica en la	Igual ambas fueron bastante distintas. Yo creo que de DCT I por lo menos, la formación que recibí ahí, primero, eh hicimos,	"leímos textos que eran bien interesantes."	Respecto a las fortalezas identificadas en su formación, la entrevistada menciona la pertinencia e interés de las lecturas abordadas, así como la

	formación que recibió?	digo leímos textos que eran bien interesantes. Que igual el hacer proyectos que fueron buenos por tener esa experiencia y fueron divertidos para nosotros. Fue la independencia que necesitas para hacerlo, que si tú te descuidaste ahí quedaba nomás el proyecto. Por otra parte también en DCT II pudimos articularla con otras didácticas que te permite conocer nuevas cosas que uno no ve en los otros ramos de la U y pudimos poner en práctica lo que propone la DCT. Por ejemplo en DCT II, también, eh, vimos lo de los 7 niveles y lo aplicamos.	"hacer proyectos que fueron buenos por tener esa experiencia y fueron divertidos para nosotros,Fue la independencia que necesitas para hacerlo" "pudimos articularla con otras didácticas" "vimos lo de los 7 niveles y lo aplicamos."	experiencia de desarrollar proyectos que promovieron la autonomía del estudiantado. Además, valora no solo el aprendizaje teórico de los siete niveles de conceptualización lingüísticos, sino también su aplicación práctica.

	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	Bueno de estos mismos textos que te decía leímos capítulos y que eso no es congruente con la DCT. Porque leíamos capítulos aislados, no el texto completo. Osea que igual yo siento que nos faltaba información. Eh, también que, estos mismos proyectos fueron muy largos y que en minutos se sintieron muy descontextualizados de lo que teníamos que aprender y lo que teníamos que hacer. Y que ¿A ver qué más? Eh, los distintos profes que tomaban el ramo hacían cosas distintas y siento que, eh, se siente la diferencia con mis compañeras. Y por lo mismo como que me siento un poco débil en lo teórico, y que igual eso complica aplicarlo bien en las salas.	"Estos mismos textos que te decía leímos capítulos y que eso no es congruente con la DCT" "Estos mismos proyectos fueron muy largos y que en minutos se sintieron muy descontextualizados de lo que teníamos que aprender y lo que teníamos que hacer." "Los distintos profes que tomaban el ramo hacían cosas distintas y siento que, eh, se siente la diferencia con mis compañeras."	No obstante, identifica como debilidad el hecho de que en la cátedra se leyeran únicamente capítulos seleccionados de los textos, lo que considera contradictorio con los principios de la DCT. Asimismo, señala que la extensión excesiva de algunos proyectos generó una sensación de descontextualización entre lo que debía aprenderse y lo que efectivamente se realizaba. Finalmente, menciona como dificultad la rotación de docentes en la asignatura, ya que percibió diferencias en los enfoques y contenidos abordados.

Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. Contextos de Práctica docente	**¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	Como objetivo específico tomó un objetivo del currículum nacional de la asignatura y lo modifico en función de las necesidades del curso, eso lo articuló con algún objetivo de lenguaje y comunicación para fundamentar la acción, Eh, que se hará en esa clase- si es comprender, escribir, revisar- así que desmenuzo el objetivo, como que lo desglosaba, para tomar lo que me sirve.	"Tomó un objetivo del currículum nacional de la asignatura y lo modifico en función de las necesidades del curso." "Lo articuló con algún objetivo de lenguaje…así que desmenuzo el objetivo, como que lo desglosaba, para tomar lo que me sirve."	En relación con la articulación entre la propuesta curricular y la DCT, la entrevistada indica que trabaja principalmente con objetivos de la asignatura que impartía, articulandose con objetivos de Lenguaje. Estos eran adecuados a las necesidades del curso y a la didáctica mediante la formulación de un objetivo específico que integra ambas dimensiones.
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?	Ya yo creo que es pertinente usar la DCT, porque, eh, bueno igual, eh, en la educación para adultos hay varios estudiantes que tuvieron que interrumpir su trayectoria escolar por distintas situaciones de la vida. Entonces, eh, en ocasiones tiene	"Hay varios estudiantes que tuvieron que interrumpir su trayectoria escolar." "La DCT nos permite también trabajar desde el lenguaje." "Fortaleza (...) Trabaja como desde el contexto de los estudiantes. (...)	En cuanto a la pertinencia de la DCT en su contexto de aplicación, correspondiente a la de Personas Jovenes y Adultos (EPJA), la entrevistada considera que esta didáctica permite fortalecer habilidades lingüísticas en estudiantes que han interrumpido su trayectoria

		debilitado el lenguaje y el lenguaje es una habilidad para la vida. Entonces desarrollar y aplicar esto. La DCT nos permite también trabajar desde el lenguaje, entonces nos permite potenciar el lenguaje que ellos, ellos tienen como desarrollado. Ya y las fortalezas que identificó, encuentro que una fortaleza es, eh, que trabaja como desde el contexto de los estudiantes, como valorando igual su historia, su trayectoria de vida. Y sobre eso también trabaja como desarrollando el autoestima y la motivación de los estudiantes. Entonces encuentro que eso es super importante, eh, para, en este contexto. Y debilidades, esta lo	Trabaja como desarrollando el autoestima y la motivación de los estudiantes." "Debilidad (...) Está lo de la motivación porque muchos de ellos están en este proceso de, eh, terminar sus estudios por otras razones. (...) Y el tiempo y la constancias siempre va ser una debilidad del contexto."	escolar. Entre las fortalezas, destaca que la DCT se sitúa en el contexto del estudiantado y contribuye al desarrollo de la autoestima y la motivación. Sin embargo, también identifica como debilidad la baja motivación académica presente en algunos estudiantes, así como las limitaciones de tiempo y constancia que exige esta didáctica en un contexto como EPJA.

		de la motivación, pero la motivación es un arma de doble filo porque muchos de ellos están en este proceso de, eh, terminar sus estudios por otras razones. Como para conseguir algunos tipos de trabajo, para conseguir licencias por ejemplo. Eh, osea que la motivación no siempre está ahí. Osea que si no le llama la atención lo que se proponga la motivación no va a existir. Que lo cual igual es una debilidad en este contexto y el tiempo y la constancias siempre va ser una debilidad del contexto. Quizás más asociada al contexto creo yo.		
	¿Cuál es la postura de los	Las otras profesoras del colegio… Mmm es difícil,	"es difícil, porque no tienen dominio de la didáctica en sí."	Respecto de la postura de los demás actores educativos, la entrevistada

	demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	porque no tienen dominio de la didáctica en sí, algunos saben como… cosas que forman parte de la didáctica, pero como de DCT DCT, no. Esto hace que a veces sean un poco resilientes a utilizarla. Pero también está el aspecto de la innovación, hay hartos profes que igual les gustan las nuevas ideas, y como colegas confían en que una busca diversas maneras. Creo que existen esas dos aristas que conviven.	"Esto hace que a veces sean un poco resilientes a utilizarla." "Hay hartos profes que igual les gustan las nuevas ideas, y como colegas confían en que una busca diversas maneras."	señala que los docentes del establecimiento no poseen dominio de la DCT, lo que genera escasa flexibilidad para su implementación. No obstante, reconoce que algunos colegas manifestaron interés por nuevas propuestas pedagógicas y confían en su capacidad profesional para innovar en las estrategias de enseñanza.
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la**	En el primero íbamos a hacer un mural y ahí hice que primero los estudiantes tenían que hacer una bitácora, como que esa era la parte de escritura principal. Eh, que la idea era como escribí como lo que habíamos hecho	"íbamos a hacer un mural y ahí hice que primero los estudiantes tenían que hacer una bitácora" "la idea era como escribí como lo que habíamos hecho durante el día, leíamos textos que relacionaban,	En relación con la sistematización de sus clases, la entrevista articula objetivos curriculares de Lenguaje con los de otras asignaturas para formular nuevos objetivos integrados. En sus planificaciones incorpora los siete niveles de conceptualización

	DCT usa principalmente al planificar?	durante el día, esa clase, ¿qué cosas teníamos que mejorar? Y todo. No pudimos hacer la bitácora por el tiempo. Y después leíamos textos que relacionaban, porque estábamos viendo, eh, llegada de los españoles a América y como se veía el mestizaje acá. Osea no el mestizaje pero lo de, lo que habían traído los españoles. Entonces leíamos textos, leíamos textos y hacíamos, no se po, líneas de tiempo y conversábamos de no se, nombres, investigamos de sus nombres. Osea que básicamente tomábamos un objetivo de lenguaje y uno de historia. Y en el caso de la segunda vez que use la DCT era un objetivo de Lenguaje y uno	conversábamos de no se, nombres" "básicamente tomábamos un objetivo de lenguaje y uno de historia. … y los juntábamos y básicamente hacíamos un nuevo objetivo" "se interrogaba el texto" "se escribía algo de cualquier forma era que se tomaba mucho lo de los 7 niveles."	lingüísticos para desarrollar instancias de interrogación y producción de textos. Asimismo, implementa círculos de reflexión durante la interrogación textual y utiliza bitácoras como estrategias de producción escrita, en las que el estudiantado registra sus experiencias de aprendizaje.

		de ciencias naturales. Que uno fuera de escritura y de lectura y luego era de lo otro y los juntábamos y básicamente hacíamos un nuevo objetivo. Eh, que no se po, en ciencias era leer sobre animales, investigar sobre animales en peligro de extinción, identificando las ideas principales. Entonces comenzamos a hacer borradores. Siempre era cómo creando nuestros propios objetivos y haciendo una estructura bien marcada. Siempre se leía primero, se interrogaba el texto, de distintas maneras pero siempre se interrogaba el texto, eh, se escribía algo de cualquier forma y dependiendo en qué curso en el que estaba, por ejemplo		

		cuando lo hice con niños chicos se hacía corrección de ortografía, que se entendieran bien entre ellos la letra, que la información fuera realmente relevante. Y cuando la implemente con estudiantes grandes se veía macroestructura, que si escribimos un párrafo y un segundo párrafo estuvieran como relacionados y que los conectores estuvieran bien hechos y esas cosas. ¿No se si responde a la pregunta?. Otra cosa también, era que se tomaba mucho lo de los 7 niveles en función de que estábamos necesitando, como con los chicos que tenían otro niveles de ejecución se le pedían como cosas más macro. También eso		

		era importante, eh, eso, los 7 niveles muy importantes al momento de planificar.		
	¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?	Yo la última vez que la ocupe la DCT, ya trabajando, ocupe puro textos como reales, como boletas, eh, letreros, cosas con las que ellos realmente trabajaran. Y ocupe como cartulina, pero eso es como ya material concreto, cartulina y cosas así. Pero de los otros materiales ocupe puros textos como reales. Cien porciento reales, eran boletas de verdad, cajas de los remedios, cien porciento real, nada era impreso. Y base la elección de los materiales, eso en que los textos fueran como, obviamente la	"ocupe puro textos como reales" "cartulina y cosas así." "base la elección…Textos que fueran realmente de su contexto y que no fueran como ajenos a, a, a su vida." "utilice textos reales, como que imprimamos páginas de internet" "nunca usamos internet, siempre lápiz, papel" "nosotras tuvimos que crear los textos, pero eran textos tipo entrada de blog. Porque por el contexto del curso, como …su edad real y su edad	En cuanto a los materiales utilizados, la entrevistada emplea diversos recursos concretos y textos seleccionados según las necesidades del grupo. En algunos casos, utiliza textos completamente auténticos, en otros, textos reales adaptados en formato impreso, y en determinadas situaciones, crea materiales propios, considerando las características del grupo y las diferencias entre edad cronológica y nivel de desarrollo. La selección de los materiales se realiza siempre en función del contexto y las necesidades del estudiantado.

		DCT Trabaja basada en un contexto de los estudiantes. Textos que fueran realmente de su contexto y que no fueran como ajenos a, a, a su vida. También en una práctica utilice textos reales, como que imprimamos páginas de internet para, a porque también nunca fue usar internet, nunca usamos internet, siempre lápiz, papel, en el caso del proyecto del mural pintura, eh, aerosoles, imágenes ya traídas y ese tipo de cosas. Y con el otro grupo también fue como traerles las cosas ya impresas, papel, cartulina, mucho como plumones. Y en cuanto a los textos, en un caso pudimos usar textos cien porciento reales. Y en el otro nosotras tuvimos que	psicológica eran tan distintas que era muy difícil conseguir material que apuntara a todas sus etapas." "en función de la necesidad de los estudiantes siempre fue la elección de los materiales."	

		crear los textos, pero eran textos tipo entrada de blog. Porque por el contexto del curso, como que hacer las comparaciones como que no iban a ser realistas porque, eh, ellos no estaban en un contexto, como decirlo, su edad real y su edad psicológica eran tan distintas que era muy difícil conseguir material que apuntara a todas sus etapas. Así que ahí se tuvieron que adaptar esos y por lo mismo se hizo esa elección, en función de la necesidad de los estudiantes siempre fue la elección de los materiales.		
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	Fueron principalmente evaluaciones de proceso. Porque fue lo que el tiempo permitió y que al final el	"evaluaciones de proceso…al final el producto se evaluó en el estado que estuviera…pero hubo un mayor enfoque obviamente en el proceso."	En el ámbito evaluativo, la entrevistada implementa evaluaciones tanto de proceso como de producto, priorizando las primeras. Para ello,

		producto se evaluó en el estado que estuviera, considerando como todo lo demás. Eh, pero hubo un mayor enfoque obviamente en el proceso. Me acuerdo que se usaron pautas de cotejo y escalas de apreciación. En estos dos tipos de evaluaciones com que dependia. Creo que para las de proceso fueron pautas de cotejo y las de como evaluación de producto fueron de escalas de apreciación. Muchos a través de la observación y también de preguntarles a ellos como estaban sintiendo que estaban sus procesos.	"se usaron pautas de cotejo y escalas de apreciación." "Muchos a través de la observación y también de preguntarles a ellos como estaban sintiendo que estaban sus procesos."	utiliza principalmente pautas de cotejo y escalas de apreciación. Asimismo, incorpora la observación sistemática y preguntas dirigidas al estudiantado para conocer su percepción respecto de su propio aprendizaje.
	¿En qué basa la elección de	La elección se basó en dos cosas principalmente en cómo, eh, en que, como me sentía yo	"como me sentía yo cómoda evaluandolos"	La elección de los instrumentos evaluativos se fundamenta en su familiaridad y dominio de estos,

	estas evaluaciones?	cómoda evaluandolos. Así como que instrumento de evaluación me sentía que dominaba lo suficiente para aplicarlo y en el caso, y en consejos de colegas.	"instrumento de evaluación me sentía que dominaba lo suficiente para aplicarlo y en el caso, y en consejos de colegas."	además de las recomendaciones recibidas por parte de sus colegas.
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	La evaluación la separe en tres aspectos a evaluar, principalmente, que es actitudinal, de contenido y de proyecto. Por qué hicimos proyectos en ese momento. Lo actitudinal se relacionaba principalmente al respeto y a la participación, y a la responsabilidad. La participación, es algo que se menciona harto durante la evaluación se relaciona a las necesidades del grupo, con el que se trabajó. También que al	"La evaluación la separe en tres aspectos a evaluar, principalmente, que es actitudinal, de contenido y de proyecto." "Lo actitudinal se relacionaba principalmente al respeto y a la participación, y a la responsabilidad. La participación, es algo que se menciona harto durante la evaluación se relaciona a las necesidades del grupo" "También que al evaluar el contenido y el proyecto. Principalmente el	En la formulación de la evaluación de proceso, organiza los criterios en tres dimensiones: actitudinal, de contenido y de proyecto. En la dimensión actitudinal, considera aspectos como respeto, participación y responsabilidad. Para evaluar contenido y proyecto, articula la DCT con la Metodología Interaccional Integrativa (MII), incorporando los cuatros momentos evaluativos propuestos por esta última. Con respecto a la evaluación del proyecto, valora la participación activa, la aplicación de contenidos y la

		evaluar el contenido y el proyecto. Principalmente el contenido, esto se articuló con la MII, osea que la evaluación también respondió a la evaluación de la MII. Entonces tenemos que el contenido toma los cuatro momentos que propone esta otra metodología y que habla sobre que, habla de su experiencia sobre lo que se ve en la clase, que en ese caso era historia. Luego que hace las actividades, luego que comenta lo que hizo y cuenta porque hizo las cosas. Qué ahí está más ligado a la MII. Y luego en el proyecto se vuelve a tomar lo de la participación activa. Eh, que participe, que aplique lo visto en los contenidos anteriormente conversados y que llegue a	contenido, esto se articuló con la MII" "el contenido toma los cuatro momentos que propone esta otra metodología" "luego en el proyecto se vuelve a tomar lo de la participación activa. Eh, que participe, que aplique lo visto en los contenidos anteriormente conversados y que llegue a acuerdos por medio del diálogo."	capacidad de llegar a acuerdos mediante el diálogo con sus pares.

		acuerdos por medio del diálogo. Que también era muy importante tomar estos aspectos de la DCT.		
Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?**	Ya yo creo que me falta profundizar un poco los planteamientos de Jolibert, siento que tendría que volver como a leer para seguir entendiendo lo que ella postula. Y también me falta como dominar lo que es la planificación y la evaluación desde la DCT, porque la DCT como no tiene una estructura tan clara como que de repente me cuesta planificar desde ella.	"planteamientos de Jolibert" "me falta como dominar lo que es la planificación y la evaluación desde la DCT"	En cuanto a los elementos que considera necesario fortalecer, la entrevistada, reconoce la necesidad de profundizar en aspectos teóricos planteados por Jolibert, particularmente en lo relativo a la planificación y la evaluación desde la DCT. Asimismo, señala que se requiere mayor profundización en los fundamentos teóricos que sustentan esta didáctica, más allá de los planteamientos constructivistas abordados durante la formación inicial.
	¿Qué elementos cree	Yo creo que es necesario profundizar como lo teórico,	"cómo implementarla desde lo teórico más allá de lo solo práctico.	Asimismo, señala que se requiere mayor profundización en los

	que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?	cómo implementarla desde lo teórico más allá de lo solo práctico. Por esto es necesario como dar le más contexto a la base teórica de la DCT más allá de lo que ya se domina como desde el constructivismo ya sea Maturana, Piaget o Vigotsky.	dar le más contexto a la base teórica de la DCT.”	fundamentos teóricos que sustentan esta didáctica, más allá de los planteamientos constructivistas abordados durante la formación inicial.
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?	Ya, pensando como en un recurso, yo creo que es necesario que tenga ejemplos que puedan bajar lo teórico a la acción en el aula. Yo creo que también es necesario como pensar como en como en un refresca memoria por así decirlo, en donde se pueda como destacar lo más importante de la teoría básica del aprendizaje para poder ir	“que tenga ejemplos…bajar lo teórico a la acción en el aula…en un refresca memoria.”	Finalmente, al referirse a la creación de un recurso educativo, la entrevistada identifica tres elementos esenciales, en primer lugar, la inclusión de ejemplos diversos, en segundo lugar, la incorporación de fundamentos teóricos claramente vinculados con la acción didáctica, de modo que se les facilite el tránsito entre teoría y práctica y en tercer lugar, la presencia de un apartado tipo "recordatorio" que sintetice los aspectos centrales de la

		ligando esto inmediatamente a lo que postula tal vez Jolibert. Y como mencionaba antes como esta bajada al aula para que sea más fácil bajarlo y comprenderlo para poder implementar a DCT adecuadamente.		didáctica y sus fundamentos teóricos, favoreciendo así su comprensión y aplicación.

Anexo N° 18

Análisis Entrevista Grupo N°2 (Segundo nivel)

Criterio	Pregunta	B1	B2	Triangulación
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	"Leer para mi, es poder entender,... Poder comprender su significado." "escribir es utilizar estas palabras para poder decir lo que pensamos, un fin ya comunicativo." "poder comunicarse, poder abrirse hacia la comprensión." "escribir y leer son un método de comunicación que es fundamental en la vida."	"Leer y escribir, eh, son procesos que están entrelazados en todo momento. Son procesos de comunicación…que nos permiten, eh, poder entender el mundo que nos rodea" "Entonces siento que leer y escribir es algo que nos permite movernos dentro del mundo, que hay hoy en día, relacionarnos con las demás personas y también relacionarnos con nuestro entorno." "son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa."	Con respecto a la lectura y la escritura, ambas entrevistadas coinciden en que constituyen un proceso y un método vinculados a la comunicación, siendo fundamentales para la comprensión del mundo. No obstante, la entrevistada 1 sostiene que ambos procesos se desarrollan de manera paralela, mientras que la entrevistada 2 los concibe como procesos entrelazados.

			"son procesos que se entrelazan en todo momento porque no se puede escribir sin leer y viceversa." "te permite al entrar en el mundo de la lectura y la escritura convencional. Te permite ser parte de una comprensión del mundo más global y por ende ser partícipe de la sociedad que te rodea."	
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	"metodología que aporta sentido hacia los estudiantes… basada en sus propios intereses dentro de la acción, tanto la lectura, la escritura y como la	"es una didáctica que se enfoca en la lectoescritura …usa el lenguaje como medio principal."	Ambas entrevistadas coinciden en que la didáctica se orienta al desarrollo de habilidades relacionadas con la lectoescritura, las cuales

		comunicación oral… que son fundamentales a nivel transversal en todas las asignaturas”	“se puede usar en otras materias” “es desde el constructivismo, valora mucho lo grupal, con el otro.” “como profesores nos vemos como formadores de personas críticas.” “estas personas críticas deben serlo desde sus culturas y sociedades”	poseen un carácter transversal en las asignaturas abordadas en el currículum nacional. Debido a su enfoque constructivista, el lenguaje, la interacción y los intereses de las y los estudiantes se configuran como ejes centrales de esta didáctica. La entrevistada 2 menciona la importancia de comprender la didáctica como un medio para la formación de personas críticas y participativas en su sociedad.

	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	"constructivismo"	"constructivismo. Esa es como su principal enfoque teórico"	Se observa coincidencia en torno al enfoque constructivista de la didáctica.
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	"Vigotsky, no me acuerdo de los autores como. Ósea me acuerdo de una mujer"	"del constructivismo a tres voces leímos capítulos de Jolibert" "hablamos sobre los poemas y otro libro más" "un capítulo de Quintar" "pudimos leer sobre la pedagogía por proyectos y los 7 niveles lingüísticos"	Asimismo, ambas entrevistadas evidencian recordar autores y elementos teóricos. Por una parte, la entrevistada 1 menciona a Vigotsky, referente de la didáctica debido a su teoría constructivista. Por otra parte, la entrevistada 2 demuestra recordar diversos elementos teóricos y literarios vinculados con las autoras Jolibert y Quintar, propios del

				marco teórico de la didáctica.
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	"por qué se enseña a partir de la emoción,... significativo… diferentes tipos de expresión… diferentes formas de poder dar una respuesta… quien pueda aportar desde su desde su forma de aprender, su forma de responder también."	"toma el contexto del estudiante como algo principal" "construir el aprendizaje en conjunto." "podemos plantear actividades que tomen distintos niveles de ejecución porque desde su planteamiento es inclusiva, no se puede trabajar con ella sin pensar en la inclusión."	En relación con la pregunta sobre cómo aportar la DCT a la inclusión, ambas entrevistadas coinciden en que está didáctica permite trabajar con distintos niveles de ejecución, posibilitando que cada estudiante aporte al aprendizaje de diversas formas. Además la entrevistada 2 considera que es inclusiva en sí misma, ya que toma en consideración el contexto de las y los estudiantes y promueve

				un aprendizaje de carácter colaborativo.
	¿Qué fortalezas identifica en la formación que recibió?	"es eso que va como enfocada hacia los intereses." "necesario buscar el interés de los estudiantes para poder comprender sobre todo que el lenguaje es algo fundamental, saber escribir y, eh, y leer, tener la comprensión"	"leímos textos que eran bien interesantes." "hacer proyectos que fueron buenos por tener esa experiencia y fueron divertidos para nosotros,Fue la independencia que necesitas para hacerlo" "pudimos articularla con otras didácticas" "vimos lo de los 7 niveles y lo aplicamos."	La selección de textos durante las clases es considerada una fortaleza de la formación inicial. Asimismo, se menciona el planteamiento y la realización de proyectos (Aprendizaje por Proyectos) como una experiencia que permitió desarrollar la independencia. Del mismo modo, el desarrollo de pilares y elementos de la didáctica, junto con la propuesta de articulación con otras

				didácticas, se propone como fortalezas.
	¿Qué debilidades identificó en la formación que recibió?	"que fuera como planteada como una ABP casi. Como que era más de proyecto la DCT." "creo que eso también como que falto un poco más de, más de ver diferentes planificaciones, ver diferentes asignaturas quizás, no sé."	"Estos mismos textos que te decía leímos capítulos y que eso no es congruente con la DCT" "Estos mismos proyectos fueron muy largos y que en minutos se sintieron muy descontextualizados de lo que teníamos que aprender y lo que teníamos que hacer." "Los distintos profes que tomaban el ramo hacían cosas distintas y siento que, eh, se siente la diferencia con mis compañeras."	En relación con las debilidades identificadas en la formación, la entrevistada 1 señala que la enseñanza de esta didáctica fue excesivamente ambigua, lo que debilitó su comprensión, ya que requería elementos más concretos que facilitaran su entendimiento. Por su parte, la entrevistada 2 identifica debilidades distintas. En primer lugar, menciona que los textos no se encontraban contextualizados, lo que contradice los

				planteamientos de esta didáctica. Asimismo, indica que los proyectos implementados fueron demasiado extensos en el tiempo, lo que generó una descontextualización entre los aprendizajes que las estudiantes debían alcanzar y las actividades que se encontraban realizando.
Contexto de la implementación de la Didáctica Comunicativa Textual. **Contextos de Práctica docente**	**¿De qué forma articula lo propuesto por el currículum con la aplicación de la didáctica? ¿Utiliza objetivos solo de la asignatura o lo vincula con otras?**	"es transversal" "didáctica es como, eh, solamente como una especie de formato." "para utilizar los objetivos del currículum."	"Tomó un objetivo del currículum nacional de la asignatura y lo modifico en función de las necesidades del curso." "Lo articuló con algún objetivo de lenguaje…así	Ambas entrevistadas concuerdan en la utilización del curriculum nacional como base para la formulación de objetivos. La entrevistada 1 señala que

			que desmenuzo el objetivo, como que lo desglosaba, para tomar lo que me sirve.”	sus características, la DCT funciona de manera transversal a lo largo del curriculum. En el caso de la entrevistada 2, agrega que la didáctica le permitía articular objetivos de Lenguaje y Comunicación con otras asignaturas.
	¿Por qué es pertinente usar la DCT en su contexto? ¿Qué fortalezas identifica?¿Y qué debilidades?	“porque es facilitador” “Facilita poder llevar a cabo los intereses, son como más globales.” “y al no tener una educación quizás como tradicional. No les permite acceder como a todo el currículum. Entonces	“Hay varios estudiantes que tuvieron que interrumpir su trayectoria escolar.” “La DCT nos permite también trabajar desde el lenguaje.” “Fortaleza (...) Trabaja como desde el contexto de los estudiantes. (...) Trabaja	La aplicación de la didáctica por parte de las entrevistadas se llevó a cabo en dos contextos diferentes; sin embargo, ambas señalan que su implementación resulta pertinente, ya que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas

		la DCT te ayuda también hacia las habilidades del lenguaje, o de la lectura y de la escritura. La comprensión de lo que estamos leyendo, de lo que son los textos, del formato tanto como en estructura como en ya sacar la idea implícita, explícita de los textos." "habilidades y que son fundamentales en la vida, que es lo que más quizá deberíamos aprovechar."	como desarrollando el autoestima y la motivación de los estudiantes." "Debilidad (...) Está lo de la motivación porque muchos de ellos están en este proceso de, eh, terminar sus estudios por otras razones. (...) Y el tiempo y la constancias siempre va ser una debilidad del contexto."	y, al considerar el contexto de las y los estudiantes, potencia el interés y la motivación. No obstante, esta última también se configura como una debilidad para la entrevistada 2, debido a que en su contexto las y los estudiantes no asisten de manera regular.
	¿Cuál es la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT? (Directores y colegas)	"No ha estado nadie involucrado." "ahora… en contexto tradicional, es difícil llegar hacia los profes."	"es difícil, porque no tienen dominio de la didáctica en sí."	En relación con la postura de los demás actores del contexto frente a la implementación de la DCT, se observa una

			“Esto hace que a veces sean un poco resilientes a utilizarla.” “Hay hartos profes que igual les gustan las nuevas ideas, y como colegas confían en que una busca diversas maneras.”	diferencia clara entre ambos contextos. La entrevistada 1 señala que, en su contexto tradicional, ninguna docente ha mostrado interés ni se ha involucrado en el uso de esta didáctica. En contraste, la entrevistada 2 expresa que, a pesar de la escesa resiliencia que manifiestan las docentes frente a esta didáctica, se muestran interesadas en estrategias innovadoras y confían en su criterio para buscar e implementar nuevas propuestas que favorezcan el aprendizaje de las y los

				estudiantes.
	¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifica desde la DCT?/¿Qué elementos de la DCT usa principalmente al planificar?	"no los formatos, sino partes específicas de la DCT. Tanto como la parte de la producción, de la interrogación de textos, los distintos niveles lingüísticos que de manera progresiva" "en diferentes momentos, eh, y de diferentes formas también. Como para poder llamar más la atención desde los niños o chicos, adolescentes."	"íbamos a hacer un mural y ahí hice que primero los estudiantes tenían que hacer una bitácora" "la idea era como escribí como lo que habíamos hecho durante el día, leíamos textos que relacionaban, conversábamos de no se, nombres" "básicamente tomábamos un objetivo de lenguaje y uno de historia. … y los juntábamos y básicamente hacíamos un nuevo objetivo"	Ninguna de las entrevistadas menciona utilizar un formato de planificación específico para sistematizar sus clases; no obstante, ambas emplean elementos como los siete niveles de conceptualización lingüísticos al momento de interrogar los textos, tanto en su lectura como en su producción.

			“se interrogaba el texto” “se escribía algo de cualquier forma era que se tomaba mucho lo de los 7 niveles.”	
Planificación desde la DCT: Estrategias y actividades EN EL PROCESO Educativo	**¿Qué materiales usa?¿En que basa la elección de estos materiales?**	“textos completos, diferente vocabulario, A bueno, producción, hojas en blanco obviamente, blocks. No se si eso es lo que se refiere.”	“ocupe puro textos como reales” “cartulina y cosas así.” “base la elección…Textos que fueran realmente de su contexto y que no fueran como ajenos a, a, a su vida.” “utilice textos reales, como que imprimamos páginas de internet”	Ambas entrevistadas declaran utilizar textos completos en sus clases. La entrevistada 2 añade que, además emplea textos completos, procura que estos formen parte del contexto de las estudiantes, es decir, que sean textos reales. Asimismo, ambas coinciden en el uso de recursos como hojas, lápices y blocks para el

			“nunca usamos internet, siempre lápiz, papel” “nosotras tuvimos que crear los textos, pero eran textos tipo entrada de blog. Porque por el contexto del curso, como …su edad real y su edad psicológica eran tan distintas que era muy difícil conseguir material que apuntara a todas sus etapas.” “en función de la necesidad de los estudiantes siempre fue la elección de los materiales.”	desarrollo de sus clases.
	¿Qué tipo de evaluaciones hace?/¿Cómo evalúa?	“Ambas evaluaciones, tanto de proceso como de	“evaluaciones de proceso…al final el producto se evaluó en el	Tanto la entrevistada 1 como la entrevistada 2 mencionan la realización

		producto. siempre tenían rúbrica." "Clase a clase era la del proceso y ya la del producto final terminado." "Ambas siempre tenían rúbrica"	estado que estuviera…pero hubo un mayor enfoque obviamente en el proceso." "se usaron pautas de cotejo y escalas de apreciación." "Muchos a través de la observación y también de preguntarles a ellos como estaban sintiendo que estaban sus procesos."	de evaluaciones de proceso, aplicadas clase a clase con el propósito de valorar el desarrollo del producto. Para ello, la entrevistada 1 utiliza rúbricas, mientras que la entrevistada 2 emplea listas de cotejo y escalas de apreciación.
	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	"las elecciones de la evaluación en el proceso de los estudiantes y obviamente en el producto." "tenga coherencia, la estructura y bueno hay diferentes otros criterios que	"como me sentía yo cómoda evaluandolos" "instrumento de evaluación me sentía que dominaba lo suficiente para aplicarlo y en el caso, y en consejos de colegas."	Las entrevistadas presentan distintos criterios al momento de seleccionar el tipo de evaluación. Por una parte, la entrevistada 1 señala como criterio principal la coherencia

		tengan que ver con el contenido a trabajar”		con aquello que se busca evaluar, considerando también la estructura y la etapa en la que se sitúa la interrogación o producción (proceso o producto). Por otra parte, la entrevistada 2 centra su decisión en las herramientas de evaluación que considera dominar en relación con aquello que se encuentra evaluando.
	¿Cómo fórmula la evaluación de proceso?, ¿Qué criterios considera al formularla?	“en la producción de textos, era coherencia, cohesión, ortografía ya cuando era el producto final.”	“La evaluación la separe en tres aspectos a evaluar, principalmente, que es actitudinal, de contenido y de proyecto.”	En cuanto a la formulación de la evaluación y sus criterios, se evidencia una discrepancia entre ambas entrevistadas.

		“Los objetivos de aprendizaje”	“Lo actitudinal se relacionaba principalmente al respeto y a la participación, y a la responsabilidad. La participación, es algo que se menciona harto durante la evaluación se relaciona a las necesidades del grupo” “También que al evaluar el contenido y el proyecto. Principalmente el contenido, esto se articuló con la MII” “el contenido toma los cuatro momentos que propone esta otra metodología” “luego en el proyecto se vuelve a tomar lo de la	Mientras la entrevistada 1 focaliza sus evaluaciones en los objetivos de aprendizaje y en el desarrollo del producto, la entrevistada 2 considera la totalidad de la situación didáctica al momento de evaluar.

			participación activa. Eh, que participe, que aplique lo visto en los contenidos anteriormente conversados y que llegue a acuerdos por medio del diálogo.”	
	¿Qué elementos teóricos cree que le falta dominar?	“Algo más concreto, algo como y no solamente una idea de planificación” “plantear como los objetivos de la DCT combinados con otra asignaturas”	“planteamientos de Jolibert” “me falta como dominar lo que es la planificación y la evaluación desde la DCT”	Respecto de los elementos teóricos que reconocen necesitar mayor dominio, ambas entrevistadas coinciden en que requieren profundizar en la comprensión de las bases teóricas y la finalidad de la DCT. Además, la entrevistada 1 considera que debe manejar de manera más concreta otros elementos

				de la didáctica, además de la planificación, incluyendo la articulación entre los objetivos propios de la DCT y los objetivos curriculares de otras asignaturas. Asimismo, señala la necesidad de fortalecer su dominio de la planificación y la evaluación desde los planteamientos de la DCT.
Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos cree que se deberían profundizar para un mejor manejo de la DCT?**	"necesita ser un poco más concreta."	"cómo implementarla desde lo teórico más allá de lo solo práctico. dar le más contexto a la base teórica de la DCT."	En relación con los elementos que deberían profundizarse para un mejor manejo de la DCT, la entrevistada 1 sostiene que esta debería presentarse de manera

				más clara y concreta para favorecer su comprensión. Por su parte, la entrevistada 2 considera necesario incorporar mayores elementos teóricos que permitan una mejor implementación práctica de la didáctica, así como profundizar en el contexto de sus fases teóricas.
	Además de lo que ya se comentó, ¿qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?	"ejemplos"	"que tenga ejemplos…bajar lo teórico a la acción en el aula…en un refresca memoria."	Finalmente, respecto de los elementos que debería contener un recurso didáctico, ambas entrevistadas coinciden en que es necesario incluir ejemplos. No obstante, la entrevistada

				2 añade la importancia de incorporar elementos teóricos que puedan trasladarse a la práctica. Además, hace referencia a la inclusión de un ”refresca memoria”, que permita destacar información relevante sobre los planteamientos de esta didáctica.

Anexo N° 19

Análisis Entrevista N°4 (Primer nivel)

Código: C1

Grupo: 3

Entrevistadora: Catalina Fariña Herrera

Entrevistadora: Entonces con las primeras preguntas de la primera categoría, que tiene que ver con "Saberes y Formación", que busca acercarse a esos saberes y perspectivas acerca de las características y elementos teóricos fundamentales de la DCT, así como la relevancia para la formación docente.

Entrevistadora: La primera pregunta es "Para usted, ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?

C1: Primero porque es importante aprender a leer y escribir, yo más allá que en la escuela, yo creo que es importante aprenderlo. La escuela es el espacio formal, ¿no?, donde debiese democratizarse eso para que todos y todas, ¿no? Y es importante porque te abre mundos, leer y escribir está en todo. Desde las compras del supermercado, hasta poder imaginar mundos diferentes. Poder comprender de otra manera. Entonces para mí, leer y escribir va mucho más de codificar algo, sino que tiene que ver con… Con poder plasmar un registro que trasciende también, que puede ser un elemento de trascendencia.

Entrevistadora: Muchas gracias. ¿Qué es la DCT para usted?, o ¿Cómo entiende la DCT?

C1: Bueno, la DCT es una didáctica constructivista que busca transformar la realidad mediante la interrogación y producción de textos, y utiliza el proyecto como una de las herramientas fundamentales para eso. Creo que es una herramienta fundamental para poder trabajar cualquier aprendizaje dentro de la escuela, que es democrática, es participativa y es inclusiva. No solo en la escuela, con adultos, con niños pequeños.

Entrevistadora: "¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?"

C1: En el constructivismo, es absolutamente constructivista.

Entrevistadora: Sabemos que usted imparte este ramo, pero igualmente, ¿Qué

C1: Jolibert que es la principal, y creo que es súper importante mencionar que ella empieza con esta estrategia, que ella no le pone nombre, no, se pone posterior, pero ella comienza con esta estrategia desde una investigación-acción, entonces creo que eso también ha permitido que las personas que después hemos ido, como construyendo esta didáctica para implementarla dentro de la FID podamos ir trabajando también desde ese parámetro para ir sumando ciertos autores. Entonces Josette Jolibert como la precursora, Estella Quintar como parte importante que habla desde los trabajadores de la cultura, descolonizar el pensamiento, desarrollo y pensamiento crítico. Diría que esos son como los dos referentes teóricos más importantes. Ahora, podríamos ir más atrás y hablar del constructivismo y hablar de muchos autores que son constructivistas radicales, pero propiamente tal, de la lectura y la escritura de la didáctica, la interrogación y producción de textos, yo diría que son esas dos autoras.

Entrevistadora: ¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?

C1: Creo que es una herramienta que funciona por que funciona para trabajar con todos y todas, entonces siempre que hablamos de inclusión hablamos en el fondo de no-exclusión entonces son términos que igual son complicados, de hecho, Stella Quintar los cuestiona, porque vuelve a poner la etiqueta de algo como de no dejar fuera y poner la inclusión altiro te lleva a la exclusión, no. Pero cómo aporta, porque caben todos y todas, da lo mismo el nivel que tengan, da lo mismo los intereses que tengan, todos pueden aportar en algo distinto para que se haga realidad. Por ende, también trabaja desde las necesidades de las personas con las que estamos: niños, niñas, adolescentes, adultos, etc. Desde sus intereses y también desde sus capacidades, por ende, cada uno puede aportar desde lo que le gusta hacer y de lo que es bueno o buena, y desde ahí desarrollar cosas. Generar un trabajo colaborativo de que todos y todas adquirir las herramientas que también tienen los compañeros y compañeras.

Entrevistadora: Ahora vamos a pasar a otra categoría que tiene que ver con contextos de la formación en la didáctica comunicativa textual y esto indaga en los ámbitos de información inicial docente en específico de la enseñanza de la DCT en contextos universitarios como herramienta para la enseñanza inclusiva.

Entrevistadora: La primera pregunta es ¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena?

C1: Primero porque es una herramienta inclusiva y más en educación diferencial. Bueno, yo creo que todas las pedagogías deberían enseñarla, ¿no? De hecho, creo que todas las especialidades de diferencial debiesen enseñar esta metodología porque nos damos cuenta después entramos como TAC, que están ávidos de conocer otras didácticas que no conocen y que necesitan. Entonces creo que es fundamental enseñarla y creo que es muy bueno enseñarla desde la misma DCT, no desde el constructo como teórico, sino que se experimente la DCT en los mismos en los mismos estudiantes. Ten tener una herramienta, una didácticmultiplesa que sea inclusiva, que no necesite, por ejemplo, aplicar el DUA para que sea inclusivo aplicar otra herramienta, sino que la didáctica por sí lo sea me parece fundamental. Ya, dentro de esta misma pregunta está la pregunta de por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de estas, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena. cuenta el panorama actual de la educación chilena, yo hincapié en que no se está enseñando a pensar. Y creo que la DCT es una herramienta que también permite eso, permite enseñar a reflexionar críticamente y enseñar a pensar desde ahí. Por ende, creo que las personas tienen que estar muy bien capacitada en esta herramienta también porque así la pueden modelar a las necesidades que tienen con sus estudiantes. Y con ellas y ellos mismos. Creo que mientras más uno maneje una metodología, una didáctica te permite innovar con ella. Y creo que eso es fundamental, porque uno no puede estar aplicando después cuando es profe una didáctica porque es la que más supo solamente o porque es la única que vio o porque le dijeron que así era y así la aplica. Creo que uno como profe después va con todos los saberes que va teniendo y que se va formando constantemente, tiene que poder adaptar esas metodologías para las necesidades de los y las estudiantes. Y creo que esta es una metodología que también trabaja la lectoescritura desde otra mirada, desde una mirada más de

comprensión de mundo y de utilidad. Y creo que eso es muy fundamental, especialmente en los contextos no tradicionales, cuando trabajamos con adultos, por ejemplo, a muchos propios se les olvida que son adultos, que tienen un mundo, que tienen que ya hacen cosas. Entonces que necesitan aprender algo que tiene que ver con la utilidad y desde este enfoque, eso es fundamental.

Entrevistadora: Muchas gracias. ¿De qué forma se apoya en la DCT para el desarrollo de su asignatura? ¿Cómo lo hace?

C1: Lo hago a veces. O sea, la DCT la hago con la DCT. Ya no voy a hacer más de yo, pero creo que es fundamental también cuando la forma en la que yo he empleado la de DCT que igual se ha notado una diferencia o espero que así sea, se van dando cuenta que están en una experiencia inmersiva. Entonces después en la segunda o en la tercera clase empiezan a hacer el nexo con las cosas teóricas que van leyendo y dicen, ah, entonces usted sabía que iba a pasar esto. Ah, entonces se van dando cuenta que funciona porque lo están viviendo ellos y ellas solucionan un problema mediante la aplicación de la didáctica y están produciendo todas las clases. Entonces también interrogan y producen texto todas las clases. Entonces eso también me parece fundamental porque no podemos pedirle a los niños y niñas que escriban en la escuela si nosotros como docentes no somos capaces de escribir. Entonces creo que también eso es otra cosa importante de cómo ellos van viendo el desarrollo de su escritura y el desarrollo personal que ocurre al escribir. Entonces van haciendo conscientes procesos que trabaja la didáctica comunicativa textual en su propia experiencia.

C1: Ahora, ¿cómo la uso también en las prácticas en otras asignaturas? Porque supongo que está enfocada también no solamente como a la enseñanza de la DCT, cómo aplicar la DCT, es fundamental porque también se trabaja mucho el tema de interrogar, pero no solamente textos, como yo les digo mucho como que se acostumbren a interrogar la vida, a cuestionar la vida. Porque la única forma que tenemos de generar pensamiento crítico es cuestionarnos todo, es poner bajo sospecha elementos que se dan por sentados y poner bajo sospecha significa mirar desde otra manera, poder cuestionarnos lo que nos dicen constantemente, poder buscar otras referencias Y eso me parece fundamental. Entonces las prácticas también las uso harto, incluso cuando no están usando esa didáctica los estudiantes en la práctica. Pero también ahí utilizo elementos de

interrogación, de producción, de cuestionamiento y los círculos de reflexión. mí los círculos de reflexión como uno de las herramientas que propone Josette Jolibert, me parece que es fundamental y que se desarrollan en base a alguna pregunta abierta o más de una pregunta abierta y en base a eso se genera reflexión comunitaria y se genera pensamiento que va más allá de un pensamiento intelectual, de juntar teoría, como también un poco de empezar a pensar que creo que la universidad y la academia también tiene como un foco muy importante en que lo intelectual y la producción intelectual es muy importante, pero al final tampoco se está pensando mucho porque lo que se hace es recolectar pensamientos de teóricos para generar como como un constructor de eso, pero no se están generando pensamientos nuevos, nos enseña a pensar desde la experiencia y considero que la DCT es una de las herramientas que nos ayuda a volver a poner en valor la experiencia y a generar pensamientos desde ahí.

Entrevistadora: Muchas gracias. Creo que igual la respuesta que nos dio ahora tiene que ver con la siguiente pregunta, que es ¿Cómo es su experiencia enseñando en la DCT.?

C1: Es maravilloso, me encanta. Me encanta, he utilizado la DCT desde pedagogía hospitalaria, la he utilizado en contexto de encierro, la he utilizado en formación inicial docente. Lo disfruto mucho, lo paso muy bien. De hecho, me da mucha pena no hacerla, no seguir haciéndola, porque es una de las cosas que disfruto mucho. Creo que eso también se nota en el desarrollo de los y las estudiantes y considero que mi experiencia también al enseñar con la DCT me ha permitido levantar aprendizajes reales. e intereses reales y quiebres cognitivos como cuestionamiento que van más allá de lo que pasa en la clase y eso es muy importante.

Entrevistadora: Muchas gracias. Ahora, porque nos habló de que igual implementaba la DCT en otros contextos. Entonces, ¿Qué diferencia usted puede notar al implementar la DCT aquí en contexto universitario en comparación a contextos no universitarios?

C1: Yo creo que depende mucho de la resistencia que exista en el contexto, en lo personal, no he tenido mucha resistencia al implementar la A DCT ni con niños, ni con adultos. Entonces la verdad es que es que me parece que funciona en todos los lugares. Ahora, en contexto de la formación inicial docente, me ha pasado que los cursos están muy acostumbrados a que se les diga qué va a

pasar. Como que llegan al primer día a la primera clase y ya están esperando que uno les presente el programa y que les dé como los porcentajes de nota y que como al tiro, como no sé, como que están esperando una proyección. Entonces, dentro de la formación inicial docente hay un curso que al principio costó mucho. Como que vivieran la experiencia porque estaban en la incertidumbre y en la ansiedad. Creo que también son generaciones que vienen con mucha ansiedad a la formación y eso no pasa en los niños y niñas. Los niños y niñas se entregan y están ahí. Entonces yo creo que, bueno, supongo que me van a preguntar de las dificultades y que ahí no voy a hablar de las dificultades. Pero esa es una diferencia que dentro de la formación inicial docente hay una resistencia y esperan que uno o una en este caso, como académica, como profe, como que llegue como con el saber, como casi. Y entonces a veces les cuesta ver y relacionarse de una forma horizontal, pero respetuosa y entregarse un poco a construir. Entonces pasa mucho, especialmente cuando hay periodos de movilización estudiantil que se dejan estar o cosas así y como que dejan un poco de lado la responsabilidad que tienen con el otro. Se ha perdido un poco la responsabilidad en la comunidad en que lo que ellos hacen o que lo que ellos asisten en la DCT es un proyecto para todos y todas en el curso. Entonces, que es comunitario. Entonces, cuando pierden esa perspectiva que yo creo que eso es una de las cosas fundamentales de volver a generar esta comunidad, pierde valor las clases porque empiezan a faltar, por ejemplo. Entonces se pierden cosas fundamentales que se están construyendo entre ellos y ellas mismas. Entonces yo creo que eso pasa mucho más en la formación inicial docente que en otros contextos, especialmente los escolarizados, porque los niños en la escuela van todos los días. En educación hospitalaria con el aula multigrado, los niños van y juegan. entonces la DCT también es parte de ese juego. En cambio, en la formación inicial docente ocurre más esto, que vienen generaciones mucho más individualizadas con un pensamiento más individual, con más grupos de pertenencia, entonces también les cuesta un poco salir y construir para todos y todas.

Entrevistadora: Muchas gracias, profe. Ya, ahora vamos a pasar a otra categoría que tiene que ver con la planificación desde la DCT. Y esto abarca estrategias y actividades en el proceso educativo. Bueno, obviamente buscamos conocer el proceso de planificación de la DCT, cuáles son los recursos que utilizan, las evaluaciones, los materiales, las estrategias que utilizan.

Entrevistadora: Y la primera pregunta es ¿de qué manera sistematizan la clase y cómo planifican desde la DCT?

C1: Mira, cuando en la formación inicial docente se planifica con una programación general, entonces es mucho más fácil porque ya sabes lo que va a pasar en todas las clases. Y eso es algo que les sorprende a los estudiantes cuando van avanzando en las clases porque no entienden cómo uno sabe que van a llegar a eso, si es que les están preguntando todo a los y las estudiantes. Entonces, dentro de las planificaciones planifican preguntas específicas, se planifican los textos. Eso es súper importante, como la elección de textos dentro de los materiales yo utilizo mucho papelógrafo, como para que ellos puedan ir sistematizando y puedan ir produciendo. Entonces después también se van dando cuenta de lo que ellos producen. Antiguamente en la DCT se usaba una herramienta que a mí me gustaba mucho, que de hecho yo la volvería a poner, que la sacaron en un periodo del docente anterior que se llama Drama. Y la trama docente era la planificación que proponía Josette Jolibert de la clase. Y era un elemento súper bueno, porque dentro de la trama salía bueno todo el objetivo de clase y todo, pero salía al tiro como qué tipo de texto, qué nivel de conceptualización lingüística se usaría. Entonces estaba todo muy detallado, entonces era muy difícil perderse desde ese formato de planificación. Yo no planifico con tanto detalle la DCT, porque pasa mucho también que cuando uno es docente después ya como que está muy acostumbrado, entonces hago como enunciados. Pero si hay elementos como que propone también Jolibert tiene muchos ejemplos desde los libros anteriores hasta el último, de formas de planificar y ahí lo más importante es también planificar los momentos de interrogación y producción.

Entrevistadora: ¿Qué materiales usa y en qué pasará la elección de estos materiales?

C1: Papelógrafos, plumones, o sea, yo lo primero que hice cuando tomé la DCT fue pude tener un rollo gigante de papel en el cual pudiera ir cortando, los estudiantes pudieran ir cortando lo que fuera necesitando y comprarme una cosa gigante de plumones de colores porque bueno, y los textos, libros. Yo tengo muchos libros y voy también seleccionando de ahí ciertos textos para leer, pero principalmente mis materiales son eso, o sea, yo casi no uso PPT a menos que me lo soliciten los mismos estudiantes, no. Esos son los materiales que uso y los uso porque también se plasma y Scotch. porque va quedando pegado en la sala, entonces también ellos después van tiqueando qué objetivos cumplieron que no, qué cosas falta hacer, si es que hay algo que reacomodar, se puede volver a, no sé, ellos también van viendo que un proyecto no es fijo, que puede cambiar, que

pueden cambiar los roles también. Estos materiales son los que yo uso. Y juegos. Yo uso muchos juegos en la DCT, especialmente en la DCT II. En la uno no tanto, pero en la II, de hecho, mi evaluación inicial es un juego. Yo hago un juego de como de serpientes y escaleras de la DCT que tiene preguntas de las cosas que deberían haber visto el primer día y con ese juego, o sea, el primer día en la DCT I y con ese juego al tiro hago como la evaluación inicial para saber qué elementos necesito reforzar antes de avanzar, qué elementos ya están claros y ahí mismo entre ellos jugando, porque como salen estas preguntas se van corrigiendo, van respondiendo y se van como consolidando ciertos conceptos que son fundamentales. Esos juegos de tarjetas también de generar poemas, de juegos.

Entrevistadora: Bueno, dentro de los materiales hablo de las lecturas, me imagino que son libros, no sé si a usted como con tanta relación a la DCT, o si son libros como, no sé, de poesía, pero me gustaría saber ¿Cómo elige la lectura para el curso?, siendo estas lecturas como de las bases teóricas y también las lecturas quizás pueden ser como aparte y por qué eliges esas lecturas.

C1: Mira, las lecturas de las bases teóricas están súper claras porque yo Jolibert escribió ciertos libros que son como la Biblia de la DCT. Entonces eso no hay mucho que, como cuestionarse por qué están ahí. Aparte de eso, yo uso un texto que tiene que ver con los niveles de conceptualización lingüística que está más acotado, que es un artículo. Entonces, bueno, lo selecciono porque también es más corto, entonces no se asustan tanto cuando uno lo pide que lo lean. También pasa con Estela Quintar, que claro que el texto es uno de los libros importantes que ella trabaja, que tiene que ver con la "Didáctica no parametral". Entonces los libros teóricos no hay mucho más que elegir. A veces voy sumando uno que otro cuando veo que de pronto le falta fortalecer algún concepto anterior o que tiene que ver con otras cosas. Ahora, respecto a las lecturas, yo elijo las primeras lecturas en la DCT I, las lecturas que elijo al principio son lecturas cortas, generalmente trabajo microcuento en la primera clase. ¿Por qué? Porque el micro cuento permite sentir que todos podemos ser escritores. Entonces hago que todos produzcan también microcuentos en la primera clase. Entonces, trabajan con un micro cuento, interroga ese micro cuento y después todos producen un micro cuento y después entre todos se hace un círculo de restricción se interroga y critican los textos de cada uno. Pero después ya en la DCT II, tengo un ejercicio muy bueno que, a mi juicio, que yo estoy diciendo que es muy bueno y descarga, pero hay un texto de Violeta Parra

que es muy conocido que se llama gracias a la vida. Y hay medición que sacó la universidad de Valparaíso, donde tiene el texto escrito a mano alzada de Violeta Parra y después tiene el texto como está finalmente. Entonces cuando hago una de las clases que es de corrección de texto, porque aparte el DCT II generalmente él se enfoca más en poesía se puede visualizar lo que cómo corrigió en el fondo Violeta Parra el texto, como lo escribió primero y cómo quedó al final. Entonces, esa clase se ve mucho de qué cosas, qué elementos son importantes corregir, por qué, y ahí aprovecho también de reforzar algunas cosas que debiesen haber visto en el colegio, pero que muchas veces en la universidad ya no tenemos idea que es, por ejemplo, la métrica de la poesía. Entonces, ¿cómo se ve la métrica? ¿Qué es el contar las sílabas cuando están juntas, cuando no? Entonces ahí también muestro que las correcciones que hace Violeta Parra no tienen que ver con la métrica y no lo muestro yo, yo les pregunto. Entonces, mediante las preguntas voy llegando a que ellos se dan cuenta que no tiene que ver con la métrica, porque ellos tienen la misma cantidad de sílabas, las palabras que corrige, sino que tiene que ver con la belleza. Entonces ahí también aprovechamos de trabajar la función de la poesía. Entonces, ese es un texto que yo elegí con mucho cuidado porque es conocido, entonces a veces también pongo la canción. mientras están leyendo el texto anterior. Entonces ahí también se dan cuenta con el texto anterior que hay cosas que no que no dice la canción, porque la canción está con el texto determinado. Entonces ahí también se van dando cuenta de que hay cambios Ese es otro de los textos que elijo. Tengo también libros de poesía para niños que los uso y lo otro que uso mucho que para mí es muy importante que no es parte de la DCT, pero que yo lo incluí dentro de mis clases como un elemento motivador son los libro-objeto. Hago una clase entera del libro-objeto y ahí tengo los textos más que seleccionados porque son estos objetos y los elijo porque son un elemento motivador es disruptivo, tienen una historia política importante, están hechos con recursos muy básicos, entonces cualquier persona lo puede hacer en una escuela, no se necesita gran material ni gran financiamiento. Entonces es una posibilidad también de democratizar un tipo de libro que puede llegar a todos y todas y que generalmente genera mucha motivación para producir y no solamente para producir, sino que también para leer dentro de los mismos niños y los estudiantes universitarios que dicen que no leen y yo les pongo la mesa de libro objetos y después me piden más tiempo y están todos leyendo las cosas que están ahí. Entonces, sin darse cuenta, de pronto leyeron 30 textos.

Entrevistadora: ¿Cuál es la estrategia que más utiliza para enseñar la DCT y por qué?

C1: La misma. ¿Por qué? igual creo que esto ya lo respondía antes, ¿pero por qué? porque me parece que la forma de volver a la experiencia es importante. Entonces, a mí me hace mucho más sentido la forma de experiencia y que de ahí haga el nexo con la teoría que leer, leer, leer, leer, leer, leer para después como poner en experiencia. Me parece que tienen que ir en paralelo y que en la conciencia cuando ellos hacen el clic, que de lo que han pasado, están dentro de la misma didáctica, siento que lo que deja como recuerdo, como experiencia está mucho más enraizado que solo decir cómo, ah, no, yo leí esto y por eso hago esto otro. Entonces después dicen, no, porque entonces cuando ellos mismos tienen los cuestionamientos después de las dificultades que se les presentan, se dan cuenta que es posible porque ellos mismos lo vieron. Lo vivieron más bien, como darle valor también a hacerlo desde lo experiencial.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúa desde la DCT?

C1: Ya, primero decido todas las evaluaciones con el curso, no las planteo yo. Ahora, nosotros tenemos un pie forzado en diferencial que es un porcentaje individual y un porcentaje colectivo Entonces en la DCT igual estoy haciendo una prueba. Entonces sí, hago una prueba que generalmente tiene que ver la mayor parte de la prueba donde ellos relacionan lo que han vivido en las clases con elementos de la DCT. Entonces igual tiene que ver con lo que estábamos hablando como justo en la pregunta anterior. Por ejemplo, yo les pido que pongan un ejemplo de la clase y que digan qué elementos de la DCT. Entonces ahí mismo ellos pueden poner como la interrogación y la producción de texto en todas las clases al final la prueba que nos hace escribir a todos en base a un texto o en base a alguna consigna. ¿Qué es esto? Producción de textos, Jolibert. Círculos de reflexión. La profe entonces como que son mismas cosas que ellos van relacionando de la experiencia y les van poniendo los nombres teóricos, porque claro, ellos se tienen que leer porque se les da y para la prueba ahí se preocupan como un poco más de estudiar esas lecturas, pero no me interesa que lean por leer Y la DCT tampoco le interesa que la gente lea por leer. Entonces eso lo van anclando con la experiencia. Lo otro que para mí es importante y siempre lo propongo y ha salido es la coevaluación. Es la autoevaluación y es la evaluación de sus clases. Ahí hay dos tipos de evaluaciones distintas. Una que ellos mismos crean, ellos crean una evaluación de su clase, de cómo quieren que el resto evalúe su clase. Y ahí ellos mismos tienen que poner como cuáles son

los elementos fundamentales para evaluar. Entonces yo respeto esa evaluación que ellos crean y el resto evalúa con eso y lo otro es lo que evaluamos como desde la autoevaluación, que ahí lo evalúo yo. que es un informe donde está la planificación de su clase y la justificación. Y esta clase que hacen tiene que responder a un problema que ellos ven. Entonces también tienen que justificar por qué es un problema, como Entonces esa es otra de las evaluaciones que uso. Y la evaluación inicial que les comenté que generalmente la hago como un juego y también utilizo rutinas de pensamiento en evaluación inicial en la DCT I, pongo papelógrafos que ellos tienen que poner palabras de Didáctica Comunicativa Textual y ellos tienen que poner lo que quieran. Entonces ahí es muy, para mí es impresionante ver que no tienen ni idea. Entonces ponen cosas que son lo que ellos creen, pero, por ejemplo, una de las de sale siempre sale como didáctica de la comunicación, como de las cosas que ponen los chiquillos… Entonces a mí eso también me sirve como evaluación inicial de qué es lo que se imagina. Y ahí yo también yo les pregunto, la primera qué es lo que quieren aprender. O sea, sabemos que esto es, ¿cómo lo hacemos? Y de ahí se construye toda la asignatura. Y en la DCT al cerrar, generalmente utilizo una rutina de pensamiento donde vuelvo a poner lo que ellos pusieron el primer día, es de cómo llegaron y después un puente y de cómo se van. Entonces también utilizo ahí para evaluar rutinas de pensamiento.

Entrevistadora: Ya. ¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?

C1: Me parece que entre todas abarcan las dimensiones que me interesa que ellos desarrollen desde el anclaje de elementos teóricos para que después los puedan utilizar tranquilamente hasta la evaluación comunitaria, porque también ahí se dan cuenta cómo mediar una coevaluación que muchas veces no es fácil. No es fácil recibir la crítica, no es fácil hacer la crítica. Entonces también me parece importante el tema de que quede registro y que ellos vean, lo que escribieron el primer día y después puedan ver cómo se van. También tiene que ver con que la evaluación es una herramienta de aprendizaje y eso no hay que olvidarlo. Entonces, por eso utilizo esas evaluaciones, porque considero que son evaluaciones que permiten aprender constantemente.

Entrevistadora: Ya. ¿Cómo formula la evaluación de proceso?

C1: Todas las clases. La evaluación de proceso se hace todas las clases y todas las clases vuelven a ver los papelógrafos. En mi caso, yo hago preguntas de cómo vamos en el proyecto, qué nos falta, qué cosas consideras que tenemos que mejorar, entonces también sé cómo lo hemos hecho hasta ahora. Entonces la evaluación de procesos se está dando constantemente desde sus producciones escritas, que quizás no tienen que ver con la enseñanza de la didáctica, pero que para mí es fundamental porque no solamente que produzcan, sino que puedan emplear críticas a gente a otro para corregir, o sea, hay un montón de cosas que se dan en la interrogación y producción de texto clase a clase que son fundamentales. O sea, espero que la persona que haga la DCT ahora no deje de implementarla. Entonces sí, pues la evaluación de procesos se da en todas las clases. No hay posibilidad de no hacerla.

Entrevistadora: Ya, llegamos a la última categoría de preguntas que tiene que ver con las proyecciones de la DCT, la formación inicial docente. Y esta categoría responde a la reflexión sobre la formación docente inicial con respecto a la Didáctica Comunicativa Textual y las expectativas que se tiene frente a la creación de materiales de apoyo en función de esta asignatura, de este ramo.

Entrevistadora: La primera pregunta es qué elementos teóricos le gustaría ahondar más.

C1: ¿En las clases?

Entrevistadora: Sí, en las clases.

Entrevistadora: O puede responderlo si quiere de las dos maneras, como personalmente y en las clases. Por favor.

C1: Creo que elementos teóricos en las clases, bueno, este semestre implementamos algo de literacidad, que creo que es un buen elemento, que creo que se puede ahondar más y yo personalmente también creo que debería ahondar más en eso. Y los niveles de conceptualización lingüística siempre quedan medio cojos. Y lo otro, la planificación, como que yo creo que les cuesta mucho después trabajar una planificación de DCT, como que no se imaginan. Y aparte

vienen en paralelo con la MII y la MII es súper cuadrada con todo. Entonces la planificación tiene caracteriza, ejecuta, como las cuatro cosas como súper claras, relata fundamenta, entonces como que tiene todo así muy claro, después la hoja de trabajo atrás, los objetivo entonces cuando viene esto de la DCT y yo les digo que lo pueden usar en cualquier formato, colapso. Porque están esperando como la receta de la planificación, como un formato, claro, así se planifica y esto va a primero y el objetivo tiene que ser así. Entonces, eso yo creo que les cuesta y creo que se debiese andar más en la forma de planificar en las en las clases. Y para eso es difícil porque no hay una sola forma de planificar en la DCT. Y creo que también es valioso que no haya una sola forma de planificar. A mí la trama me encanta, ya no se usa, pero claro, antes cuando hace muchos años atrás, en la época de la prehistoria, cuando yo hice la DCT. Claro, nosotros teníamos la trama y teníamos que planificar con la trama, el guión porque eran tres planificaciones para una sola clase, eran tres herramientas. Entonces, claro, usábamos el guión didáctico, usábamos la trama didáctica, pero teníamos esos formatos. Entonces íbamos y ya hacíamos la clase, check. Y se entregaba sin hacer clase, o sea, también la enseñanza no era tan experiencial, también era más de que nada, pero sí, yo creo que habría que ahondar más en la planificación.

Entrevistadora: Muchas gracias. ¿Qué elementos teóricos considera que sus estudiantes deben fortalecer?

C1: Los niveles de conceptualización lingüística. Los olvidas. Totalmente. O sea, pasa que ya el DCT I no lo vemos porque es un poco más complejo y me interesa más como que vivan como lo experiencial de qué es la DCT, pero en la dos se pasan los niveles de conceptualización lingüística y los olvidan rápidamente. Como pasó por aquí los niveles, entonces después cuando hacen la clase a veces ni siquiera los pone. Entonces yo creo que ahí tienen que fortalecer mucho. Uno les pregunta, ya, pero qué nivel de contextualización lingüística estás trabajando y es como Aparte ahora de los siete pasaron a cuatro grandes, entonces como que, y yo hago esa línea de tiempo que eran siete y pasaron a cuatro, entonces capaz que no debería hacerlo y pasar solo los cuatro, quizás así puede ser más fácil para ellos y ellas y que retengan cuatro y no siete, pero claro, yo creo que eso es algo que sí o sí, teóricamente los estudiantes tienen que repasar.

Entrevistadora: Muchas gracias. Además de lo que ya se comentó qué elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT.

C1: Cuando hablas de un recurso educativo, estás hablando de un paper, estás hablando de un material concreto, estás hablando.

Entrevistadora: Nuestra propuesta es poder crear como un libro, como un libro guía en lo que ellos puedan como que le sirva de apoyo para la DST, porque bueno, conversando con los estudiantes, les gusta la didáctica, pero pasa esto que no saben cómo, no sé, como lo mismo que dice usted, cómo iniciar o hay elementos teóricos que los leen, pero no los pueden comprender o no los pueden interiorizar. Entonces nuestra idea es como crear un libro en el que pueda haber ejemplos de actividades en la DCT, elementos teóricos que quizás sean explicados de otra manera para que ellos los puedan comprender mejor.

C1: Yo creo que es importante también a lo que es bueno que no tengas la herramienta. Creo que hay que tener cuidado con los ejemplos porque ocurre mucho que con este tipo como de modo manual que ven que se toman como si el ejemplo fuera lo único que se puede hacer. Entonces hay que tener mucho cuidado con eso. Ojalá que el ejemplo sea más o de que cuenten experiencias que hayan resultado más que ejemplos concretos de evaluación, quizás más de experiencias que hayan resultado para que de ahí sirvan como idea. Porque si no los y las estudiantes actualmente tienden a reproducir. Y eso es complejo porque volvemos a dejar la habilidad de pensar de lado. Entonces ahí van a tener que tener cuidado cuando pongan esta herramienta. Entonces quizás tener ejemplos de ciertas preguntas que se pueden hacer o eso es, por ejemplo, bueno, ¿cómo iniciamos? ¿Cómo poner algo que sea como bueno, ¿cómo iniciamos? Vamos a preguntar, ¿qué pasa si es que el niño no sabe lo que quiere, ¿Qué puedo hacer? Como de ahí poner como distintas opciones, se puede hacer esto, esto, esto, o algo que se te ocurra a ti, como poner siempre una alternativa que sea abierta como para decir que no es lo único que se puede hacer y hacerlo como quizás con estas preguntas que le son más difíciles. ¿Cómo iniciamos? qué elementos son importantes incluirnos en una planificación de DCT que no nos pueden faltar y ahí como poner esto del módulo de interrogación, el módulo de producción, el nivel de conceptualización lingüística, por favor. Entonces como yo me preocuparía más de lo que no tenga que de lo que sí se tiene que incluir.

Anexo N° 20

Análisis Entrevista N°5 (Primer nivel)

Código: C1

Grupo: 3

Categorías.	**Respuesta**	**Respuesta completa**	**Núcleo significativo.**	**Interpretación**
Saberes y formación	**Para usted, ¿qué es leer?, ¿qué escribir?, ¿por qué es importante aprender a leer y escribir en la escuela?**	Primero porque es importante aprender a leer y escribir, yo más allá que en la escuela, yo creo que es importante aprenderlo. La escuela es el espacio formal, ¿no?, donde debiese democratizarse eso para que todos y todas, ¿no? Y es importante porque te abre mundos, leer y escribir está en todo. Desde las compras del supermercado, hasta poder imaginar mundos diferentes. Poder comprender de otra manera. Entonces para mí,	"La escuela es el espacio formal, ¿no?, donde debiese democratizarse eso para que todos y todas, ¿no? Y es importante porque te abre mundos, leer y escribir está en todo." "Poder comprender de otra manera." "Entonces para mí, leer y escribir va mucho más de codificar algo, sino que tiene que ver con… Con poder plasmar un registro que trasciende"	Al abordar las concepciones de la lectura y la escritura, la entrevistada sostiene que ambas trascienden acciones mecanizadas como la mera decodificación. Desde su perspectiva, leer y escribir constituyen prácticas presentes en múltiples dimensiones de la vida cotidiana, en tanto permiten registrar, interpretar y producir significados. En este marco, atribuye a la escuela un rol fundamental

		leer y escribir va mucho más de codificar algo, sino que tiene que ver con… Con poder plasmar un registro que trasciende también, que puede ser un elemento de trascendencia.		como espacio formal de enseñanza de la lectoescritura, cuyo propósito es "abrir mundos" a quienes participan en ella, ampliando las formas de comprender la realidad. En consecuencia, plantea que la escuela debe configurarse como un espacio democratico que garantice el acceso de todas y todos a estos aprendizajes.
	¿Qué es la DCT para usted?/¿Cómo entiende la DCT?	Bueno, la DCT es una didáctica constructivista que busca transformar la realidad mediante la interrogación y producción de textos, y utiliza el proyecto como una de las herramientas fundamentales para eso. Creo que es una	"busca transformar la realidad mediante la interrogación y producción de textos, y utiliza el proyecto como una de las herramientas fundamentales" "herramienta fundamental para poder trabajar cualquier aprendizaje	En relación con su comprensión de la DCT, la entrevistada la caracteriza como una didáctica orientada a transformar la realidad de quienes emplean sus herramientas, a través de la interrogación y

		herramienta fundamental para poder trabajar cualquier aprendizaje dentro de la escuela, que es democrática, es participativa y es inclusiva. No solo en la escuela, con adultos, con niños pequeños.	dentro de la escuela, que es democrática, es participativa y es inclusiva.”	producción de textos. La concibe como una propuesta que posibilita el trabajo de contenidos, habilidades y aprendizajes escolares, sustentada en principios democráticos, participativos e inclusivos.
	¿En qué perspectiva educativa se basa la DCT?	En el constructivismo, es absolutamente constructivista.	“En el constructivismo, es absolutamente constructivista.”	En coherencia con lo anterior, la sitúa dentro del enfoque constructivista.
	¿Qué aspectos teóricos/autores recuerda?	Jolibert que es la principal, y creo que es súper importante mencionar que ella empieza con esta estrategia, que ella no le pone nombre, no, se pone posterior, pero ella comienza con esta estrategia desde una investigación-acción, entonces creo que eso también	“Jolibert que es la principal, y creo que es súper importante mencionar que ella empieza con esta estrategia, que ella no le pone nombre… desde una investigación-acción… ha permitido que las personas que después… podamos ir trabajando también desde ese parámetro para ir sumando ciertos autores.”	Respecto de sus fundamentos teóricos, la entrevistada identifica a Josette Jolibert como autora central en la construcción de las bases teóricas y didácticas de esta perspectiva, destacando que su propuesta permitió el

		ha permitido que las personas que después hemos ido, como construyendo esta didáctica para implementarla dentro de la FID podamos ir trabajando también desde ese parámetro para ir sumando ciertos autores. Entonces Josette Jolibert como la precursora, Estella Quintar como parte importante que habla desde los trabajadores de la cultura, descolonizar el pensamiento, desarrollo y pensamiento crítico. Diría que esos son como los dos referentes teóricos más importantes. Ahora, podríamos ir más atrás y hablar del constructivismo y hablar de muchos autores que son constructivistas radicales, pero propiamente tal, de la	"Estella Quintar como parte importante que habla desde los trabajadores de la cultura, descolonizar el pensamiento, desarrollo y pensamiento crítico."	posterior enriquecimiento del enfoque mediante la incorporación de otros aportes. En esta línea, menciona también a Estela Quintar, subrayando su contribución desde una mirada crítica, particularmente en lo relativo al rol de los trabajadores de la cultura, la descolonización del pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

		lectura y la escritura de la didáctica, la interrogación y producción de textos, yo diría que son esas dos autoras.		
	¿Cómo aporta la DCT a la inclusión?	Creo que es una herramienta que funciona por que funciona para trabajar con todos y todas, entonces siempre que hablamos de inclusión hablamos en el fondo de no-exclusión entonces son términos que igual son complicados, de hecho, Stella Quintar los cuestiona, porque vuelve a poner la etiqueta de algo como de no dejar fuera y poner la inclusión altiro te lleva a la exclusión, no. Pero cómo aporta, porque caben todos y todas, da lo mismo el nivel que tengan, da lo mismo	"funciona para trabajar con todos y todas… porque caben todos y todas, da lo mismo el nivel que tengan, da lo mismo los intereses que tengan, todos pueden aportar en algo distinto para que se haga realidad. Por ende, también trabaja desde las necesidades de las personas con las que estamos" "Generar un trabajo colaborativo de que todos y todas adquirir las herramientas que también tienen los compañeros y compañeras."	Al referirse a la inclusión, la entrevistada reconoce la complejidad del concepto, no obstante, afirma que la DCT se orienta a trabajar con todas y todos, independientemente de su nivel, capacidades o intereses. Desde esta perspectiva cada persona posee algo que aporta al aprendizaje colaborativo. Así, la DCT no solo responde a las necesidades diversas presentes en el aula, sino que también promueve el trabajo entre pares,

		los intereses que tengan, todos pueden aportar en algo distinto para que se haga realidad. Por ende, también trabaja desde las necesidades de las personas con las que estamos: niños, niñas, adolescentes, adultos, etc. Desde sus intereses y también desde sus capacidades, por ende, cada uno puede aportar desde lo que le gusta hacer y de lo que es bueno o buena, y desde ahí desarrollar cosas. Generar un trabajo colaborativo de que todos y todas adquirir las herramientas que también tienen los compañeros y compañeras.		compartiendo herramientas que favorecen la participación colectiva.

Contextos de la formación en la Didáctica Comunicativa Textual.	**¿Por qué cree que la formación en la DCT es relevante? ¿Por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de ésta, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena?**	Primero porque es una herramienta inclusiva y más en educación diferencial. Bueno, yo creo que todas las pedagogías deberían enseñarla, ¿no? De hecho, creo que todas las especialidades de diferencial debiesen enseñar esta metodología porque nos damos cuenta después entramos como TAC, que están ávidos de conocer otras didácticas que no conocen y que necesitan. Entonces creo que es fundamental enseñarla y creo que es muy bueno enseñarla desde la misma DCT, no desde el constructo como teórico, sino que se experimente la DCT en los	"Primero porque es una herramienta inclusiva y más en educación diferencial." "Tener una herramienta, una didáctica que sea inclusiva, que no necesite, por ejemplo, aplicar el DUA para que sea inclusivo… sino que la didáctica por sí lo sea me parece fundamental." "por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de estas, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena. Yo hago hincapié en que no se está enseñando a pensar. Y creo que la DCT es una herramienta que también permite eso, permite enseñar a reflexionar críticamente y enseñar a pensar desde ahí."	En cuanto a la relevancia de la formación docente en DCT, la entrevistada sostiene que esta constituye, en sí misma, una herramienta inclusiva que no requiere necesariamente apoyarse en otros dispositivos para diversificar la enseñanza. Asimismo, enfatiza que actualmente las aulas chilenas evidencian un déficit en el desarrollo del pensamiento crítico, problemática a la cual la DCT ofrece respuesta mediante acciones sistemáticas orientadas a la reflexión y el análisis. Esta aproximación se fundamenta en una concepción situada y contextualizada de la

		mismos en los mismos estudiantes. Tener una herramienta, una didáctica que sea inclusiva, que no necesite, por ejemplo, aplicar el DUA para que sea inclusivo aplicar otra herramienta, sino que la didáctica por sí lo sea me parece fundamental. Ya, dentro de esta misma pregunta está la pregunta de por qué es importante que las futuras docentes estén bien capacitadas en la implementación de estas, teniendo en cuenta el panorama actual de la educación chilena. Yo hago hincapié en que no se está enseñando a pensar. Y creo que la DCT es una	"porque así la pueden modelar a las necesidades que tienen con sus estudiantes." "Creo que mientras más uno maneje una metodología, una didáctica te permite innovar con ella." "Y creo que esta es una metodología que también trabaja la lectoescritura desde otra mirada, desde una mirada más de comprensión de mundo y de utilidad."	lectoescritura, vinculada con el mundo personal del estudiantado y con la utilidad que estas herramientas pueden tener en su vida. En consecuencia, destaca la importancia no solo de la formación inicial en DCT, sino también de un dominio profundo y pertinente que permite innovar y responder a las necesidades educativas actuales.

		herramienta que también permite eso, permite enseñar a reflexionar críticamente y enseñar a pensar desde ahí. Por ende, creo que las personas tienen que estar muy bien capacitada en esta herramienta también porque así la pueden modelar a las necesidades que tienen con sus estudiantes. Y con ellas y ellos mismos. Creo que mientras más uno maneje una metodología, una didáctica te permite innovar con ella. Y creo que eso es fundamental, porque uno no puede estar aplicando después cuando es profe una didáctica porque es la que más supo solamente o porque es la única que vio o porque le dijeron que así era y		

		así la aplica. Creo que uno como profe después va con todos los saberes que va teniendo y que se va formando constantemente, tiene que poder adaptar esas metodologías para las necesidades de los y las estudiantes. Y creo que esta es una metodología que también trabaja la lectoescritura desde otra mirada, desde una mirada más de comprensión de mundo y de utilidad. Y creo que eso es muy fundamental, especialmente en los contextos no tradicionales, cuando trabajamos con adultos, por ejemplo, a muchos propios se les olvida que son adultos, que tienen un mundo, que tienen que ya		

		hacen cosas. Entonces que necesitan aprender algo que tiene que ver con la utilidad y desde este enfoque, eso es fundamental.		
	¿De qué forma se apoya en la DCT para el desarrollo de su asignatura, ¿cómo lo hace?	Lo hago a veces. O sea, la DCT la hago con la DCT. Ya no voy a hacer más de yo, pero creo que es fundamental también cuando la forma en la que yo he empleado la de DCT que igual se ha notado una diferencia o espero que así sea, se van dando cuenta que están en una experiencia inmersiva. Entonces después en la segunda o en la tercera clase empiezan a hacer el nexo con las cosas teóricas que van leyendo y dicen, ah, entonces usted sabía que iba a pasar	"la forma en la que yo he empleado la de DCT que igual se ha notado una diferencia… se van dando cuenta que están en una experiencia inmersiva." "empiezan a hacer el nexo con las cosas teóricas que van leyendo y dicen, ah, entonces usted sabía que iba a pasar esto. Ah, entonces se van dando cuenta que funciona porque lo están viviendo ello (…) Entonces también interrogan y producen texto todas las clases."	En relación con la forma de implementar la DCT en la actividad curricular, la entrevistada señala que se explica la diferencia cuando se emplean sus propios elementos para enseñarla, generando experiencias inmersivas en la formación docente. De este modo, quienes se forman como docentes vivencian procesos de interrogación y producción textual clase a clase, estableciendo nexos progresivos con la práctica

		esto. Ah, entonces se van dando cuenta que funciona porque lo están viviendo ellos y ellas solucionan un problema mediante la aplicación de la didáctica y están produciendo todas las clases. Entonces también interrogan y producen texto todas las clases. Entonces eso también me parece fundamental porque no podemos pedirle a los niños y niñas que escriban en la escuela si nosotros como docentes no somos capaces de escribir. Entonces creo que también eso es otra cosa importante de cómo ellos van viendo el desarrollo de su escritura y el desarrollo personal que ocurre al	"No podemos pedirle a los niños y niñas que escriban en la escuela si nosotros como docentes no somos capaces de escribir." "Entonces van haciendo conscientes procesos que trabaja la didáctica comunicativa textual en su propia experiencia."	teórica. En este sentido, enfatiza que no es coherente exigir al estudiantado que escriba o lea si el docente no es capaz de realizar dichas acciones, principio que considera transversal al ejercicio docente.

		escribir. Entonces van haciendo conscientes procesos que trabaja la didáctica comunicativa textual en su propia experiencia.		
	¿Cómo la usa también en las prácticas en otras asignaturas?	Ahora, ¿cómo la uso también en las prácticas en otras asignaturas? Porque supongo que está enfocada también no solamente como a la enseñanza de la DCT, cómo aplicar la DCT, es fundamental porque también se trabaja mucho el tema de interrogar, pero no solamente textos, como yo les digo mucho como que se acostumbren a interrogar la vida, a cuestionar la vida.	"Es fundamental porque también se trabaja mucho el tema de interrogar, pero no solamente textos, como yo les digo mucho como que se acostumbren a interrogar la vida, a cuestionar la vida." "Porque la única forma que tenemos de generar pensamiento crítico es cuestionarnos todo, es poner bajo sospecha elementos que se dan por sentados y poner bajo sospecha significa mirar desde otra manera, poder cuestionarnos lo que nos dicen	La entrevistada aborda la importancia de interrogar la cotidianidad, al abordar la pregunta relacionada a la utilización de la DCT en otras cátedras evitando limitarse al contexto educativo, invitando así a cada una y uno de sus estudiantes a cuestionar sus vida cotidiana. Asimismo, asegura que esta es la forma de desarrollar el pensamiento crítico,

		Porque la única forma que tenemos de generar pensamiento crítico es cuestionarnos todo, es poner bajo sospecha elementos que se dan por sentados y poner bajo sospecha significa mirar desde otra manera, poder cuestionarnos lo que nos dicen constantemente, poder buscar otras referencias Y eso me parece fundamental. Entonces las prácticas también las uso harto, incluso cuando no están usando esa didáctica los estudiantes en la práctica. Pero también ahí utilizo elementos de interrogación, de producción, de cuestionamiento y los círculos de reflexión. mí los círculos de reflexión como uno de las	constantemente, poder buscar otras referencias" "Entonces las prácticas también las uso harto, incluso cuando no están usando esa didáctica los estudiantes en la práctica. Pero también ahí utilizo elementos de interrogación, de producción, de cuestionamiento y los círculos de reflexión. mí los círculos de reflexión como uno de las herramientas que propone Josette Jolibert, me parece que es fundamental y que se desarrollan en base a alguna pregunta abierta o más de una pregunta abierta y en base a eso se genera reflexión comunitaria y se genera pensamiento que va más allá de un pensamiento intelectual" "foco muy importante en que lo intelectual y la producción	poniendo en sospecha lo que se da por sentado, mirando así de otra forma la vida. También enfatiza en la importancia de la creación de pensamientos nuevos, tomando herramientas de la DCT para promover el desarrollo de pensamiento crítico de sus estudiantes, independiente de estar o no en la actividad curricular que involucra directamente la didáctica; la interrogación avanza de la actividad intelectual y articulación teórica, buscando la reflexión y conexión con las experiencias pertinentes personales. En conclusión permitiendo generar nuevos

		herramientas que propone Josette Jolibert, me parece que es fundamental y que se desarrollan en base a alguna pregunta abierta o más de una pregunta abierta y en base a eso se genera reflexión comunitaria y se genera pensamiento que va más allá de un pensamiento intelectual, de juntar teoría, como también un poco de empezar a pensar que creo que la universidad y la academia también tiene como un foco muy importante en que lo intelectual y la producción intelectual es muy importante, pero al final tampoco se está pensando mucho porque lo que se hace es recolectar pensamientos de teóricos para generar como	intelectual es muy importante, pero al final tampoco se está pensando mucho porque lo que se hace es recolectar pensamientos de teóricos para generar como como un constructor de eso, pero no se están generando pensamientos nuevos, nos enseña a pensar desde la experiencia y considero que la DCT es una de las herramientas que nos ayuda a volver a poner en valor la experiencia y a generar pensamientos desde ahí.”	pensamientos y aprendizajes significativos para la formación y reflexión.

		como un constructor de eso, pero no se están generando pensamientos nuevos, nos enseña a pensar desde la experiencia y considero que la DCT es una de las herramientas que nos ayuda a volver a poner en valor la experiencia y a generar pensamientos desde ahí.		
	¿Cómo es su experiencia enseñando la DCT?	Es maravilloso, me encanta. Me encanta, he utilizado la DCT desde pedagogía hospitalaria, la he utilizado en contexto de encierro, la he utilizado en formación inicial docente. Lo disfruto mucho, lo paso muy bien. De hecho, me da mucha pena no hacerla, no seguir haciéndola, porque es una de las cosas que	"Lo disfruto mucho, lo paso muy bien." "Creo que eso también se nota en el desarrollo de los y las estudiantes y considero que mi experiencia también al enseñar con la DCT me ha permitido levantar aprendizajes reales… e intereses reales y quiebres cognitivos como cuestionamiento	Al referirse a su experiencia aplicando la DCT, la entrevistada manifiesta satisfacción en su implementación, indicando que esta se refleja en el desarrollo del estudiantado. Señala que la didáctica ha propiciado quiebres, intereses y cuestionamientos que trascienden la clase,

		disfruto mucho. Creo que eso también se nota en el desarrollo de los y las estudiantes y considero que mi experiencia también al enseñar con la DCT me ha permitido levantar aprendizajes reales. e intereses reales y quiebres cognitivos como cuestionamiento que van más allá de lo que pasa en la clase y eso es muy importante.	que van más allá de lo que pasa en la clase y eso es muy importante.”	otorgando sentido y relevancia a su labor pedagógica.
	¿Qué diferencias puede notar al implementar la DCT aquí, en comparación a contextos no universitarios?	Yo creo que depende mucho de la resistencia que exista en el contexto, en lo personal, no he tenido mucha resistencia al implementar la A DCT ni con niños, ni con adultos. Entonces la verdad es que es que me parece que funciona	“depende mucho de la resistencia que exista en el contexto, en lo personal, no he tenido mucha resistencia al implementar la DCT… me parece que funciona en todos los lugares.”	Al comparar la implementación en contextos universitarios y escolares, indica que, si bien ha percibido escasa resistencia y considera que la DCT puede funcionar en diversos niveles educativos,

		en todos los lugares. Ahora, en contexto de la formación inicial docente, me ha pasado que los cursos están muy acostumbrados a que se les diga qué va a pasar. Como que llegan al primer día a la primera clase y ya están esperando que uno les presente el programa y que les dé como los porcentajes de nota y que como al tiro, como no sé, como que están esperando una proyección. Entonces, dentro de la formación inicial docente hay un curso que al principio costó mucho. Como que vivieran la experiencia porque estaban en la incertidumbre y en la ansiedad. Creo que también son generaciones que vienen	"Ahora, en contexto de la formación inicial docente, me ha pasado que los cursos están muy acostumbrados a que se les diga qué va a pasar." "Pero esa es una diferencia que dentro de la formación inicial docente hay una resistencia y esperan que uno o una en este caso, como académica, como profe, como que llegue como con el saber, como casi. Y entonces a veces les cuesta ver y relacionarse de una forma horizontal, pero respetuosa y entregarse un poco a construir." "Se ha perdido un poco la responsabilidad en la comunidad en que lo que ellos hacen o que lo que ellos asisten en la DCT es un proyecto para todos y todas en el	identifica mayores tensiones en la Formación Inicial Docente. Entre los factores asociados, menciona la resistencia a metodologías basadas en la experiencia, dado el hábito de recibir instrucciones anticipadas, así como las expectativas académicas tradicionales que sitúan al profesorado universitario como mero transmisor de teoría. Asimismo, alude a la falta de compromiso sostenido en algunos estudiantes universitarios, en contraste con los contextos escolares donde niñas, niños y adolescentes conviven diariamente, construyendo comunidad.

		con mucha ansiedad a la formación y eso no pasa en los niños y niñas. Los niños y niñas se entregan y están ahí. Entonces yo creo que, bueno, supongo que me van a preguntar de las dificultades y que ahí no voy a hablar de las dificultades. Pero esa es una diferencia que dentro de la formación inicial docente hay una resistencia y esperan que uno o una en este caso, como académica, como profe, como que llegue como con el saber, como casi. Y entonces a veces les cuesta ver y relacionarse de una forma horizontal, pero respetuosa y entregarse un poco a construir. Entonces pasa mucho, especialmente cuando hay periodos de	curso. Entonces, qué es comunitario” “Entonces se pierden cosas fundamentales que se están construyendo entre ellos y ellas mismas. Entonces yo creo que eso pasa mucho más en la formación inicial docente que en otros contextos… En cambio, en la formación inicial docente ocurre más esto, que vienen generaciones mucho más individualizadas con un pensamiento más individual, con más grupos de pertenencia, entonces también les cuesta un poco salir y construir para todos y todas.”	

		movilización estudiantil que se dejan estar o cosas así y como que dejan un poco de lado la responsabilidad que tienen con el otro. Se ha perdido un poco la responsabilidad en la comunidad en que lo que ellos hacen o que lo que ellos asisten en la DCT es un proyecto para todos y todas en el curso. Entonces, que es comunitario. Entonces, cuando pierden esa perspectiva que yo creo que eso es una de las cosas fundamentales de volver a generar esta comunidad, pierde valor las clases porque empiezan a faltar, por ejemplo. Entonces se pierden cosas fundamentales que se		

		están construyendo entre ellos y ellas mismas. Entonces yo creo que eso pasa mucho más en la formación inicial docente que en otros contextos, especialmente los escolarizados, porque los niños en la escuela van todos los días. En educación hospitalaria con el aula multigrado, los niños van y juegan. entonces la DCT también es parte de ese juego. En cambio, en la formación inicial docente ocurre más esto, que vienen generaciones mucho más individualizadas con un pensamiento más individual, con más grupos de pertenencia, entonces también les cuesta un poco salir y construir para todos y todas.		

	¿De qué manera sistematiza la clase? ¿Cómo planifican desde la DCT?	Mira, cuando en la formación inicial docente se planifica con una programación general, entonces es mucho más fácil porque ya sabes lo que va a pasar en todas las clases. Y eso es algo que les sorprende a los estudiantes cuando van avanzando en las clases porque no entienden cómo uno sabe que van a llegar a eso, si es que les están preguntando todo a los y las estudiantes. Entonces, dentro de las planificaciones planifican preguntas específicas, se planifican los textos. Eso es súper importante, como la elección de textos dentro de los materiales yo utilizo mucho papelógrafo, como para que	"en la formación inicial docente se planifica con una programación general, entonces es mucho más fácil porque ya sabes lo que va a pasar en todas las clases." "Entonces, dentro de las planificaciones planifican preguntas específicas, se planifican los textos. Eso es súper importante, como la elección de textos dentro de los materiales yo utilizo mucho papelógrafo, como para que ellos puedan ir sistematizando y puedan ir produciendo." "Antiguamente en la DCT se usaba una herramienta… que se llama Trama. Y la trama docente era la planificación.. el objetivo de clase y todo, pero salía al tiro como qué tipo de texto, qué nivel de	En cuanto a la sistematización de la clase, la entrevistada describe la elaboración de una planificación general que permite anticipar lo que ocurrirá en cada sesión, especificando textos, materiales y preguntas. Destaca la importancia de seleccionar recursos pertinentes, dado que estos facilitan la aplicación coherente de la didáctica. Asimismo, menciona la "Trama", propuesta por Jolibert, como un tipo de planificación que explicita el tipo de texto y el nivel de conceptualización lingüística a trabajar,

		ellos puedan ir sistematizando y puedan ir produciendo. Entonces después también se van dando cuenta de lo que ellos producen. Antiguamente en la DCT se usaba una herramienta que a mí me gustaba mucho, que de hecho yo la volvería a poner, que la sacaron en un periodo del docente anterior que se llama Drama. Y la trama docente era la planificación que proponía Josette Jolibert de la clase. Y era un elemento súper bueno, porque dentro de la trama salía bueno todo el objetivo de clase y todo, pero salía al tiro como qué tipo de texto, qué nivel de conceptualización lingüística se usaría. Entonces estaba todo muy detallado,	conceptualización lingüística se usaría." "Yo no planifico con tanto detalle la DCT, porque pasa mucho también que cuando uno es docente después ya como que está muy acostumbrado, entonces hago como enunciados… planificar y ahí lo más importante es también planificar los momentos de interrogación y producción."	simplificando el proceso planificador.

		entonces era muy difícil perderse desde ese formato de planificación. Yo no planifico con tanto detalle la DCT, porque pasa mucho también que cuando uno es docente después ya como que está muy acostumbrado, entonces hago como enunciados. Pero si hay elementos como que propone también Jolibert tiene muchos ejemplos desde los libros anteriores hasta el último, de formas de planificar y ahí lo más importante es también planificar los momentos de interrogación y producción.		
Planificación desde la DCT: Estrategias y	**¿Qué materiales usa? ¿En que basas la elección de estos**	Papelógrafos, plumones, o sea, yo lo primero que hice cuando tomé la DCT fue pude	"Papelógrafos, plumones, o sea, yo lo primero que hice cuando tomé la DCT fue, pude tener un rollo gigante	En relación con los materiales, enfatiza el uso de recursos físicos, como

actividades EN EL PROCESO Educativo	**materiales?**	tener un rollo gigante de papel en el cual pudiera ir cortando, los estudiantes pudieran ir cortando lo que fuera necesitando y comprarme una cosa gigante de plumones de colores porque bueno, y los textos, libros. Yo tengo muchos libros y voy también seleccionando de ahí ciertos textos para leer, pero principalmente mis materiales son eso, o sea, yo casi no uso PPT a menos que me lo soliciten los mismos estudiantes, no. Esos son los materiales que uso y los uso porque también se plasma… Y Scotch, porque va quedando pegado en la sala, entonces también ellos después van tiqueando qué	de papel en el cual pudiera ir cortando… y comprarme una cosa gigante de plumones de colores porque bueno, y los textos, libros. Yo tengo muchos libros y voy también seleccionando de ahí ciertos textos para leer." "yo casi no uso PPT a menos que me lo soliciten los mismos estudiantes, no." "porque va quedando pegado en la sala, entonces también ellos después van tiqueando qué objetivos cumplieron que no, qué cosas falta hacer, si es que hay algo que reacomodar" "Y juegos. Yo uso muchos juegos en la DCT, especialmente en la DCT	papelógrafos, plumones y cinta adhesiva, que posibilitan la visualización de los avances, relegando el uso de tecnologías digitales. Del mismo modo, otorga un lugar relevante al juego como herramienta didáctica y evaluativa, promoviendo la innovación en distintos momentos de la clase.

		objetivos cumplieron que no, qué cosas falta hacer, si es que hay algo que reacomodar, se puede volver a, no sé, ellos también van viendo que un proyecto no es fijo, que puede cambiar, que pueden cambiar los roles también. Estos materiales son los que yo uso. Y juegos. Yo uso muchos juegos en la DCT, especialmente en la DCT II. En la uno no tanto, pero en la II, de hecho, mi evaluación inicial es un juego. Yo hago un juego de como de serpientes y escaleras de la DCT que tiene preguntas de las cosas que deberían haber visto el primer día y con ese juego, o sea, el primer día en la DCT I y con ese juego al	II… de hecho, mi evaluación inicial es un juego.”	

		tiro hago como la evaluación inicial para saber qué elementos necesito reforzar antes de avanzar, qué elementos ya están claros y ahí mismo entre ellos jugando, porque como salen estas preguntas se van corrigiendo, van respondiendo y se van como consolidando ciertos conceptos que son fundamentales. Esos juegos de tarjetas también de generar poemas, de juegos.		
	¿Cómo elige las lecturas para el curso? ¿Por qué?	Mira, las lecturas de las bases teóricas están súper claras porque Jolibert escribió ciertos libros que son como la Biblia de la DCT. Entonces eso no hay mucho que, como	"las lecturas de las bases teóricas están súper claras porque Jolibert escribió ciertos libros que son como la Biblia de la DCT. Entonces eso no hay mucho que, como cuestionarse por qué están ahí."	En cuanto a la selección de textos, señala que estos se eligen según finalidades específicas, tales como fortalecer contenidos teóricos identificados como

		cuestionarse por qué están ahí. Aparte de eso, yo uso un texto que tiene que ver con los niveles de conceptualización lingüística que está más acotado, que es un artículo. Entonces, bueno, lo selecciono porque también es más corto, entonces no se asustan tanto cuando uno lo pide que lo lean. También pasa con Estela Quintar, que claro que el texto es uno de los libros importantes que ella trabaja, que tiene que ver con la "Didáctica no parametral". Entonces los libros teóricos no hay mucho más que elegir. A veces voy sumando uno que otro cuando veo que de pronto le falta fortalecer algún concepto anterior o que tiene	"Aparte de eso, yo uso un texto que tiene que ver con los niveles de conceptualización lingüística que está más acotado, que es un artículo." "Estela Quintar, que claro que el texto es uno de los libros importantes que ella trabaja… "Didáctica no parametral". Entonces los libros teóricos no hay mucho más que elegir." "A veces voy sumando uno que otro cuando veo que de pronto le falta fortalecer algún concepto anterior." "DCT I, las lecturas que elijo al principio son lecturas cortas, generalmente trabajo microcuento…	débiles en el estudiantado. Para la producción inicial, privilegia textos breves, por ejemplo microcuentos, que permitan a los estudiantes sentirse capaces de producir, interrogar y corregir sus propios escritos. Además, considera relevante visibilizar procesos de edición realizados por otros autores y garantizar la accesibilidad de los textos, incorporando recursos como el libro-objeto para democratizar el acceso a la lectura y escritura.

		que ver con otras cosas. Ahora, respecto a las lecturas, yo elijo las primeras lecturas en la DCT I, las lecturas que elijo al principio son lecturas cortas, generalmente trabajo microcuento en la primera clase. ¿Por qué? Porque el micro cuento permite sentir que todos podemos ser escritores. Entonces hago que todos produzcan también microcuentos en la primera clase. Entonces, trabajan con un micro cuento, interroga ese micro cuento y después todos producen un micro cuento y después entre todos se hace un círculo de restricción se interroga y critican los textos de cada uno. Pero después ya en la DCT II, tengo un	permite sentir que todos podemos ser escritores." "DCT II generalmente él se enfoca más en poesía." "lo otro que uso mucho que para mí es muy importante que no es parte de la DCT, pero que yo lo incluí dentro de mis clases como un elemento motivador son los libro-objeto. porque son un elemento motivador es disruptivo, tienen una historia política importante, están hechos con recursos muy básicos, entonces cualquier persona lo puede hacer en una escuela, no se necesita gran material ni gran financiamiento. Entonces es una posibilidad también de democratizar un tipo de libro que puede llegar a todos y todas."	

		ejercicio muy bueno que, a mi juicio, que yo estoy diciendo que es muy bueno y descarga, pero hay un texto de Violeta Parra que es muy conocido que se llama gracias a la vida. Y hay medición que sacó la universidad de Valparaíso, donde tiene el texto escrito a mano alzada de Violeta Parra y después tiene el texto como está finalmente. Entonces cuando hago una de las clases que es de corrección de texto, porque aparte el DCT II generalmente él se enfoca más en poesía se puede visualizar lo que cómo corrigió en el fondo Violeta Parra el texto, como lo escribió primero y cómo quedó al final. Entonces, esa clase se ve	"y después me piden más tiempo y están todos leyendo las cosas que están ahí. Entonces, sin darse cuenta, de pronto leyeron 30 textos."	

		mucho de qué cosas, qué elementos son importantes corregir, por qué, y ahí aprovecho también de reforzar algunas cosas que debiesen haber visto en el colegio, pero que muchas veces en la universidad ya no tenemos idea que es, por ejemplo, la métrica de la poesía. Entonces, ¿cómo se ve la métrica? ¿Qué es el contar las sílabas cuando están juntas, cuando no? Entonces ahí también muestro que las correcciones que hace Violeta Parra no tienen que ver con la métrica y no lo muestro yo, yo les pregunto. Entonces, mediante las preguntas voy llegando a que ellos se dan cuenta que no tiene que ver		

		con la métrica, porque ellos tienen la misma cantidad de sílabas, las palabras que corrige, sino que tiene que ver con la belleza. Entonces ahí también aprovechamos de trabajar la función de la poesía. Entonces, ese es un texto que yo elegí con mucho cuidado porque es conocido, entonces a veces también pongo la canción. mientras están leyendo el texto anterior. Entonces ahí también se dan cuenta con el texto anterior que hay cosas que no que no dice la canción, porque la canción está con el texto determinado. Entonces ahí también se van dando cuenta de que hay cambios Ese es otro de los textos que elijo.		

		Tengo también libros de poesía para niños que los uso y lo otro que uso mucho que para mí es muy importante que no es parte de la DCT, pero que yo lo incluí dentro de mis clases como un elemento motivador son los libro-objeto. Hago una clase entera del libro-objeto y ahí tengo los textos más que seleccionados porque son estos objetos y los elijo porque son un elemento motivador es disruptivo, tienen una historia política importante, están hechos con recursos muy básicos, entonces cualquier persona lo puede hacer en una escuela, no se necesita gran material ni gran financiamiento. Entonces es una posibilidad		

		también de democratizar un tipo de libro que puede llegar a todos y todas y que generalmente genera mucha motivación para producir y no solamente para producir, sino que también para leer dentro de los mismos niños y los estudiantes universitarios que dicen que no leen y yo les pongo la mesa de libro objetos y después me piden más tiempo y están todos leyendo las cosas que están ahí. Entonces, sin darse cuenta, de pronto leyeron 30 textos.		
	¿Cómo evalúa?	Ya, primero decido todas las evaluaciones con el curso, no las planteo yo. Ahora, nosotros tenemos un pie forzado en diferencial que es	"Primero decido todas las evaluaciones con el curso, no las planteo yo."	En el ámbito evaluativo, la entrevistada distingue entre evaluaciones individuales y colectivas, respondiendo también a exigencias

		un porcentaje individual y un porcentaje colectivo Entonces en la DCT igual estoy haciendo una prueba. Entonces sí, hago una prueba que generalmente tiene que ver la mayor parte de la prueba donde ellos relacionan lo que han vivido en las clases con elementos de la DCT. Entonces igual tiene que ver con lo que estábamos hablando como justo en la pregunta anterior. Por ejemplo, yo les pido que pongan un ejemplo de la clase y que digan qué elementos de la DCT. Entonces ahí mismo ellos pueden poner como la interrogación y la producción de texto en todas las clases al final la prueba que nos hace	"Tenemos un pie forzado en diferencial que es un porcentaje individual y un porcentaje colectivo… Entonces sí, hago una prueba… donde ellos relacionan lo que han vivido en las clases con elementos de la DCT." "pero no me interesa que lean por leer Y la DCT tampoco le interesa que la gente lea por leer. Entonces eso lo van anclando con la experiencia. Lo otro que para mí es importante y siempre lo propongo y ha salido es la coevaluación. Es la autoevaluación y es la evaluación de sus clases. Ahí hay dos tipos de evaluaciones distintas. Una que ellos mismos crean, ellos crean una evaluación de su clase, de cómo quieren que el resto evalúe su clase."	administrativas. La evaluación individual se materializa en pruebas que articulan teoría y experiencia vivida en el aula. Paralelamente, incorpora autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, promoviendo la democratización del proceso evaluativo mediante acuerdos construidos junto al curso. Destaca que los docentes en formación proponen y desarrollan evaluaciones entre pares, respetando los criterios que consideran pertinentes.

		escribir a todos en base a un texto o en base a alguna consigna. ¿Qué es esto? Producción de textos, Jolibert. Círculos de reflexión. La profe entonces como que son mismas cosas que ellos van relacionando de la experiencia y les van poniendo los nombres teóricos, porque claro, ellos se tienen que leer porque se les da y para la prueba ahí se preocupan como un poco más de estudiar esas lecturas, pero no me interesa que lean por leer Y la DCT tampoco le interesa que la gente lea por leer. Entonces eso lo van anclando con la experiencia. Lo otro que para mí es importante y siempre lo propongo y ha salido es la	"que es un informe donde está la planificación de su clase y la justificación. Y esta clase que hacen tiene que responder a un problema que ellos ven."	

		coevaluación. Es la autoevaluación y es la evaluación de sus clases. Ahí hay dos tipos de evaluaciones distintas. Una que ellos mismos crean, ellos crean una evaluación de su clase, de cómo quieren que el resto evalúe su clase. Y ahí ellos mismos tienen que poner como cuáles son los elementos fundamentales para evaluar. Entonces yo respeto esa evaluación que ellos crean y el resto evalúa con eso y lo otro es lo que evaluamos como desde la autoevaluación, que ahí lo evalúo yo. que es un informe donde está la planificación de su clase y la justificación. Y esta clase que hacen tiene que		

		responder a un problema que ellos ven. Entonces también tienen que justificar por qué es un problema. Entonces esa es otra de las evaluaciones que uso. Y la evaluación inicial que les comenté que generalmente la hago como un juego y también utilizo rutinas de pensamiento en evaluación inicial en la DCT I, pongo papelógrafos que ellos tienen que poner palabras de Didáctica Comunicativa Textual y ellos tienen que poner lo que quieran. Entonces ahí es muy, para mí es impresionante ver que no tienen ni idea. Entonces ponen cosas que son lo que ellos creen, pero, por ejemplo, una de las de sale siempre sale		

		como didáctica de la comunicación, como de las cosas que ponen los chiquillos… Entonces a mí eso también me sirve como evaluación inicial de qué es lo que se imagina. Y ahí yo también yo les pregunto, la primera qué es lo que quieren aprender. O sea, sabemos que esto es, ¿cómo lo hacemos? Y de ahí se construye toda la asignatura. Y en la DCT al cerrar, generalmente utilizo una rutina de pensamiento donde vuelvo a poner lo que ellos pusieron el primer día, es de cómo llegaron y después un puente y de cómo se van. Entonces también utilizó ahí para evaluar rutinas de pensamiento.		

	¿En qué basa la elección de estas evaluaciones?	Me parece que entre todas abarcan las dimensiones que me interesa que ellos desarrollen desde el anclaje de elementos teóricos para que después los puedan utilizar tranquilamente hasta la evaluación comunitaria, porque también ahí se dan cuenta cómo mediar una coevaluación que muchas veces no es fácil. No es fácil recibir la crítica, no es fácil hacer la crítica. Entonces también me parece importante el tema de que quede registro y que ellos vean, lo que escribieron el primer día y después puedan ver cómo se van. También tiene que ver con que la evaluación es una herramienta de aprendizaje y	"Me parece que entre todas abarcan las dimensiones que me interesa que ellos desarrollen desde el anclaje de elementos teóricos para que después los puedan utilizar tranquilamente hasta la evaluación comunitaria, porque también ahí se dan cuenta cómo mediar una coevaluación que muchas veces no es fácil." "me parece importante el tema de que quede registro y que ellos vean, lo que escribieron el primer día y después puedan ver cómo se van. También tiene que ver con que la evaluación es una herramienta de aprendizaje y eso no hay que olvidarlo."	En relación con la elección de los instrumentos evaluativos la entrevistada señala la importancia de que estos articulen de manera coherente los componentes teóricos y prácticos del proceso formativo. Asimismo, plantea que dicha articulación constituye una base necesaria para el desarrollo de instancias de evaluación comunitaria, en las cuales se promueve la construcción y recepción de críticas entre paredes, orientadas a la reflexión y mejora de los propios procesos de aprendizaje.

		eso no hay que olvidarlo. Entonces, por eso utilizo esas evaluaciones, porque considero que son evaluaciones que permiten aprender constantemente.		
	¿Cómo formular la evaluación de proceso?	Todas las clases. La evaluación de proceso se hace todas las clases y todas las clases vuelven a ver los papelógrafos. En mi caso, yo hago preguntas de cómo vamos en el proyecto, qué nos falta, qué cosas consideras que tenemos que mejorar, entonces también sé cómo lo hemos hecho hasta ahora. Entonces la evaluación de procesos se está dando constantemente desde sus producciones escritas, que	"Todas las clases. La evaluación de proceso se hace todas las clases y todas las clases vuelven a ver los papelógrafos." "yo hago preguntas de cómo vamos en el proyecto, qué nos falta,… Entonces la evaluación de procesos se está dando constantemente desde sus producciones escritas." "quizás no tienen que ver con la enseñanza de la didáctica, pero que para mí es fundamental porque no solamente que produzcan, sino que	Respecto de la evaluación del proceso, enfatiza su carácter permanente, desarrollándose en cada clase mediante preguntas y producciones escritas, con el propósito de fomentar una actitud crítica más allá de los formatos tradicionales.

		quizás no tienen que ver con la enseñanza de la didáctica, pero que para mí es fundamental porque no solamente que produzcan, sino que puedan emplear críticas a gente a otro para corregir, o sea, hay un montón de cosas que se dan en la interrogación y producción de texto clase a clase que son fundamentales. O sea, espero que la persona que haga la DCT ahora no deje de implementarla. Entonces sí, pues la evaluación de procesos se da en todas las clases. No hay posibilidad de no hacerla.	puedan emplear críticas a gente a otro para corregir"	

Proyecciones de la DCT en la FID	**¿Qué elementos teóricos le gustaría ahondar más?**	Creo que elementos teóricos en las clases, bueno, este semestre implementamos algo de literacidad, que creo que es un buen elemento, que creo que se puede ahondar más y yo personalmente también creo que debería ahondar más en eso. Y los niveles de conceptualización lingüística siempre quedan medio cojos. Y lo otro, la planificación, como que yo creo que les cuesta mucho después trabajar una planificación de DCT, como que no se imaginan. Y aparte vienen en paralelo con la MII y la MII es súper cuadrada con todo. Entonces la planificación tiene caracteriza, ejecuta, como las cuatro cosas como súper	"este semestre implementamos algo de literacidad, que creo que es un buen elemento, que creo que se puede ahondar más y yo personalmente también creo que debería ahondar más en eso. Y los niveles de conceptualización lingüística siempre quedan medio cojos." "la planificación, como que yo creo que les cuesta mucho después trabajar una planificación de DCT, como que no se imaginan… Porque están esperando como la receta de la planificación, como un formato… Y creo que también es valioso que no haya una sola forma de planificar."	En cuanto a los elementos teóricos que requieren mayor profundización, la entrevistada identifica los niveles de conceptualización lingüísticos como un aspecto complejo que suele presentar dificultades de dominio. Asimismo, ofrece la DCT en contraste con la costumbre de emplear formatos rígidos. Añade que la literacidad constituye un componente aún pendiente de abordar con mayor sistematicidad.

		claras, relata fundamenta, entonces como que tiene todo así muy claro, después la hoja de trabajo atrás, los objetivo entonces cuando viene esto de la DCT y yo les digo que lo pueden usar en cualquier formato, colapso. Porque están esperando como la receta de la planificación, como un formato, claro, así se planifica y esto va a primero y el objetivo tiene que ser así. Entonces, eso yo creo que les cuesta y creo que se debiese andar más en la forma de planificar en las en las clases. Y para eso es difícil porque no hay una sola forma de planificar en la DCT. Y creo que también es valioso que no haya una sola forma de		

		planificar. A mí la trama me encanta, ya no se usa, pero claro, antes cuando hace muchos años atrás, en la época de la prehistoria, cuando yo hice la DCT. Claro, nosotros teníamos la trama y teníamos que planificar con la trama, el guión porque eran tres planificaciones para una sola clase, eran tres herramientas. Entonces, claro, usábamos el guión didáctico, usábamos la trama didáctica, pero teníamos esos formatos. Entonces íbamos y ya hacíamos la clase, check. Y se entregaba sin hacer clase, o sea, también la enseñanza no era tan experiencial, también era más de que nada, pero sí, yo creo que habría que		

		ahondar más en la planificación.		
	¿En qué elementos teóricos considera que sus estudiantes deben fortalecer?	Los niveles de conceptualización lingüística. Los olvidas. Totalmente. O sea, pasa que ya el DCT I no lo vemos porque es un poco más complejo y me interesa más como que vivan como lo experiencial de qué es la DCT, pero en la dos se pasan los niveles de conceptualización lingüística y los olvidan rápidamente. Como pasó por aquí los niveles, entonces después cuando hacen la clase a veces ni siquiera los pone. Entonces yo creo que ahí tienen que fortalecer mucho. Uno les pregunta, ya, pero qué	"Los niveles de conceptualización lingüística. Los olvidas. pero en la dos se pasan los niveles de conceptualización lingüística y los olvidan rápidamente. Como pasó por aquí los niveles, entonces después cuando hacen la clase a veces ni siquiera los pone."	Como elemento a profundizar para alcanzar un mayor dominio de la DCT, la entrevistada identifica los niveles de conceptualización lingüísticos, reconociendo la complejidad que estos implican. En este sentido, señala la necesidad de revisarlos y sistematizarlos de manera constante, dado que, según indica, suelen omitirse o perderse de vista al momento de planificar clases de esta didáctica.

		nivel de contextualización lingüística estás trabajando y es como Aparte ahora de los siete pasaron a cuatro grandes, entonces como que, y yo hago esa línea de tiempo que eran siete y pasaron a cuatro, entonces capaz que no debería hacerlo y pasar solo los cuatro, quizás así puede ser más fácil para ellos y ellas y que retengan cuatro y no siete, pero claro, yo creo que eso es algo que sí o sí, teóricamente los estudiantes tienen que repasar.		
	¿Cuáles considera que son las principales fortalezas de sus estudiantes al	Yo creo que tiene que ver con cómo ven al niño dentro de las clases de la DCT trabajamos mucho de volver a posicionar al niño en el centro del	"posicionar a los estudiantes en el centro del aprendizaje." "están preocupados y preocupadas de la participación de todos y todas	Al momento de identificar las fortalezas de sus estudiantes, la entrevistada destaca el cumplimiento de un principio fundamental de

	momento de implementar la DCT?	aprendizaje. Entonces creo que una de las principales fortalezas es que efectivamente logran posicionar a los estudiantes en el centro del aprendizaje. Entonces, están preocupados y preocupadas de la participación de todos y todas en lo que cuando implementan la DCT en las prácticas, desde las prácticas intermedias hasta la profesional, que por suerte se están implementando mucho ahora la DCT, que hubo un tiempo que se dejó de hacer. Y creo que esa es una fortaleza fundamental, que están preocupados constantemente de que todos y todas participen de cómo hacerlo y de qué se	en lo que cuando implementan la DCT"	la didáctica, consistente en situar al estudiantado como eje central del proceso de aprendizaje. Asimismo, señala que la participación activa de todas y todos se configura como un componente estructural de la práctica docente al implementar esta didáctica, consolidándose como un eje articulador de las experiencias formativas.

		colaborativamente. Creo que eso es una fortaleza importante que tiene.		
	¿Cuáles considera que son las principales dificultades de su estudiante al momento de implementar la DCT?	No saben cómo empezar. Siempre esa es una dificultad porque desde la experiencia, yo ahí les digo, pero, ¿y nosotros cómo empezamos? Porque yo los vuelvo a traer a la experiencia. Entonces siempre tienen como un miedo, yo creo que la ansiedad se los come, tienen como un miedo de no saber qué va a pasar después. Entonces, con la planificación me dicen, pero cómo planifico sí, no sé qué van a elegir los estudiantes. Entonces yo les digo, pero bueno, ustedes vieron que yo tenía todo el	"No saben cómo empezar. Siempre esa es una dificultad porque desde la experiencia… Entonces yo le digo, claro, yo le estoy dando todo el poder de tomar decisiones para que ustedes lo hagan, pero yo tengo una ruta que estoy intencionando. Y eso es lo que ustedes tienen que lograr. Y les da mucho miedo de que al partir no funcione. Y están acostumbrados a que hay que tener como saber qué va a pasar después, qué van a hacer." "no logran imaginarse en primera instancia de cómo partir. Lo otro es que les cuesta, que yo creo que aquí hay una subestimación de las infancias que como ellos lo vieron	Por otra parte, al abordar las dificultades de los docentes en formación, la entrevistada señala que la falta de experiencia genera incertidumbre respecto de cómo iniciar las clases y qué esperar del estudiantado. Asimismo, vincula esta situación con la tendencia a subestimar a las infancias, limitando su participación en la toma de decisiones. En este sentido, enfatiza la importancia de planificar con intencionalidad pedagógica, aun cuando las decisiones se construyen

		semestre planificado porque después yo les muestro a veces al fin del semestre, le digo, ¿y ustedes les suena esto y ven el recorrido de todas las clases de la programación y dice, pero profe, ¿Usted sabía esto? ¿Cómo sabía que después íbamos a hacer esto? Entonces yo le digo, claro, yo le estoy dando todo el poder de tomar decisiones para que ustedes lo hagan, pero yo tengo una ruta que estoy intencionando. Y eso es lo que ustedes tienen que lograr. Y les da mucho miedo de que al partir no funcione. Y están acostumbrados a que hay que tener como saber qué va a pasar después, qué van a hacer. Entonces a veces dicen,	como adulto, los niños no van a tomar esas decisiones porque ellos como adultos las tomaron, pero con los niños es distinta." "Entonces ahí yo creo que hay una subestimación de que la infancia toma decisiones y que quiere cosas. Lo que pasa es que nadie les pregunta qué quiere."	colectivamente con el grupo de estudiantes.

		no, pero entonces voy a proponerles que hagan una revista. Y digo, ¿pero ellos quieren hacer una revista? Entonces les cuesta mucho ahí como que dicen, ah, pero es que con la revista puedo hacer esto y esto otro y entonces ahí para partir es una de las dificultades que más tiene, como que no logran imaginarse en primera instancia de cómo partir. Lo otro es que les cuesta, que yo creo que aquí hay una subestimación de las infancias que como ellos lo vieron como adulto, los niños no van a tomar esas decisiones porque ellos como adultos las tomaron, pero con los niños es distinta. Entonces ahí yo creo		

		que hay una subestimación de que la infancia toma decisiones y que quiere cosas. Lo que pasa es que nadie les pregunta qué quiere. Entonces también eso pasa al inicio que a veces llegan como qué quieren hacer y están tan acostumbrados sus estudiantes a que están en un sistema como adoctrinante, que tampoco saben lo que quieren. Entonces ahí les cuesta como esa mediación de, bueno, quizás poner ejemplo, qué pasa por qué no lo hacemos primeros grupos pequeños porque el curso es muy grande y después lo hacemos en un grupo grande que para poder empezar los proyectos y lo otro que les		

		cuesta es que tienen la sensación de que por ser un proyecto y las estudiantes van a estar motivados per se, siempre, todo el semestre. Y eso no pasa. O sea, sería lo ideal, pero hay que ser como también súper franco y súper sincero en saber que eso no va a pasar. Que hay un momento del proyecto donde más de algún estudiante va a estar chato y va a sentir que están repitiendo lo mismo y que ella quiere hacer otra cosa. Entonces ahí también es importante tener en cuenta eso para poner estrategias motivadoras entre medios.		
	Además de lo que ya se comentó, ¿Qué	Yo creo que es importante también a lo que es bueno que	"Creo que hay que tener cuidado con los ejemplos porque ocurre mucho	Finalmente, al reflexionar sobre la creación de un

	elementos consideraría agregar en la creación de un recurso educativo para la formación en la DCT?	no tengas la herramienta. Creo que hay que tener cuidado con los ejemplos porque ocurre mucho que con este tipo como de modo manual que ven que se toman como si el ejemplo fuera lo único que se puede hacer. Entonces hay que tener mucho cuidado con eso. Ojalá que el ejemplo sea más o de que cuenten experiencias que hayan resultado más que ejemplos concretos de evaluación, quizás más de experiencias que hayan resultado para que de ahí sirvan como idea. Porque si no los y las estudiantes actualmente tienden a reproducir. Y eso es complejo porque volvemos a dejar la habilidad de pensar de lado.	que con este tipo como de modo manual que ven que se toman como si el ejemplo fuera lo único que se puede hacer." "Ojalá que el ejemplo sea más o de que cuenten experiencias que hayan resultado más que ejemplos concretos de evaluación, quizás más de experiencias que hayan resultado para que de ahí sirvan como idea."	recurso educativo para la formación inicial en DCT, la entrevistada sostiene que este no debe configurarse como un manual prescriptivo, sino como un compendio de experiencias significativas que inspiren sin fomentar la reproducción mecánica de propuestas. Asimismo, recomienda incorporar preguntas orientadoras que guíen la aplicación de la didáctica, fortaleciendo así el tránsito reflexivo entre teoría y práctica.

		Entonces ahí van a tener que tener cuidado cuando pongan esta herramienta. Entonces quizás tener ejemplos de ciertas preguntas que se pueden hacer o eso es, por ejemplo, bueno, ¿cómo iniciamos? ¿Cómo poner algo que sea como bueno, ¿cómo iniciamos? Vamos a preguntar, ¿qué pasa si es que el niño no sabe lo que quiere, ¿Qué puedo hacer? Como de ahí poner como distintas opciones, se puede hacer esto, esto, esto, o algo que se te ocurra a ti, como poner siempre una alternativa que sea abierta como para decir que no es lo único que se puede hacer y hacerlo como quizás con estas preguntas que		

		le son más difíciles. ¿Cómo iniciamos? qué elementos son importantes incluirnos en una planificación de DCT que no nos pueden faltar y ahí como poner esto del módulo de interrogación, el módulo de producción, el nivel de conceptualización lingüística, por favor. Entonces como yo me preocuparía más de lo que no tenga que de lo que sí se tiene que incluir.		

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Anexo N° 21

Recurso didáctico

Construir Escuela desde la Palabra

Recurso para la formación inicial docente desde la Didáctica Comunicativa Textual en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Matilda Espinoza A.
Catalina Fariña H.
Alexandra Fuentes M.

AUTORIZACIÓN

2026, Espinoza, Fariña y Fuentes.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

Índice

Introducción **4**

Primera parte: Marco conceptual. **5**

¿Qué es la Didáctica Comunicativa Textual? 5

Interrogar y producir textos 7

Segunda parte **8**

1. Trama 8

2. Niveles de Conceptualización Lingüísticos 11

3. Trampolín Afectivo e Imaginario 16

4. Contrato pedagógico 19

5. Círculos de reflexión 20

6. Evaluación 22

Referencias **27**

Introducción

"*La maestra que no lee tiene que ser mala maestra:*
ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio,
al no renovarse espiritualmente."
Gabriela Mistral

El siguiente recurso ve la luz después de dos años de arduo trabajo de las autoras, como respuesta ante problemáticas que se pudieron identificar en la formación como docentes, a propósito de su memoria para optar al título de Profesoras de Educación Especial mención en Aprendizaje en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Es así que este recurso está dirigido a estudiantes de Educación Especial, teniendo como propósito nutrir la formación inicial de docentes, fortaleciendo el desempeño didáctico en la Didáctica Comunicativa Textual (DCT).

La DCT permite trabajar desde cada arista del desarrollo de las y los estudiantes, considerándose integrales, críticos y participantes, además de insertarse en un momento sociohistórico en particular, significando una didáctica que entrega herramientas pertinentes al contexto educativo, sin embargo, las y los docentes, quienes son y han sido formadas/os en este enfoque son capaces de identificar debilidades en su formación docente inicial con respecto a esta didáctica, las cuales se traducen a la poca utilización de esta didáctica en las aulas.

Como docentes, se comprende la importancia de no solo contar con una formación que entregue herramientas para responder con las necesidades de las y los estudiantes, sino responsabilizarnos frente a esto, entendiendo las problemáticas educativas de Chile; de sus estudiantes y contextos, logrando así responder a uno de los principales roles de la docencia, ser garante de derechos.

Además, es de suma importancia el perfeccionamiento docente, y todo lo que conlleva: no solo la formación inicial y continua, sino que la práctica constante de la lectura y escritura, producción e interrogación, permitiendo vivir los textos, en el mundo letrado, en paralelo y en conjunto de las y los estudiantes, logrando que las prácticas sean críticas desde la experiencia.

Primera parte: Marco conceptual.

¿Qué es la Didáctica Comunicativa Textual?

La Didáctica Comunicativa Textual (DCT) se configura como una didáctica enfocada en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, posicionada desde una perspectiva crítica, situada y significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando lo anterior, la DCT además de promover la adquisición de competencias lingüísticas, también forma sujetos interactuando con el lenguaje en contextos reales y sociales.

La DCT se sitúa dentro de un enfoque socioconstructivista, el cual reconoce el aprendizaje como un proceso mediado social y culturalmente. En este sentido, entre sus principales características como indica Perez, C.R. (2024), se encuentra la interacción sociocognitiva, entendida como el proceso mediante el cual el aprendizaje se construye en relación con otros; la importancia del contexto sociohistórico, que orienta la producción de significado en función de sus experiencias y entorno; la participación activa de las y los estudiantes, asumiendo un rol protagónico en su proceso de aprendizaje; desarrollo de la autonomía y el compromiso, junto con la generación de espacios óptimos para el aprendizajes, favoreciendo la motivación y resolución de conflictos cognitivos para el desarrollo intelectual.

De acuerdo a lo planteado por la profesora e investigadora francesa Jossette Jolibert (2009), principal referente teórico de la didáctica, el objetivo de esta didáctica es “formar niños que construyan su poder de leer y producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación” (p. 14). Desde esta perspectiva, la DCT no solo constituye un enfoque para la enseñanza de la lectoescritura, sino que requiere de una transformación del rol docente, quien de ser un transmisor de contenido pasa a ser un mediador de procesos de construcción de sentido.

A partir de esto, la DCT se enmarca en sus propios pilares y principios, siendo fundamentales para su desarrollo y aplicación, permitiendo así una práctica docente situada y contextualizada con respecto a lo propuesto por el currículum nacional y las necesidades presentes dentro y fuera de las aulas chilenas.

Pilares de la Didáctica Comunicativa Textual

La DCT se estructura sobre diversos pilares fundamentales. Entre ellos destaca la concepción del lenguaje y la comunicación como una práctica social e integral. Bajo este enfoque,

la lectura y la escritura se definen como actos sociales y acciones situadas que no se dan de manera aislada, sino que se orientan hacia la comunicación en contextos reales. En consecuencia, la lectoescritura se posiciona como un proceso central, que debe promoverse desde sus dimensiones comunicativa, situada y crítica.

Asimismo, otro de los pilares fundamentales es el aprendizaje concebido como un proceso centrado en las y los estudiantes, quienes asumen el protagonismo y la responsabilidad directa en la situación didáctica. Por su parte, las y los docentes desempeñan un rol formativo integral, orientado a guiar la interacción y facilitar el desarrollo de aprendizajes en función de contenidos y habilidades específicas. En este sentido, la labor docente trasciende lo cognitivo para contribuir al fortalecimiento de competencias sociales y valóricas, lo cual favorece la participación ciudadana y social de las y los estudiantes.

Finalmente, la reflexión adquiere suma importancia, al ser concebida como un proceso intelectual que debe ejercerse de manera permanente mediante ejercicios metacognitivos y metalingüísticos. Bajo esta premisa, la criticidad busca que el estudiantado transforme su conciencia histórica a través de la autonomía y el posicionamiento frente al conocimiento. Este estado se alcanza mediante preguntas mediadoras que generen una necesidad real de implementar la realidad el propio lenguaje de forma consciente. En este sentido, la reflexión se orienta a la problematización de la experiencia, potenciando la construcción de sentidos situados y significativos. Así, el aprendizaje se desarrolla como una relación activa entre el sujeto y el mundo, donde el cuestionamiento y la otorgación de significado a la realidad resultan esenciales para la construcción del conocimiento.

Principios de la DCT

La DCT presenta una serie de principios que permiten al docente actuar de manera concreta, diseñando actividades participativas, reflexivas y pertinentes. Bajo estas orientaciones, la DCT posiciona el trabajo de *textos completos como unidades básicas de enseñanza*, el lenguaje se comprende dentro de situaciones reales y complejas, ya que la lengua no se aprende de manera aislada, no se aprende desde las letras, por el contrario, se aprende desde el conjunto de los componentes de un texto completo.

Este trabajo contextualizado y pertinente corresponde a *la interrogación y producción constante de textos*, permitiendo a su vez desarrollar acciones específicas para lograr el fin

comunicacional de los textos, trabajando tanto habilidades de lectoescritura como de reflexión, criticidad y elementos relacionales. Esto se articula con el proceso de *la evaluación, el cual se debe entender como ejercicio democrático*, por medio de la revisión constante de manera colectiva por todas y todos los integrantes del aula, orientada a mejorar las prácticas y procesos de aprendizaje.

Interrogar y producir textos

Al leer "Interrogación y producción de textos" *¿Qué es lo primero que viene a la mente?*

Las nociones de interrogación y producción de textos constituyen ejes centrales en la DCT, desde esta didáctica, la lectura se concibe como un proceso de construcción activa de significado, mientras que la escritura se entiende como una práctica situada enfocada a un destinatario y a un propósito comunicativo específico.

Interrogar un texto conlleva establecer un diálogo con él, analizando sus elementos y profundizando en distintos niveles de comprensión. Producir textos, por su parte, requiere un proceso de planificación, escritura, revisión y reescritura, para lograr una comunicación efectiva.

En este sentido, la interacción con los textos adquiere un carácter dinámico y reflexivo, favoreciendo el desarrollo de habilidades metalingüísticas y metacognitivas, tal como señalan Jolibert y Sraïki, la lectura y escritura se comprende como "producciones de escritos como actividades de resolución de problemas, por naturaleza implícita" (2009, p. 66), lo que evidencia su complejidad y su carácter activo en la construcción de conocimiento.

Para la formación docente, comprender estos procesos implica diseñar situaciones didácticas que desafíen al estudiantado a resolver problemas auténticos de comunicación, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

Segunda parte

La Didáctica Comunicativa Textual entrega una serie de elementos y recursos que son atingentes ante la enseñanza y aprendizaje de habilidades y contenidos a lo largo del currículum nacional. A continuación, se abordan algunos de los elementos fundamentales de la didáctica, los cuales resultan pertinentes para la enseñanza de la lectoescritura y la formación docente. Estos elementos permiten orientar la toma de decisiones pedagógicas en contextos educativos diversos.

1. Trama

¿Por qué es importante que las y los docentes dominen la articulación del contenido y didáctica, plasmando en la planificación?

La planificación se puede considerar como una herramienta de organización didáctica, permitiendo sistematizar la secuencia de la clase, definiendo elementos esenciales como el Objetivo de Aprendizaje, Objetivo de Aprendizaje Específico, evaluación y materiales. A pesar de que la DCT, caracterizada por su flexibilidad, no se limita a una estructura de planificación

definida y única, Josette Jolibert ofrece diversas plantillas que facilitan este proceso de sistematización, destacando la Trama de ellas.

La Trama desde su planteamiento, a diferencia de otras herramientas de planificación que se enfocan en lo realizado por el docente, se enfoca en lo realizado por el estudiante. En esta, se delimitan aspectos relevantes para la sistematización de una clase aplicando lo propuesto en la DCT, como es presentado a continuación:

Poema[1] de referencia	
Motivo de la elección	
Gestión del tiempo	
Modalidades del encuentro con el poema por parte de los niños	
Características lingüísticas del poema	
Puntos de aprendizaje significantes para ese texto u objetivos pedagógicos dominantes	
Normas de producción retenidas	
Herramientas por construir	- Para producir - Para evaluar
Ayudas complementarias o actividades de relanzamiento	
Modalidades de socialización **Valorización de las producciones finales**	

[1] La trama presentada se enfoca en el trabajo de poemas, presentada en el libro “Formar niños lectores y escritores de poemas”, sin embargo puede aplicarse a otros tipos textos.

(Jolibert, 1997, p. 101)

¿A qué crees que apuntan los elementos anteriores?

Estos responden a decisiones pedagógicas que las y los docentes deben tomar críticamente, para una ejecución de clases acorde a las necesidades identificadas y objetivos planteados.

Texto de referencia, motivo de elección y gestión de tiempo responden a textos elegidos y por qué son pertinentes al curso, sumándole el tiempo destinado a realizar las actividades propuestas posteriormente.

En la **modalidad del encuentro con el texto por parte de los niños** presenta los modos de ser presentados a los estudiantes (proyección, copias, pizarrón) y como será leído (grupal, individual, en voz baja o alta). Se deben presentar todos los modos en los que se presentará el texto.

Características lingüísticas del texto corresponden a los niveles lingüísticos por trabajar, explayando los elementos y formas de realizarlo.

Puntos de aprendizaje significativas para ese texto u objetivos pedagógicos dominantes en este aspecto de la Trama se abordan los elementos generales a trabajar, característicos del tipo de texto seleccionado, un ejemplo de esto es la rima al trabajar poesía.

En concordancia con el punto anterior, las **Normas de producción retenida**s se refiere a los elementos específicos del texto que serán interrogados o trabajados, de forma similar para las producciones siguientes en base al texto, permitiendo a los estudiantes descubrir y nombrar estos elementos. Tomando el anterior ejemplo, al trabajar la rima, los estudiantes explicitan la repetición de la sílaba final al final de los versos.

En **Herramientas por construir** se enfoca en los materiales que los docentes deben, o como menciona su mismo nombre, construir para la realización de la actividad. En este existen dos focos; **para producir**, los materiales específicos que se plantea utilizar, y **para evaluar** corresponde a las formas en que se evaluará lo realizado, esto puede especificarse si se utilizará alguna herramienta específica y/o por medio de los materiales presentados.

En **Ayudar complementarias de relanzamiento** se abordan las estrategias y materiales utilizados para el apoyo ante la realización de las actividades.

La modalidad de socialización y **Valoración de las producciones finales** corresponde a los modos en que las y los estudiantes podrán compartir sus creaciones, ya sea la forma de compartirlo (lectura en voz alta, compartir copias, entre otras) como la forma de presentarlo (recopilaciones, diarios murales, entre otros).

2. Niveles de Conceptualización Lingüísticos

Los siete niveles de conceptualización lingüística facilitan una interacción profunda entre el lector/productor y el texto, trascendiendo la mera decodificación. Estos niveles se organizan de lo más general a lo específico, permitiendo un abordaje integral que abarca desde el contexto socio histórico cultural hasta la unidad mínima de la palabra o la letra. A partir de cada nivel, es posible formular diversos tipos de preguntas que invitan a interrogar textos de manera crítica y reflexiva. Cabe destacar que estos niveles no se aplican necesariamente de forma progresiva ni simultánea; por el contrario, su uso es flexible y se adapta según las necesidades de cada contexto comunicativo y los objetivos del lector/productor.

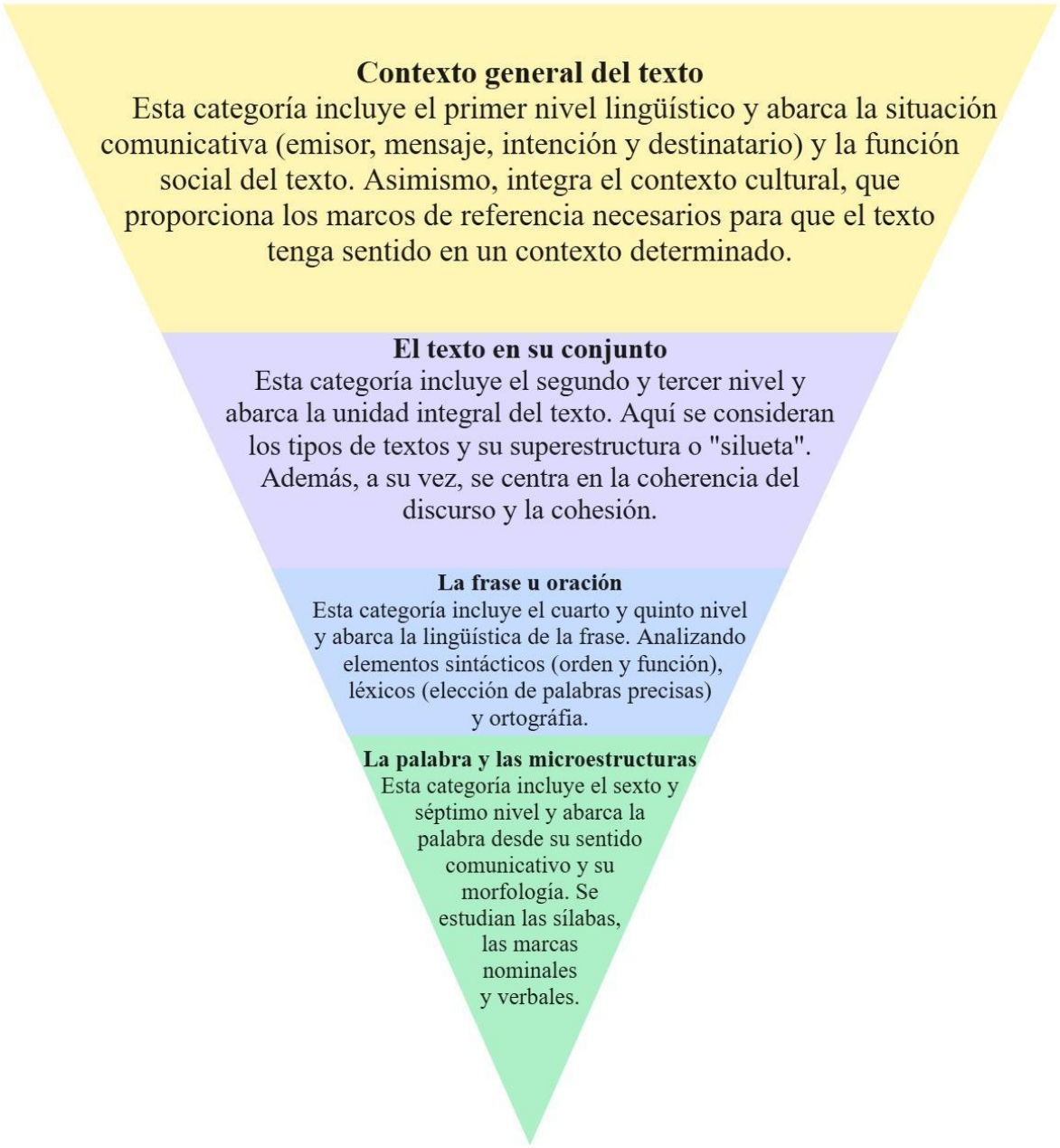
En este sentido, para la formación inicial docente, los siete niveles de conceptualización lingüística constituyen una herramienta fundamental de transposición didáctica. Su dominio permite diseñar procesos de mediación que trascienden la instrucción mecánica, orientando la construcción de un sentido comunicativo, reflexivo y crítico en las y los estudiantes. Al integrar estos niveles, la o el docente en formación desarrolla la capacidad de andamiar la interrogación y producción de textos como prácticas sociales situadas.

Los 7 niveles de conceptualización lingüística propuestos por Josette Jolibert y Christine Sraïki (2009, p. 71) son los siguientes:

- **Contexto situacional** del texto y a los distintos parámetros de la situación de comunicación.

- **Contexto cultural** del texto en distintas dimensiones (literaria, sociológica, histórica, etc).
- **Tipo de escrito** al qué es te pertenece y su función.
- **Lógica** de su **organización de conjunto** (superestructura y dinámica interna).
- **Coherencia del discurso, la cohesión del texto** y sus **temas** generales (**campos semánticos)**.
- **Nivel de las frases,** las marcas significativas en **sintaxis,** en ortografía y en la elección del **léxico.**
- **Nivel de las palabras,** las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

Debido a las similitudes entre algunos de estos niveles Josette Jolibert agrupa estos siete niveles en cuatro categorías para una mejor comprensión los cuales corresponden a:



Elaborado por las autoras (2026).

Una forma de hacerlo, al interrogar el texto elegido, es mediante las preguntas dirigidas a niveles en concreto, esto permite que la o el docente presente preguntas o, en conjunto, la creación de preguntas para obtener información relevante de lo leído.

Categorías de	**Niveles que**	**Preguntas guías para el**	**Escribe tus propias**

conceptualización	**incluye**	**estudiante**	**preguntas**
1- Contexto (nivel situacional)	Nivel 1	**Lector**: ● ¿Quién escribió este texto? ● ¿Qué intención tiene el autor? **Productor**: ● ¿Para qué voy a escribir este texto? ● ¿Quién será mi lector?	**Lector**: **Productor**:
2- Tipo de texto (nivel discursivo)	Nivel 2 Nivel 3	**Lector**: ● ¿Es el formato adecuado para lo que me quieren decir? ● ¿Cómo está organizada la información? **Productor**: ● ¿Cuál es el género que mejor sirve para mi propósito? ● ¿Qué tono debo usar (formal, cercano, técnico)?	**Lector**: **Productor**:

3- Superestructura (nivel textual)	Nivel 4 Nivel 5	**Lector**: ● ¿Hay frases que me resulten confusas? ● ¿Qué palabras se repiten para no perder el hilo? Productor: ● ¿He usado conectores correctamente? ● ¿Cómo evitaré repeticiones innecesarias?	**Lector:** **Productor:**
4- Microtexto (nivel lingüístico)	Nivel 6 Nivel 7	Lector: ● ¿Qué palabras son clave para el sentido? ● ¿Cómo influye la puntuación en lo que entiendo? **Productor:** ● ¿Es este el adjetivo o verbo más preciso para lo que quiero decir? ● ¿Los puntos y comas ayudan a pausar la lectura?	**Lector**: **Productor**:

¿Cómo crees que podrías implementar o diseñar una clase utilizando uno de los niveles de conceptualización lingüística?

3. Trampolín Afectivo e Imaginario

¿Qué rol cumple el imaginario en la DCT?

Es importante comprender el imaginario como el conjunto de representaciones que poseen las y los estudiantes, constituyendo elementos simbólicos, culturales, sociales y afectivos, siendo estas las que les permiten comprender y recrear el mundo en el que se mueven, otorgándole sentido a este. Al ubicarlo en la interrogación y producción de textos, un elemento esencial, posibilitando la creación, interpretación y la producción textual.

Sabiendo esto, ¿De qué forma el Trampolín Afectivo e Imaginario podría favorecer el desarrollo de un aprendizaje inclusivo y participativo?

El Trampolín Afectivo e Imaginario es un recurso didáctico que permite la ruptura de la práctica tradicional, entregando un espacio donde la experiencia previa, imaginación y afectividad de las y los estudiantes toman un lugar relevante en el punto de partida de la clase. Esto se realiza desde una situación (cotidiana, musical, visual, afiche, entre la diversidad existente) que gatille la primera actividad de escritura individual, dando paso a la socialización del escrito; permitiendo, además, la creación de una base común y compartida por los estudiantes.

A continuación, se presenta una actividad de creación colectiva realizada en un octavo básico, en la unidad referente a los textos narrativos, en específico, los tipos de mundo. Esta actividad permite evidenciar como se favorece la construcción de significados compartidos, constituyendo una base para la posterior producción textual, desde lo cognitivo hasta lo actitudinal.

Cadáver exquisito visual creado por estudiantes de octavo básico, 2025.

Se presentan papeles de colores, en grupos, y se indica dibujar una parte del rostro, sin conocer la de los compañeros. Después de realizarla, se solicita que la peguen en una "cabeza", sin poder agregar los elementos "faltantes" para hacer un rostro completo. Posteriormente se sacan palabras al azar, creando un título para la creación y comentando en círculos de reflexión.

Este Trampolín Afectivo e Imaginario permite

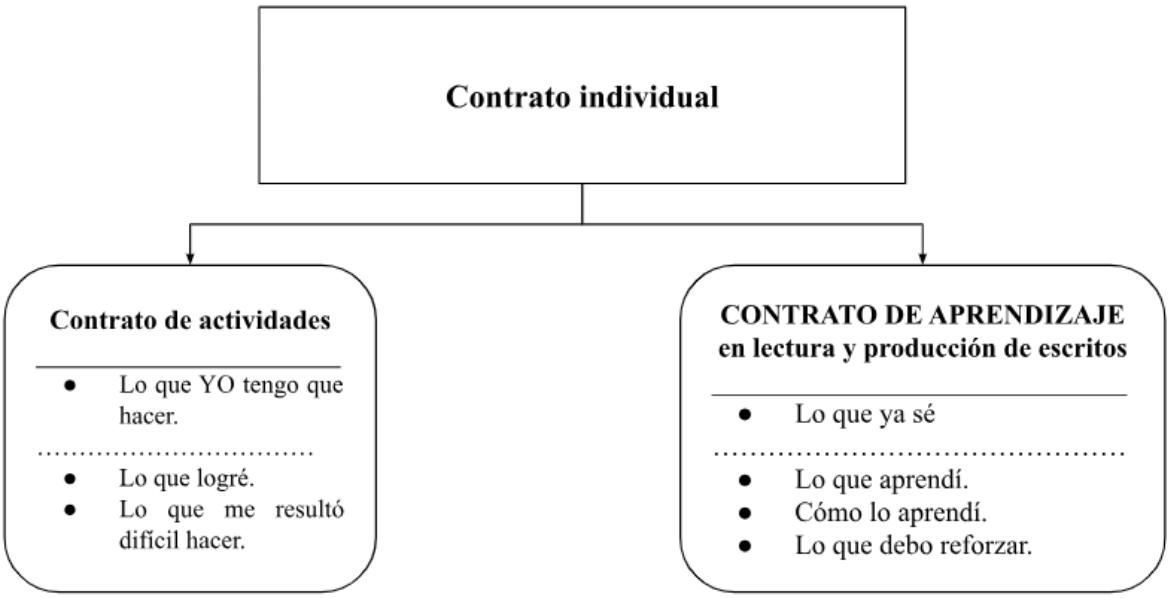
- Introducir la idea de realizar un producto colectivo por medio de la escritura individual de forma concreta, y dando posterior paso a la redacción de párrafos para la producción de un cuento.
- Predisponer afectivamente a los estudiantes, adolescentes en este caso, a un ambiente de respeto frente al compartir de sus producciones.

Para la acción docente, la utilización de este recurso permite la construcción de significados colectivos dentro del estudiantado, desde los cuales se desarrollarán las siguientes actividades de producción e interrogación, permitiendo compartir una base en común para la construcción de habilidades y aprendizajes.

4. Contrato pedagógico

Según usted, ¿Qué sentido tiene implementar un contrato pedagógico en la interacción didáctica?

Para acompañar el crecimiento de las y los estudiantes es necesario brindarles herramientas de autogestión. En ese sentido, el **contrato pedagógico** surge como una estrategia clave que fomenta la reflexión durante toda la interacción didáctica. Implementado a través de un documento individual, permite que la o el estudiante asuma un compromiso consciente: en la etapa inicial, para identificar desafíos; y al finalizar, para analizar el trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos. En este ámbito, se pueden distinguir dos tipos de contratos pedagógicos: de actividades y de aprendizaje. Esta estrategia busca potenciar la autonomía y la responsabilidad del estudiantado, lo cual no implica un trabajo estrictamente individual; por el contrario, se busca incentivar instancias de colaboración.



(Jolibert y Sraïki, 2009, p. 34).

5. Círculos de reflexión

¿Qué valor pedagógico cree que tiene generar espacios para la reflexión en el aula?

Los círculos de reflexión, planteados por Estela Quintar (2008), se entienden como instancias de encuentro colectivo en las que el estudiantado construye sentido a partir de sus propias experiencias. En estos espacios, el uso del lenguaje permite analizar y cuestionar la realidad, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa. A su vez, favorecen procesos de evaluación formativa, ya que el intercambio de distintas perspectivas contribuye a la toma de conciencia sobre los propios aprendizajes y al fortalecimiento de habilidades.

6. Evaluación

¿Para qué las y los docentes evalúan? ¿Qué herramientas tienen para hacerlo?

En la Didáctica Comunicativa Textual, la evaluación no es una instancia aislada, ni un momento final destinado solo a calificar, si el lenguaje es una práctica social y la lectoescritura se desarrolla desde situaciones comunicativas reales, entonces la evaluación también debe situarse en esa lógica, como parte del proceso, siendo un espacio de reflexión y construcción de sentido.

Considerando lo anterior, evaluar implica interrogar el proceso de aprendizaje:

- ¿El texto producido cumple su propósito comunicativo?
- ¿Se comprendió el sentido del texto?
- ¿Cuáles fueron las decisiones que tomó la o el estudiante al interrogar o escribir?

Uno de los principios de la DCT plantea la evaluación como un ejercicio democrático, sustentado en la revisión constante y colectiva por todas y todos los integrantes del aula. Esto implica que los criterios pueden emerger del análisis compartido de textos completos y situaciones comunicativas reales.

Si el texto completo es la unidad básica de enseñanza, también debe ser la unidad básica de la evaluación, no se evalúan fragmentos aislados, sino prácticas comunicativas integrales que tienen un propósito social concreto. En este sentido la evaluación deja de ser un acto unilateral y se transforma en una instancia de diálogo.

¿Cómo definiría los criterios de evaluación en sus planificaciones?

modalidades de evaluación coherentes con la DCT.

Tipo de evaluación	**Definición**
Heteroevaluación.	Proceso mediante el cual el profesorado proyecta sobre el desempeño del estudiantado. Esta modalidad se caracteriza por ser un proceso unidireccional, ya que no intervienen directamente en la asignación de la calificación o juicio, es decir, no participa

	en la toma de decisiones evaluativas, actuando principalmente como receptores de la valoración de el o la docente.
Autoevaluación.	Proceso mediante el cual el estudiantado valora su propio desempeño académico. Esta práctica permite tomen conciencia de su progreso, facilitando así la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.
Coevaluación.	Proceso de evaluación entre pares que invita a evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras. Esta modalidad requiere que conozcan con claridad los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, en donde la crítica se convierte en una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Actualmente, ¿Sus evaluaciones permiten que la o el estudiante tome posición frente a su propio trabajo?

Para observar esto, podemos bajarlo a la siguiente actividad y su evaluación, este ejemplo evidencia cómo la evaluación puede construirse de manera participativa, coherente con los principios de la DCT.

Actividad.	En una clase de 7º básico, las y los estudiantes deben escribir una carta dirigida al equipo directivo del establecimiento, con el fin de proponer una mejora concreta para la convivencia escolar. Antes de comenzar la escritura, el curso analiza cartas reales e interroga el texto a partir de preguntas como: - ¿Cuál es el propósito comunicativo? - ¿Qué características estructurales posee este género?

	- ¿Qué hace que una carta resulte convincente?
Criterios de evaluación.	A partir de este análisis colectivo, se construyen democráticamente los criterios de evaluación. ● La carta presenta un propósito claro. ● Los argumentos fundamentan adecuadamente la propuesta. ● Se respeta la estructura de la carta. ● El lenguaje es adecuado para el destinatario. ● El texto logra comunicar eficazmente su intención.
Autoevaluación.	Cada estudiante revisa su carta en función de los criterios construidos.
Coevaluación.	Intercambio de textos entre pares para retroalimentación fundamentada.
Heteroevaluación.	El docente valora el proceso considerando los mismos criterios acordados.

Desde la DCT, ¿qué sentido pedagógico tiene que los criterios de evaluación emerjan del análisis colectivo del texto y no sean definidos exclusivamente por el docente?

Referencias

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Delmon Ediciones.

Jolibert, J. y Sraïki, C.(2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* J.C. Sáez Editor.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización.* Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Mistral, G. (2024). *Pedagogía Mistraliana*. Ediciones Libros del Cardo.

Pérez, C. R. (2024). *Transformando la educación: Innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista*. Orinoco. Pensamiento y Praxis, 14(2). Pp. (56-79).