



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO**

**SIGNIFICADOS DOCENTES EN FORMACIÓN QUE REALIZAN TUTORÍAS BASADAS
EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES BÁSICAS DE LECTO-ESCRITURA CON
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO A SEGUNDO MEDIO**

MEMORIA PARA OPTAR EL TÍTULO DE PROFESOR/A DE CASTELLANO

AUTORES:

MATIAS FERNANDO ARROYO JERIA

CATALINA ANDREA BUSTOS VELÁSQUEZ

FERNANDA MARGARITA CARVAJAL ALVARADO

PATRICIO OCTAVIO ANDRÓNICO PFAFF VALENZUELA

PROFESOR GUÍA:

MARCO ANTONIO ALARCÓN SILVA

2024

Autorizado para Sibumce Digital 2024,

Matías Fernando Arroyo Jeria, Catalina Andrea Bustos Velásquez, Fernanda Margarita Carvajal Alvarado y Patricio Octavio Andrónico Pfaff Valenzuela.

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

ÍNDICE

Resumen.....	6
Abstract.....	6
Introducción	7
Capítulo I: Planteamiento del problema	8
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2. Pregunta de investigación.....	10
1.3.1. Objetivo general:.....	10
1.3.2. Objetivos específicos:.....	10
1.4. Justificación	11
Capítulo II: Marco teórico	12
2. Marco Teórico	13
2.1 Modelos de lectoescritura	14
2.1.1 La lectoescritura	14
2.1.2 Modelo de destrezas.....	15
2.1.3 Modelo holístico.....	16
2.1.4 Modelo integrado.....	16
2.2.1 Formación inicial docente en Lectoescritura y su aplicación en estudiantes.....	17
2.2.2 Formación inicial docente en una universidad pública	18
2.2.3 Herramientas y habilidades didácticas de tutores.....	19
2.2.4 Vinculación del plan de reactivación educativa con el currículum nacional de educación media	21
2.2.5 Condiciones formativas de docentes de educación media para la realización del desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura.....	22
2.3. Pérdida de aprendizajes en lectoescritura post COVID-19.....	24
2.3.1 Impacto global del COVID-19 en la educación	24
2.3.2 Chile como uno de los países más afectados por el cierre prolongado de escuelas	24
2.3.3 Pérdida de aprendizajes pospandemia.....	25
2.4 Recuperación de aprendizajes de lectoescritura (Políticas públicas asociadas).....	25
2.4.1 Recuperación de aprendizajes	25

2.4.2	<i>Políticas de reactivación educativa en Chile</i>	26
2.4.3	<i>Priorización Curricular</i>	26
2.4.4	<i>Reinserción y retención escolar</i>	26
Capítulo III: Marco Metodológico		28
3.Marco Metodológico		29
3.1	<i>Paradigma y enfoque</i>	29
3.2	<i>Diseño de investigación</i>	29
3.3	<i>Contexto y escenarios de sujetos de estudio</i>	29
3.4	<i>Sujetos de estudio</i>	29
3.5	<i>Técnicas e instrumentos de recogida de información</i>	30
3.6	<i>Tabla preguntas</i>	31
3.7	<i>Tipo de análisis</i>	32
3.8	<i>Etapas de investigación</i>	32
3.9	<i>Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación</i>	33
Capítulo IV: Análisis y Discusión		34
4	Análisis y Discusión	35
4.1	<i>Etapas del análisis</i>	35
4.2	<i>Análisis descriptivo</i>	36
	Categoría 1 (Familia de códigos): Experiencia del tutor:	36
	Categoría 2 (Familia de códigos): Desafíos en la Docencia:	37
	Categoría 3 (Familia de códigos): Importancia de la planificación:	39
	Categoría 4 (Familia de Códigos): Relación Estudiante-Material:	39
	Categoría 5 (Familia de Códigos): Percepción del aprendizaje:	40
	Categoría 6 (Familia de Códigos): Sugerencias para la mejora del proyecto:	42
	Categoría 7 (Familia de códigos): Visión crítica de los tutores con base a su experiencia:	43
	Categoría 8 (Familia de códigos): Metodología y estrategias de los tutores con base a su experiencia:	45
4.3	<i>Análisis Interpretativo-crítico</i>	47
	Análisis Categoría 1. Experiencia del tutor.	48
	Análisis Categoría 2. Desafíos en la docencia.	51
	Análisis Categoría 3. Importancia de la planificación:	54
	Análisis Categoría 4. Relación Estudiante-Material	56
	Análisis Categoría 5. Percepción del aprendizaje.	60
	Análisis Categoría 6. Sugerencias para la mejora del proyecto	63
	Análisis Categoría 7. Visión crítica de los tutores con base a su experiencia	66
	Análisis Categoría 8. Metodologías y Aprendizaje	69
4.4	<i>Síntesis de análisis y discusiones</i>	71
Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones		72
5.1	Conclusiones	73

5.2	Proyecciones	75
Capítulo VI: Referencias Bibliográficas		76
6.	Referencias bibliográficas.....	77
Capítulo VII: Anexos		81
7.	Anexos.....	82
Anexo n°1		82
Anexos n°2		88

Índice de tablas

Tabla 1.	Dimensiones preguntas entrevista	31
Tabla 2.	Etapas del trabajo de investigación.....	33

Índice de figuras

Figura 1.	Modelo explicativo síntesis del Marco Teórico	13
Figura 2.	Familias y códigos integrados, basado en Atlas ti.....	47
Figura 3.	Categoría 1, basado en Atlas ti.....	48
Figura 4.	Categoría 2, basado en Atlas ti.....	51
Figura 5.	Categoría 3, basado en Atlas ti.....	54
Figura 6.	Categoría 4, basado en Atlas ti.....	56
Figura 7.	Categoría 5, basado en Atlas ti.....	60
Figura 8.	Categoría 6, basado en Atlas ti.....	63
Figura 9.	Categoría 7, basado en Atlas ti.....	66
Figura 10.	Categoría 8, basado en Atlas ti.....	69

Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender los significados de las experiencias de docentes en formación que participaron como tutores en el plan nacional de tutorías, específicamente quienes trabajaron en la potenciación de habilidades básicas de lectoescritura con estudiantes de séptimo a segundo medio. Los tutores participantes cursaban sexto, octavo y décimo semestre de una carrera de Pedagogía en Lenguaje de Educación media de una universidad pública.

Se usó un enfoque cualitativo, basado en un estudio de caso, conformado por 9 estudiantes tutores. Se aplicó y transcribió una entrevista semiestructurada, la que se analizó con el método comparativo constante como herramienta de análisis con apoyo del *software Atlas-ti*. Finalmente, se realizó una interpretación y análisis de datos con relación a los significados que tienen los estudiantes respecto a este proyecto de intervención.

Los resultados dan cuenta de 8 categorías emergentes que dan cuenta de los significados asociados al proceso de enseñanza práctica y metódica. Los tutores valoraron positivamente la aplicación de este proyecto en la formación de sus prácticas estrategias basadas en el uso de estrategias basadas en el enfoque activo-participativo, la gamificación, entre otras. Se identificaron también ciertas limitaciones respecto a la planificación y la adecuación del material didáctico. Se releva el desarrollo del rol docente, destacando la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la reflexión crítica en contextos educativos complejos.

Palabras clave: lectoescritura, habilidades básicas de lenguaje, formación inicial docente, plan nacional de tutorías, reactivación educativa.

Abstract

The objective of this research is to understand the meanings of the experiences of teachers in training who participated as tutors in the national tutoring plan, specifically those who worked on strengthening basic literacy skills with students from seventh to second grade. The participating tutors were in the sixth, eighth and tenth semester of a Secondary Education Language Pedagogy degree at a public university.

A qualitative approach was used, based on a case study, made up of 9 student tutors. A semi-structured interview was applied and transcribed, which was analyzed with the constant comparative method as an analysis tool with the support of the Atlas-ti software. Finally, an interpretation and analysis of data was carried out in relation to the meanings that the students have regarding this intervention project.

The results show 8 emerging categories that account for the meanings associated with the process of practical and methodical teaching. The tutors positively valued the application of this project in the formation of their practical strategies based on the use of strategies based on the active-participatory approach, gamification, among others. Certain limitations were also identified regarding the planning and adaptation of the teaching material. The development of the teaching role is highlighted, highlighting the importance of flexibility, creativity and critical reflection in complex educational contexts.

Key words: literacy, basic language skills, initial teacher training, national tutoring plan, educational reactivation.

Introducción

La pandemia declarada en el año 2020 afectó visiblemente a la educación, estudiantes y profesores debieron adaptarse a un sistema inédito lleno de falencias en aspecto trascendentales como el aprendizaje de nuevos conocimientos para los alumnos. Esta situación tuvo distintas consecuencias, entre ellas las deficiencias que se ven hoy reflejadas en las aulas de clases en el área de lenguaje y comunicación, específicamente en lectoescritura. Por esto se creó el Plan Nacional de Tutorías, para que de alguna manera se tenga una recuperación educativa en el aprendizaje.

Según el Mineduc (2023) el Plan Nacional de tutorías es parte del Plan de Reactivación Educativa implementado por el mismo, que aborda los efectos de la pandemia en el sistema educacional y que contiene iniciativas para mejorar la asistencia a clases, **recuperar los aprendizajes** y generar las condiciones de convivencia y salud mental.

La presente investigación es un estudio de caso en el que se analizan los significados de docentes en formación de sexto, octavo y décimo semestre de la carrera de Pedagogía en Castellano al participar como tutores del Plan Nacional de tutorías de reactivación educativa, con la finalidad de fomentar el fortalecimiento de habilidades básicas (lectura y escritura) en estudiantes de séptimo básico a segundo medio en establecimientos educacionales con un alto índice de vulnerabilidad.

La metodología de investigación que se emplea en el estudio de caso corresponde al paradigma interpretativo - hermenéutico, la que se basa en la recolección de información mediante entrevistas semi-estructuradas a los futuros docentes en formación de Pedagogía en Castellano. Luego se analizan las muestras obtenidas, a través del uso de software Atlas ti, generando un análisis temático con categorías y subcategorías, el que a su vez se compone de tres fases, correspondientes a: análisis descriptivo, análisis interpretativo y síntesis reflexivo.

Una vez realizados los análisis, es posible concluir que los significados de los docentes en formación al participar como tutores en el proyecto de reactivación educativa para el desarrollo de habilidades básicas varían dependiendo del semestre en el que estén cursando la carrera, de las experiencias previas y propias elaboradas en el proceso vivido de cada tutor, a partir de la fijación de problemáticas específicas que cada futuro docente identifica.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1. Planteamiento del problema

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo chileno. Una de las medidas adoptadas para mitigar los efectos de la pandemia fue la implementación de un currículum priorizado, que se centró en los contenidos más relevantes y fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la pandemia ha tenido un impacto negativo en la educación en Chile. Uno de los efectos más preocupantes es el aumento de la deserción escolar. Según un informe del Ministerio de Educación (2021), más de 130.000 estudiantes abandonaron sus estudios en 2020, lo que representa un aumento significativo en comparación con años anteriores. También la pandemia ha tenido un impacto en los resultados de las pruebas estandarizadas en Chile, los resultados de la prueba Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) mostraron una disminución significativa en las áreas de matemáticas y lenguaje en 2021, en comparación con los resultados de 2019 (Simce, 2024). Esto sugiere que la pandemia ha tenido un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes chilenos, especialmente en áreas fundamentales como las matemáticas y el lenguaje.

Por añadidura, una de las problemáticas que inspira el estudio de esta investigación es la escasa preparación que tiene la formación inicial docente de la Pedagogía en Castellano, puesto que el título académico habilita al profesor para hacer clases en niveles educativos desde 7mo básico a 4to medio, por lo que el perfil de ingreso de un estudiante de 7mo básico supone que tendrá habilidades de comprensión lectora, escritura y oralidad avanzadas para poder lograr interpretación, fluidez.

Dado que en la carrera de Pedagogía en Castellano no existe una formación explícita en habilidades básicas de lectoescritura, es altamente relevante que iniciativas como la de tutorías de este proyecto puedan analizar cómo significan los docentes en formación de 6to, 8vo y 10mo semestre iniciativas de este tipo para la reactivación educativa y la recuperación de aprendizajes. Ya que a través de la significación de estos procesos es posible visualizar las proyecciones del proyecto con la finalidad de buscar aportaciones para mitigar esta falencia de la que la docencia debe hacerse cargo.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo significan sus experiencias como tutores de lectoescritura los docentes en formación de Castellano UMCE que trabajaron con estudiantes entre 7mo y 2do año medio en el Plan Nacional de Tutorías?

1.3.1. Objetivo general:

Comprender los significados de docentes en formación desde su experiencia en reactivación de habilidades básicas en lecto-escritura con estudiantes del último tramo de educación básica.

1.3.2. Objetivos específicos:

1. Caracterización a través de un análisis descriptivo de los significados de los tres grupos de docentes en formación que realizaron los procesos de tutoría a estudiantes del Plan Nacional de Tutoría 2024.
2. Analizar por medio de entrevistas las percepciones y evaluaciones de los docentes en formación con respecto a su experiencia de reactivación educativa, aplicando el material didáctico propuesto para la potenciación de habilidades básicas en lecto-escritura con estudiantes entre 7mo básico y 2do año medio.
3. Comparación y análisis intergrupar de los significados de docentes participantes del Plan Nacional de Tutoría 2024.
4. Análisis crítico de los significados de docentes en formación desde sus experiencias como tutores en el Plan Nacional de Tutoría 2024.

1.4. Justificación

El desarrollo de esta investigación aborda la experiencia y significados de tutores estudiantes de pedagogía de Lenguaje de Educación Media de una universidad pública frente al Plan Nacional de Tutorías. En el presente documento se busca explorar los distintos significados que los estudiantes pueden desprender a través de esta actividad. Se considera primordial el comprender cómo esta instancia puede verse afectada por los distintos enfoques y realidades que pueden presentar estudiantes de sexto, octavo y décimo semestre, quienes no manejan ningún tipo de especialización en la enseñanza de habilidades básicas de lectoescritura, puesto que la formación inicial docente dada por la universidad se enfoca en la enseñanza media.

Capítulo II: Marco teórico

2. Marco Teórico

En el siguiente apartado, presentamos el marco teórico de esta investigación. Será abordado en cuatro temas principales para dar cuenta de los aspectos teóricos que refieren al trabajo desarrollado. Estos temas son: Los modelos de lectura, la formación inicial docente, específicamente en lectoescritura, las situaciones de pérdida de aprendizajes, en particular con respecto a las situaciones generadas en el contexto de pandemia y postpandemia por covid19. Finalmente, se presentan los modelos de recuperación de aprendizaje desarrollados principalmente en Latinoamérica y Chile, para abordar procesos de mejoramiento y recuperación de aprendizajes en lectoescritura.



Figura 1. Modelo explicativo síntesis del Marco Teórico

2.1 Modelos de lectoescritura

2.1.1 La lectoescritura

La lectoescritura desempeña un papel fundamental en el contexto escolar, ya que constituye una de las herramientas más importantes para el desarrollo integral de los estudiantes. Desde las primeras etapas de la educación infantil, el aprendizaje de la lectura y la escritura no solo favorece el desarrollo de las competencias comunicativas básicas, sino que también establece las bases para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

De acuerdo con Sánchez de Medina (2009), los establecimientos escolares tienen como objetivo principal la alfabetización de sus estudiantes, comenzando este proceso desde los primeros años de vida. La adquisición y desarrollo del lenguaje, que incluye el aprendizaje de la lectura y la escritura, es una finalidad esencial de la educación. En este sentido, los educadores deben familiarizarse con diversas teorías y metodologías para seleccionar aquellas que consideren más eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas habilidades.

La importancia de la lectoescritura radica en su capacidad para desarrollar competencias lingüísticas y cognitivas que son esenciales para la comunicación, la comprensión del entorno y la participación activa en la sociedad. Es importante destacar que la lectura y la escritura son procesos interdependientes. Algunos niños pueden iniciarse en la escritura antes de aprender a leer, ya que comprenden que las letras representan sonidos y que las palabras escritas reflejan pensamientos o palabras habladas. Este proceso inicial puede incluir bocetos de escritura que, aunque no correspondan a la escritura convencional, constituyen un paso importante en el desarrollo de estas habilidades. Por otro lado, la comprensión del código ortográfico facilita la decodificación, permitiendo que el niño comience a leer, aunque la comprensión lectora plena y la rapidez requieren práctica regular y sistemática.

El desarrollo de la lectoescritura está profundamente vinculado al lenguaje hablado. Como lo menciona Sánchez de Medina (2009), los niños con mayor riqueza de vocabulario, fluidez y facilidad para comunicarse tienden a iniciar más pronto los procesos de lectura y escritura. Esto refuerza la necesidad de proporcionar un ambiente educativo que fomente el desarrollo del lenguaje oral mediante actividades significativas y contextuales.

En síntesis, la lectoescritura es una herramienta clave para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Su enseñanza debe basarse en procesos de aprendizaje significativos que integren la lectura, la escritura y el lenguaje oral en un ambiente rico en estímulos. Esto no solo permite desarrollar competencias comunicativas, sino que también facilita la comprensión del mundo, fomenta la participación activa y prepara a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos académicos y sociales.

En este sentido, existen diversos modelos que utiliza la pedagogía para comenzar a desarrollar la lectoescritura y surgen por la necesidad de especificar los procesos que deben ser llevados a cabo para la enseñanza y el aprendizaje, debido a que un estudiante expuesto a un modelo en particular responderá a lo que la estructura le exigen. Entre los modelos más reconocidos y utilizados en la enseñanza de la lectoescritura, destacan el modelo de destrezas, el modelo holístico y el modelo integrado, los cuales serán desarrollados a continuación en función de sus principales características y fundamentos teóricos.

2.1.2 Modelo de destrezas

Con respecto al modelo de destrezas, Santander y Tapia (2012) mencionan que surge desde una perspectiva pedagógica basada en la psicología conductista, donde la enseñanza de la lectoescritura se entiende como un proceso lineal y acumulativo. Este modelo prioriza la decodificación como el eje central del aprendizaje, considerando que el dominio técnico de las letras, los sonidos y las palabras es fundamental para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión. La relación entre fonemas y grafemas constituye el núcleo de este enfoque, lo cual implica enseñar de manera explícita cómo se relacionan las unidades del lenguaje escrito con los sonidos correspondientes.

En este modelo, la enseñanza se organiza de manera **ascendente**: los estudiantes comienzan por identificar y reproducir letras individuales, progresando hacia la construcción de palabras, frases y, finalmente, textos completos. Las actividades están diseñadas para desarrollar habilidades específicas, como la lectura en voz alta con una correcta pronunciación y entonación, y la escritura manuscrita precisa y legible. Esto se logra mediante ejercicios repetitivos y estructurados que enfatizan la memorización y la práctica constante.

El rol del docente en este enfoque es predominante, ya que asume la responsabilidad de planificar el aprendizaje de los estudiantes, evaluando de forma regular su progreso. Sin embargo, Santander y Tapia (2012) advierten que este modelo tiende a descontextualizar el aprendizaje, reduciéndolo a la adquisición de **destrezas técnicas sin un vínculo significativo** con los contextos sociales y culturales en los que se utiliza la lectura y escritura. Esto puede limitar la capacidad de los estudiantes para comprender y aplicar el lenguaje en situaciones prácticas y reales.

2.1.3 Modelo holístico

El modelo holístico, también llamado descendente, se basa en las teorías constructivistas, donde **la enseñanza de la lectoescritura se concibe como un proceso integral y contextualizado**. Este modelo da prioridad a la interacción significativa entre los estudiantes y el lenguaje escrito, destacando que la lectura y la escritura son prácticas sociales que deben relacionarse con las experiencias, intereses y conocimientos previos de los estudiantes.

Este enfoque pone énfasis en la creación de un ambiente letrado abundante en estímulos, donde los estudiantes están constantemente expuestos a textos auténticos y variados, se prioriza que los estudiantes participen activamente en la exploración de libros, la escritura creativa y el análisis crítico de textos, promoviendo así la construcción de significados. Estas actividades permiten a los estudiantes formular hipótesis, descubrir patrones y relacionar la nueva información con sus propias vivencias, fortaleciendo habilidades como la inferencia, la síntesis y la argumentación.

En este modelo, el docente asume el rol de facilitador, guiando el proceso de aprendizaje a través de estrategias que fomenten el razonamiento crítico y la reflexión, este enfoque busca formar lectores y escritores autónomos que puedan utilizar el lenguaje como una herramienta para comprender y transformar su entorno. No obstante, una posible limitación es que el énfasis en la comprensión global puede llevar a descuidar el desarrollo de habilidades técnicas específicas como la caligrafía o la ortografía.

2.1.4 Modelo integrado

El modelo integrado, también denominado modelo interactivo, representa un intento por combinar las fortalezas de los modelos de destrezas y holístico, superando sus limitaciones. Según Santander y Tapia (2012), este enfoque reconoce que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso

multifacético que requiere tanto el desarrollo de habilidades técnicas como la inmersión en contextos significativos.

En este modelo, la enseñanza se estructura de manera que los primeros años de escolaridad se dediquen al desarrollo de destrezas básicas, como la decodificación y la escritura legible, para luego incorporar estrategias que fomenten la comprensión crítica y el uso significativo del lenguaje. Además, este modelo enfatiza el aprendizaje dinámico y balanceado, en el cual los docentes combinan actividades de enseñanza explícita con tareas que promuevan la creatividad y la autonomía de los estudiantes.

Una de las ventajas principales de este modelo es su flexibilidad, debido a que permite adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y niveles de los estudiantes. No obstante, Santander y Tapia (2012) señalan que su implementación puede ser compleja, especialmente en contextos educativos con recursos limitados, donde la transición entre las fases de destrezas y las holísticas puede no estar claramente definida. También, resaltan que, si bien este enfoque busca una integración, el predominio de las estrategias del modelo de destrezas en los primeros años podría perpetuar una enseñanza **centrada en la memorización y la mecanización**, dificultando el paso hacia una comprensión más profunda del aprendizaje.

Cada modelo, con sus características, tiene implicancias específicas en la formación de los estudiantes como lectores y escritores, destacándose la necesidad de considerar tanto el contexto educativo como las demandas de los estudiantes para seleccionar e implementar el enfoque más adecuado.

2.2.1 Formación inicial docente en Lectoescritura y su aplicación en estudiantes

A partir de un análisis a la formación inicial docente en la carrera de la universidad que participó del proyecto, con un enfoque establecido en las competencias pedagógicas y disciplinarias para abordar la enseñanza de habilidades básicas de lectoescritura en estudiantes de enseñanza media. En este apartado, se examinan los componentes fundamentales de la malla curricular y las competencias de egreso que tiene la carrera de la universidad pública considerada en el estudio, con énfasis en cómo estas se relacionan con las expectativas y desafíos que enfrentan los futuros docentes en su desempeño profesional. Además, se abordan las herramientas metodológicas y estrategias didácticas empleadas en la formación, tales como la gamificación y el enfoque activo-participativo, destacando su

contribución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se vincula esta formación con las exigencias del currículum nacional, explorando su implementación en los ejes de lectura y escritura definidos por el Ministerio de Educación. Finalmente, se hace mención respecto a las limitaciones actuales en la preparación de los egresados de pedagogía en castellano para enseñar habilidades básicas de lectoescritura.

2.2.2 Formación inicial docente en una universidad pública

El entrar a estudiar pedagogía en lenguaje en educación media en una universidad pública, como la considerada en esta investigación, implica varios retos, desafíos, experiencias y competencias, de los cuales se presentan a los estudiantes a través de varios elementos académicos, emocionales, administrativos, etc. La vocación docente entonces cumple un rol fundamental en los estudiantes de pedagogía, porque, desde un punto de vista influenciado por Fuentes (2001), se puede definir que el trabajo docente se divide en dos categorías:

“el trabajo como actividad productiva (*poiesis*), es decir, como un medio para conseguir fines ajenos al mismo -bienes materiales o prestigio social-; y el trabajo como acción (*praxis*), o sea, como esa actividad valiosa en sí misma, independientemente del resultado obtenido con ella” (p.294)

Por lo que, se debe ver la vocación hacia la profesión pedagógica con mayor inclinación hacia la segunda acepción, puesto que el futuro docente debe hallar un valor propio en lo que hace.

Los principales retos y desafíos presentes en el rol de un profesor titulado se expresan en el perfil de egreso de la carrera. El estudiante al salir y terminar con sus estudios debe ser “capaz de promover aprendizajes significativos en el ámbito de la lengua española, la literatura y la comunicación, pertinentes a los diversos contextos en que se desempeña.” (UMCE, 2025), es decir, que el egresado o egresada debe responder a los contextos de cada estudiante y generar un aprendizaje significativo en estas áreas independiente de la situación que se viva en el establecimiento educacional en el cuál estén. En las áreas en las que se dividen los contenidos de la malla curricular de la carrera, se encuentra un área en específico que refiere con lo trabajado en esta investigación, esta es el área de Lingüística y comunicación. Se percibe al egresado en pedagogía en castellano como alguien apto para la comprensión y producción de discursos (UMCE, 2025), y bajo esta concepción, a través del área Didáctica de la especialidad y práctica, es que el futuro docente puede aplicar estos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con sus estudiantes. En las competencias de egreso que se

mencionan al momento de titularse de la carrera, se genera una expectativa por el salir de la universidad con la capacidad de “desarrollar propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.” (UMCE, 2025) Por lo que, es esta la visión final que tiene un egresado de pedagogía en castellano respecto a sus habilidades, competencias y expectativas.

2.2.3 Herramientas y habilidades didácticas de tutores

La formación inicial docente tiene como propósito fundamental preparar a los futuros educadores para enfrentar las complicaciones y desafíos de la enseñanza. Según Matsumoto-Royo y Conget (2024), una de las herramientas más significativas que proveen los programas de formación es la incorporación de Oportunidades de Aprendizaje de la Práctica Pedagógica (OAP). Estas incluyen instancias como la planificación de experiencias de aprendizaje y la posibilidad de simular que es lo que haría un docente en un entorno de enseñanza, lo que permite a los estudiantes de pedagogía desarrollar la capacidad de aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas y de aprender de los errores en un entorno controlado, puesto que “las simulaciones son instancias valiosas para aplicar los contenidos teóricos adquiridos, mientras también se aprende de los errores” (Matsumoto-Royo y Conget, 2024, p. 9). Es por eso que, bajo esa misma mirada, las experiencias que tendrá un docente en formación respecto a la relación de éste con sus estudiantes es un elemento primordial y principalmente significativo en el desarrollo de habilidades y competencias del estudiante de pedagogía, y a su vez, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. Para los estudiantes, según Zepeda (2007) la relación entre estudiante y profesor se percibe como un elemento que favorece varias aristas, como por ejemplo “la relación interpersonal con los profesores, del proceso de enseñanza aprendizaje, un ambiente creativo”. (Zepeda, 2007)

El trabajo aplicado por los tutores a lo largo de este proyecto busca, entre varios, el resultado de un aprendizaje integral, esto en base a que el aprendizaje integral “promueve el crecimiento pluridimensional del ser humano, desarrollando en ellos todas sus características, condiciones y potencialidades para lograr su realización plena como hombres y mujeres”. (Alonso-Rivera, p. 110). Con esta competencia es cómo uno puede evaluar tanto el desempeño que el tutor ha tenido, la implementación del material y la calidad tanto del material como del modelo utilizado. Para la búsqueda de este aprendizaje integral es que los tutores buscan distintas herramientas y estrategias para el proceso de enseñanza.

Existen dos tipos de metodologías de aprendizaje utilizadas principalmente por los tutores en el transcurso de la tutoría realizada por el proyecto de reactivación educativa para profundizar tanto la relación estudiante-profesor como el aprendizaje de los contenidos aplicados. El primero del cual se hará mención trata de la metodología de Gamificación, la cual fue mencionada en gran cantidad por los tutores al momento de ser entrevistados y cuestionados por cómo abordaron el contenido y qué estrategias metodológicas utilizaron. Esta metodología consiste en la aplicación y manejo de didácticas relacionadas a juegos, para así generar un mayor fomento en el aprendizaje. Como presenta Deterding, (2011) el concepto de Gamificación se define como *“the use of game design elements in non-game contexts”* [el uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos a ellos] (p.10). De manera que, a través de la investigación de Bernal et al. (2024), al utilizar esta metodología que funciona como un quiebre en la rutina de las salas de clases, “no solo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también facilita un aprendizaje más profundo y significativo” (p.6436). La otra estrategia que se utilizó para el beneficio del aprendizaje de los estudiantes durante el proyecto de reactivación educativa es la metodología activo participativa. Esta metodología fue utilizada por los tutores para que de esta manera todos los estudiantes de cada grupo tuvieran una participación y que así se le pueda dar un tiempo personalizado para verificar el progreso de su aprendizaje mediante la intervención de los alumnos y alumnas. Además, se hizo uso de esta estrategia para mantener el interés y motivación de los estudiantes en el proyecto que se trabaja. Una metodología activa se define como una herramienta que construye conocimiento en los estudiantes, y estos a su vez aplican este conocimiento de manera integral en distintos ámbitos de sus vidas (Puga y Mercedes, 2015). Entonces, al ser individuos activos, y además participativos, los y las estudiantes adquieren competencias como “autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinarios, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad”. (Aiche, 2011, como se citó en Pugay Mercedes, 2015, p. 297).

Todas estas metodologías implican un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motiva a los estudiantes, les hace aumentar el interés por el contenido y todas estas experiencias culminan en un aprendizaje significativo, integral y profundo. Es relevante entonces mencionar que sin el vínculo que hubo entre los tutores y los estudiantes del proyecto, muchas de estas metodologías no terminarían con buenos resultados. Los tutores dentro de las entrevistas realizadas comentan la importancia que tuvo la conexión que fueron desarrollando clase a clase, ya que sin esta el ambiente para generar un

aprendizaje se ve afectado, no hay motivación en los estudiantes y no se logra un aprendizaje significativo, lo que termina por afectar en el desempeño del docente (Flores, 2019).

2.2.4 Vinculación del plan de reactivación educativa con el currículum nacional de educación media

La realización del proyecto de Reactivación educativa del cual fueron parte los sujetos de investigación permite el avanzar en la implementación de todas las estrategias pedagógicas que se enseñan en la formación de estos, para favorecer este mismo desempeño docente que los estudiantes de pedagogía crean durante la carrera (Matsumoto-Royo y Conget, 2024). La realización de este proyecto dentro del currículum de pedagogía en castellano, ayuda a dividir la práctica en etapas o en momentos que puedan ser asimiladas por los estudiantes que están recién en sus primeros años, también proporciona distintas formas de representación de cómo se puede trabajar en el ámbito de la pedagogía y facilita diversas instancias para su aplicación, lo que termina por contribuir en la garantía de un aprendizaje progresivo por parte de los futuros docentes (Matsumoto-Royo y Conget, 2024). Esto también reduce los riesgos asociados a posibles errores al trabajar directamente con estudiantes en los contextos escolares. En este sentido, el autor menciona que “por tanto, el aprendizaje de las prácticas pedagógicas requiere que los programas formativos ofrezcan oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica (OAP) a lo largo de todo el plan de estudios” (Matsumoto-Royo y Conget, 2024, p. 2).

A partir de esta actividad los docentes en formación aplican aspectos del currículum nacional a través de todas las competencias que emplean gracias a la oportunidad de enseñar. Con un modelo de lectoescritura, se pueden trabajar diferentes competencias mencionadas por las bases curriculares de séptimo a segundo medio del Ministerio de Educación (Mineduc, 2015). En las bases curriculares se definen los ejes respecto a la organización curricular, de los cuales se categorizan 4: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación. El primer eje destacado, el eje de la lectura, está hecho para que los estudiantes como aprendizaje final puedan ser “lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos” (Mineduc, 2015). El segundo eje, de escritura, Mineduc (2015) lo establece como un aprendizaje que

“permite que el o la estudiante modifique, precise y aclare las ideas y los conocimientos que tenía previamente. Al redactar, la alumna o el alumno resuelve problemas, se pregunta,

identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos.” (p. 38)

El tercer eje tratado es el de comunicación oral. Esta categoría explica que los estudiantes logran aprender a ser “autónomos y autónomos, a ser capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática” (Mineduc, 2015, p. 40). Todo esto a través de las competencias de la comunicación oral, ya sea por la comprensión oral, el diálogo, o por discursos monologados. Y finalmente está el eje de investigación, el cual pretende generar un aprendizaje en los estudiantes en base al uso de los tres ejes anteriores de manera integral. Este eje pretende “implica buscar y obtener información en distintas fuentes orales, escritas y audiovisuales, evaluar esa información, seleccionarla, sintetizarla, procesarla y comunicarla.” (Mineduc, 2015).

En el plan de tutorías del cuál se hace mención en este trabajo se desarrollan única y principalmente 2 ejes de los anteriormente mencionados; la escritura y la lectura.

2.2.5 Condiciones formativas de docentes de educación media para la realización del desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura

Las condiciones formativas de los docentes recaen firmemente en los procesos de práctica en estudiantes, en donde se viven experiencias que promueven todas las competencias trabajadas a lo largo de la carrera. Se presentan cuatro elementos que corresponden a habilidades desarrolladas por los docentes a través de la práctica, las cuales se preocupan del desarrollo de las habilidades básicas de los y las estudiantes. Dentro de la formación docente que hay en la carrera de la universidad pública en análisis, existe una variedad de asignaturas referidas a adquirir este tipo de competencias, las asignaturas referentes al área de la metodología de la especialidad y práctica son las que principalmente trabajan el uso de estas estrategias o habilidades ya que refieren a la capacitación de un individuo en su rol como docente (UMCE, 2025).

El manejo de aula es uno de las competencias más necesarias e importantes a desarrollar en el ejercicio docente, esta se puede explicar como la habilidad de establecer un manejo de la conducta de los estudiantes a través de la implementación de conocimientos sobre la materia que se enseña y especialmente sobre la naturaleza que tiene cada grupo respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje, para que así el profesor lleve a cabo un plan efectivo para abordar cada sala de clases, y a cada estudiante correcta y debidamente (Petty, 2001). La planificación, a su vez, comparte también relevancia dentro de las competencias necesarias para un buen desempeño docente, según el Marco

para la Buena Enseñanza (MBE, 2021), la capacidad de planificar correctamente una clase demuestra, en ese ámbito, el ser un buen docente, puesto que

“El/la docente diseña experiencias de aprendizaje efectivas y contextualizadas para el logro de objetivos desafiantes, considerando el currículum vigente, cómo los/as estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar, sus características, conocimientos previos y contexto, y la evidencia que entregan las evaluaciones.” (p. 28).

La didáctica, por otro lado, como concepto se refiere a una teoría práctica que se realiza desde principios fundamentales como la contextualización e intercomunicación entre teorías de contenido y estrategias de aprendizaje, para que de este modo pueda llegar el conocimiento a los estudiantes de manera integral y significativa (Addine et al., 2020), por lo que para un docente es imprescindible el manejar correctamente la didáctica, porque además este concepto se trabaja a partir de las competencias anteriores, de modo que si uno no tiene bien implementada la didáctica dentro de la planificación o en el manejo del aula, puede fallar y no ser capaz de conectar la enseñanza con el aprendizaje de los y las estudiantes (Addine et al., 2020).

El mencionar nuevamente la malla curricular de pedagogía en castellano de la UMCE respecto a las asignaturas que cursan docentes en formación toma relevancia en esta investigación al revisar cuáles son los principales contenidos que se estudian. En el marco de la lectoescritura, los estudiantes universitarios cursan por diferentes asignaturas que repasan y desarrollan este contenido. En el área de la lingüística y comunicación existe variedad de asignaturas referidas a las competencias de escritura y oralidad que debe desarrollar un profesor y en consecuencia traspasarlas y enseñarlas a los estudiantes en base a las necesidades de ellos (UMCE, 2025). Pero se debe realizar una fijación importante en los contenidos que se dan para futuros docentes y a su vez los que estos enseñan a estudiantes de educación media. Las competencias que debe tener un estudiante egresado de pedagogía en castellano responden a las necesidades que tienen los estudiantes en los distintos contextos en los que se puedan encontrar. La tercera competencia específica que tiene un docente de lengua y literatura de la carrera de la universidad en análisis es el desarrollar “situaciones de enseñanza aprendizaje de lengua, literatura y comunicación, considerando diversos contextos educativos para el logro de una pertinente transposición didáctica” (UMCE, 2025). De modo que, para finalizar, el docente que haya egresado de pedagogía en castellano de la UMCE debe de sustentar los conocimientos de los estudiantes en base a sus contextos y preocuparse de establecer una nivelación en los aprendizajes y saberes (MBE, 2021).

Pero a pesar de esto, un docente egresado de la UMCE solo mantiene herramientas y conocimientos para una enseñanza de habilidades ya avanzadas de lectoescritura, no de habilidades básicas. Esto se puede notar en el enfoque que tienen las distintas asignaturas del área de lingüística y comunicación, como, por ejemplo, Fonética y fonología, Gramática del español, Historia de la lengua, Español de Chile, Semiótica y comunicación, Análisis del discurso o Seminario de lingüística (UMCE, 2025). Es por esto, que para un profesor con esta formación va a resultar complejo el enseñar habilidades básicas de lectoescritura, no así habilidades ya intermedias o avanzadas.

2.3. Pérdida de aprendizajes en lectoescritura post COVID-19

2.3.1 Impacto global del COVID-19 en la educación

La pandemia de COVID-19 generó una de las interrupciones más significativas en la historia educativa, afectando gravemente el desarrollo de habilidades esenciales como la lectoescritura. Los cierres prolongados de colegios y las medidas implementadas para la enseñanza a distancia no lograron reemplazar completamente la experiencia de aprendizaje presencial, dejando profundas brechas en el aprendizaje. Según la OCDE (2022), el impacto de la pandemia no solo amplificó las desigualdades educativas existentes, sino que, además, expuso la falta de preparación de los sistemas educativos para responder a una crisis de esta magnitud, con un énfasis en el rezago en habilidades fundamentales como la lectura comprensiva y la escritura reflexiva.

La falta de interacción directa con los docentes, combinada con limitaciones en el acceso a recursos digitales y metodologías adecuadas, incrementó estas brechas, especialmente en los contextos vulnerables. Según datos del Banco Mundial (2022), la pérdida de aprendizajes en América Latina y el Caribe equivale a más de un año de escuela, con un retroceso aún más marcado en habilidades lingüísticas fundamentales.

2.3.2 Chile como uno de los países más afectados por el cierre prolongado de escuelas

Chile no estuvo exento de esta crisis educativa. La suspensión prolongada de clases presenciales, sumada a desafíos estructurales previos, aumentó los problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. A pesar de los esfuerzos por implementar clases en línea, las condiciones desiguales de conectividad y recursos dificultaron la enseñanza efectiva. Tal como señala Álvarez (2023), el regreso a la presencialidad ha evidenciado graves deficiencias en el nivel de comprensión lectora y escritura de los estudiantes, lo que plantea enormes desafíos para la reactivación educativa.

El cierre prolongado de escuelas durante la pandemia de COVID-19 afectó severamente los aprendizajes fundamentales, especialmente en habilidades de lectoescritura. Según el informe anual *Education at a Glance 2022* (OECD, 2022), Chile fue el país miembro de la organización que mantuvo sus escuelas cerradas por más días, acumulando un total de 259 días de cierre para todos los establecimientos educativos del país: 147 días en 2020 y 112 en 2021. Esta situación no solo dificultó la continuidad de los procesos de aprendizaje, sino que también profundizó las brechas educativas existentes, afectando con mayor intensidad a estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

2.3.3 Pérdida de aprendizajes pospandemia

Basado en las definiciones de pérdida de aprendizaje pospandemia presentadas por Dorn et al; (2021), se puede definir la pérdida de aprendizaje pospandemia como la brecha entre el nivel de conocimientos y habilidades que los estudiantes habrían alcanzado en condiciones normales y su nivel real de logro académico después de la interrupción de la educación debido a la pandemia de COVID-19, lo que resulta en una disminución en el rendimiento estudiantil y el logro académico en diferentes áreas, como la lectura, la escritura, las matemáticas y otras habilidades cognitivas y socioemocionales. Como se mencionó con anterioridad, la pérdida de aprendizaje después de la pandemia en estudiantes escolares es un tema de gran interés y preocupación en la comunidad educativa. UNESCO (2021) señala que la pandemia impactó negativamente de mayor manera en los estudiantes de sectores más vulnerables económicamente.

2.4 Recuperación de aprendizajes de lectoescritura (Políticas públicas asociadas)

2.4.1 Recuperación de aprendizajes

En el contexto de pospandemia, las recomendaciones que se han hecho para la recuperación de aprendizajes apuntan por sobre todo a darle una preferencia mayor a los contenidos, objetivos y habilidades más primordiales tomando en consideración a la población estudiantil más desfavorecida por su contexto socioeconómico (CEPAL-UNESCO, 2020). Por lo que para efectos de esta investigación se entenderá como recuperación de aprendizajes a las distintas medidas que se tomaron para alcanzar el logro de aprendizajes a pesar del contexto desfavorable que afectó en la pandemia y después de ella.

2.4.2 Políticas de reactivación educativa en Chile

El Plan de Reactivación Educativa ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar las pérdidas de aprendizaje, especialmente en lectoescritura. Este plan establece metas ambiciosas, como reducir la cantidad de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente en el SIMCE. Según el Plan Nacional de Tutorías, se busca que para 2034 el país logre sacar a todos los estudiantes de dicha categoría en 4° básico, tanto en lenguaje como en matemáticas. Asimismo, se propone alcanzar el rezago cero en 2° medio para el año 2040, reduciendo la proporción de estudiantes con desempeño insuficiente al 18 % en dicho nivel para 2034. Estas metas reflejan el compromiso del sistema educativo chileno por cerrar las brechas educativas exacerbadas por la pandemia (Mineduc, 2024).

Por último, la OCDE (2023) destaca que el aprendizaje de habilidades de lectoescritura es fundamental no solo para el éxito académico de los estudiantes, sino también para su integración social y desarrollo personal. Sin embargo, los desafíos son evidentes en un contexto donde las brechas previas se han intensificado, afectando especialmente a estudiantes en contextos vulnerables. En este sentido, las estrategias de reactivación educativa en Chile buscan no solo mitigar el impacto de la crisis, sino también garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para avanzar en su trayectoria educativa y vida futura.

2.4.3 Priorización Curricular

En función de esto, se desarrolló la Priorización Curricular, a modo de instrumento que facilita el manejo del currículum educativo para la gestión de la emergencia sanitaria en el ámbito educacional, estableciendo contenidos, objetivos y habilidades primordiales a tratar como elementos esenciales para el desarrollo de un proceso de enseñanza más autónomo que se pueda realizar de manera remota y/o híbrida. (Mineduc, 2020)

2.4.4 Reinserción y retención escolar

Mencionado ya con antelación, los estragos de la pandemia afectaron más fuertemente a los estudiantes de contextos socioeconómicos más vulnerables en todo el mundo. Por lo mismo, una estrategia de recuperación de aprendizajes que implementó Chile fue el rescate de los estudiantes que habían desertado del sistema escolar a través de SAT (Sistema de Alerta Temprana) dentro del marco del Plan “Chile Recupera y Aprende”. Todo lo anterior amparado en cifras del Ministerio de Educación

que indica que 186.000 niños, niñas y jóvenes se encontraban fuera del sistema escolar para el año 2020 (Mineduc, 2021).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.Marco Metodológico

3.1 Paradigma y enfoque

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque del paradigma interpretativo, el cual surge a partir de una pregunta de investigación y se enmarca en la metodología cualitativa. Se trabaja con una muestra intencionada de estudiantes de pedagogía en Lenguaje de Educación Media de sexto, octavo y décimo semestre de una universidad pública. Para la recolección de información, se empleó una entrevista semi-estructurada como principal técnica, lo que permitió recopilar datos relevantes. Posteriormente, se realizó un análisis utilizando el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1992), lo que facilitó identificar y comprender las distintas perspectivas de los estudiantes en relación con su participación en las tutorías del programa de reactivación educativa.

3.2 Diseño de investigación

Según lo planteado por Taylor y Bogdan (1986), la metodología aborda el enfoque para abordar los problemas y buscar respuestas, adoptando un carácter cualitativo cuando se centra en las cualidades del objeto de estudio, como la descripción de conceptos y las relaciones entre ellos.

En esta investigación, la metodología es de enfoque cualitativo, ya que busca responder a una pregunta de investigación mediante el análisis de la información recopilada a partir de una muestra. Este enfoque permite desarrollar un proceso interpretativo que contribuye al conocimiento existente. El investigador analiza los datos mediante la observación de eventos y situaciones visibles, identificando antecedentes clave para su posterior interpretación.

3.3 Contexto y escenarios de sujetos de estudio

En esta investigación de enfoque comparativo, se entrevistó a un total de 9 estudiantes de pedagogía en Lenguaje de Educación Media de una universidad pública. La muestra incluyó a 3 estudiantes de sexto semestre, 3 de octavo semestre y 3 de décimo semestre, todos ellos participantes como tutores en el Plan nacional de tutorías dentro del programa de reactivación educativa de Mineduc (2024). Las actividades de tutoría se llevaron a cabo en tres colegios de la región metropolitana, de los cuales dos eran municipales y uno particular subvencionado.

3.4 Sujetos de estudio

Para la recolección de información, se seleccionaron, como sujetos de estudio a estudiantes de Pedagogía en Castellano que participaron como tutores en el proyecto de reactivación educativa. Estos tutores provenían de los semestres sexto, octavo y décimo de la carrera de la universidad considerada en análisis. Los participantes accedieron a formar parte de la investigación de manera voluntaria durante la ceremonia de premiación que marcó el cierre del proyecto.

El criterio para su selección estuvo basado en su participación activa como tutores en el proyecto, trabajando directamente con estudiantes de séptimo, octavo, primero y segundo medio en procesos de reactivación de habilidades básicas de lecto-escritura. Se buscó indagar en las experiencias de los tutores relacionadas con su rol, las estrategias utilizadas y las reflexiones generadas en torno a los aprendizajes adquiridos durante su labor.

3.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este estudio cualitativo, se utilizó la técnica de recolección de datos por medio de la realización de entrevistas semi-estructuradas, las cuales se llevaron a cabo de manera presencial a los tutores participantes del proyecto.

La entrevista semi-estructurada, caracterizada por ser un instrumento con preguntas abiertas, flexibles y adaptables, fue diseñada con un guion por parte del equipo de investigación. Este guion permitió sustraer del entrevistado la información necesaria para profundizar en su rol, experiencias y reflexiones en torno al proceso de tutoría y enseñanza, direccionando las respuestas hacia la pregunta planteada en la investigación.

La entrevista aplicada constó de doce preguntas divididas en tres grandes áreas:

- **Rol y experiencia del tutor:** Tres preguntas que indagaban sobre cómo percibieron y desarrollaron su rol como tutores en el contexto del proyecto.
- **Proceso de enseñanza:** Cuatro preguntas enfocadas en explorar las estrategias y metodologías utilizadas durante las sesiones de tutoría.
- **Reflexión y aprendizaje:** Cinco preguntas dirigidas a comprender las lecciones aprendidas, así como los desafíos y aprendizajes obtenidos de la experiencia.

Estas entrevistas se aplicaron a tutores estudiantes de Pedagogía en Castellano pertenecientes a sexto, octavo y décimo semestre de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con el objetivo de recoger una visión integral de las experiencias vividas en este proyecto de reactivación educativa.

A continuación, se detalla el contenido de las preguntas de la entrevista semi–estructurada:

3.6 Tabla preguntas

DIMENSIÓN 1 Sobre su rol y experiencia • ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura? • ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento? • ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa? ¿Qué destacas de esta experiencia? DIMENSIÓN 2 Sobre el proceso de enseñanza • ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectoescritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los ya planteados en el material dado? • ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos/ellas? • ¿Qué te pareció el modelo “leer para aprender”, consideras qué es repetitivo, aburrido? ¿Harías cambios? • ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento? DIMENSIÓN 3 Reflexión y aprendizaje • ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente? • ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar? • ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo? • ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes? • ¿Cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tabla 1. Dimensiones preguntas entrevista

3.7 Tipo de análisis

El análisis llevado a cabo en esta investigación se caracteriza por ser cualitativo, hermenéutico e interpretativo, empleando el método comparativo constante como herramienta principal (Strauss y Corbin, 1992). Este enfoque permitió desarrollar tres etapas de codificación: la primera corresponde a la codificación abierta, seguida de la codificación axial y, finalmente, la codificación selectiva.

El proceso comenzó con la recopilación del corpus, orientado a explorar las concepciones de tutores estudiantes de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Para ello, se diseñó y aplicó una entrevista semi-estructurada, cuyos resultados fueron transcritos y analizados. La información obtenida se procesó utilizando el *software ATLAS.ti*, especializado en análisis hermenéutico, siguiendo un orden estructurado para abordar el análisis de los datos recopilados:

- Se identificaron y crearon todos los códigos posibles a partir del análisis de cada una de las entrevistas realizadas a los tutores.
- Se llevó a cabo una revisión detallada de los códigos creados, verificando la coherencia entre estos y las citas correspondientes, asegurando que cada código se relacionara adecuadamente con las citas que lo respaldan.
- Se agruparon los códigos en ocho categorías principales (familias de códigos), las cuales fueron vinculadas con sus respectivas subcategorías (códigos asociados). Algunas categorías presentaron mayor saturación que otras, dependiendo del número de citas relacionadas. Todas las subcategorías pertenecientes a una misma categoría se integraron y conectaron, mostrando variaciones en su densidad según la cantidad de citas asociadas.
- Se revisaron las categorías creadas, verificando la consistencia entre los nombres de las categorías y las subcategorías vinculadas.
- Posteriormente, se elaboró una explicación argumentativa que relacionó los códigos y subcategorías entre sí, proporcionando una interpretación detallada de los temas abordados en las entrevistas. Este análisis permitió responder de manera precisa a la pregunta de investigación, destacando las concepciones y experiencias de los tutores en el marco del programa de reactivación educativa.
- Finalmente, el análisis fue representado gráficamente mediante mapas conceptuales, facilitando una visualización clara de las conexiones y relaciones entre las categorías, subcategorías y los temas abordados.

3.8 Etapas de investigación

Las etapas de trabajo fijadas para cumplir con el objetivo propuesto en la investigación, se detalla en el siguiente cuadro:

Etapas del trabajo
Selección de muestra de tutores.
Elaboración de instrumentos de recolección de datos (entrevistas).
Realización de entrevistas.
Transcripción de entrevistas.

Análisis de entrevistas en <i>software ATLAS.TI</i> .
Análisis descriptivo.
Análisis interpretativo.
Análisis de los resultados.
Conclusiones.

Tabla 2. Etapas del trabajo de investigación.

3.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

Para recopilar la información, se contó con la autorización formal de los tutores, estudiantes de Pedagogía en Lenguaje de Educación Media de una universidad pública, quienes firmaron un documento de consentimiento informado. Posteriormente, se diseñó una entrevista semi-estructurada, organizada en tres dimensiones principales, de las cuales surgieron doce preguntas dirigidas a los participantes. Antes de realizar las entrevistas, se extendió una invitación individual a cada tutor, garantizando su consentimiento y resguardando tanto su identidad como la confidencialidad de la información proporcionada.

Capítulo IV: Análisis

4 Análisis

Los análisis realizados se fundamentan en un enfoque cualitativo, utilizando la comparación constante y aplicando las etapas de codificación abierta, axial y selectiva. Estas metodologías están alineadas con la Teoría Fundamentada, empleada exclusivamente como herramienta de análisis.

El estudio se enfoca en las experiencias de tutores (estudiantes de pedagogía en castellano de sexto, octavo y décimo semestre) sobre sus experiencias en la implementación del trabajo colaborativo.

4.1 Etapas del análisis

El reporte de los análisis se organiza en tres fases principales:

1. **Análisis Descriptivo:** Se presentan las categorías y subcategorías identificadas en los corpus analizados, complementadas con citas representativas que ejemplifican cada una de ellas.
2. **Análisis Interpretativo-Crítico:** A partir de las categorías descritas en la fase anterior, se desarrollan mapas conceptuales que muestran las relaciones entre ellas. Este análisis busca responder a la pregunta de investigación mediante una reflexión que integra el marco teórico con las citas obtenidas del corpus.
3. **Síntesis del Análisis:** En esta etapa final, se realiza una reflexión integradora basada en las fases previas, destacando las ideas clave que permiten responder a la pregunta de investigación planteados.

4.2 Análisis descriptivo

Categoría 1 (Familia de códigos): Experiencia del tutor:

La temática se aborda mediante la dimensión “Rol y experiencia”, “Sobre el proceso de enseñanza” y “Reflexión y aprendizaje”. En esta categoría se recogen las percepciones que consideran la experiencia de los tutores participantes del Proyecto de reactivación educativa.

Subcategorías (Códigos):

Experiencia particular del tutor respecto a situaciones entre estudiantes y material. Los tutores participantes definen su experiencia con respecto a la relación de los estudiantes con el material utilizado para el desarrollo del proyecto.

“En cuanto a si se generó un aprendizaje, considero que sí se produjo, ya que, en comparación con las primeras tutorías se presentaron menos dificultades para llevar a cabo la actividad. Ya que en las primeras sesiones no logramos completar las guías, mientras que en la tercera sesión completamos la guía antes del tiempo estipulado, realizamos el resumen y todo transcurrió de manera exitosa. Los estudiantes mostraron una mejor comprensión de lo que leían, algo que no había ocurrido en la primera sesión”. (s3.3)

Experiencia personal del tutor en torno al desempeño docente. Los tutores participantes definen su experiencia y reflexión en torno al desempeño docente durante el proyecto de reactivación educativa.

“En mi caso, estuve a cargo de seis estudiantes, y puedo imaginar lo complejo que sería manejar un grupo de cuarenta chicos en una sala. Es fundamental mantener una actitud constante y estar motivado. Me quedo principalmente con la reflexión sobre la importancia de ser un apoyo para los estudiantes, ya que al final del día, el colegio se convierte en su segunda casa, una realidad que pude comprobar durante las tres jornadas en las que estuve con ellos”. (s3.3)

Experiencia personal del tutor en torno al manejo de clase. Los tutores participantes definen su experiencia personal con respecto al manejo de clase en el aula considerando también la relación profesor - estudiante, al momento de desarrollar el proyecto de reactivación educativa.

“El saber que como docente puedo trabajar incluso con improvisación, incluso no saber mucho de lo que tengo que hablar, o incluso no tener muy preparado, pero durante la marcha, saber que se puede improvisar y también, obviamente, el hecho de la cercanía con los estudiantes y el saber que hay formas de que los estudiantes conecten y que se tiene que tener un trato más humano con ellos y no 100% como una figura de autoridad”. (s1.1)

Experiencia personal en torno a su vocación docente. Los tutores participantes definen su experiencia con respecto a su vocación docente y cómo su participación en el proyecto influyó de manera positiva.

“El rol como tutor fue un proceso mucho más personal, pues todos hemos construido esta identidad docente de forma diversa y, por lo tanto, enriquecedora”. (s1.3)

Experiencia del tutor con el proyecto. Los tutores participantes definen su experiencia en torno al proyecto de reactivación educativa de manera que dejan ver si fue positivo o negativo.

“Bueno, gracias a esta experiencia pude vivir lo que es realmente enfrentarme a una sala de clases, en la que cada alumno tiene su propio pensamiento y forma de aprender, a algunos quizá las cosas se le dan de manera mucho más fácil y autónoma, otros necesitan de un empujoncito para desarrollar estas habilidades, por lo que el enfoque acá es muy individual hacia cada uno de los estudiantes”. (s3.3)

Importancia de la experiencia del proyecto para el manejo de habilidades del tutor. Los tutores participantes definen su experiencia con respecto a su participación en el proyecto y cómo el aprendizaje de este puede ser una herramienta para su futura labor docente.

“Utilizar estas herramientas para que mis futuros estudiantes puedan tener una mejor lectura, que tengan el hábito lector, intentar que no se nos pasen estas bases de lo que es el saber leer, el saber reconocer los focos del texto”. (s2.1)

Categoría 2 (Familia de códigos): Desafíos en la Docencia:

La temática se aborda mediante la dimensión “Rol y experiencia”, “Sobre el proceso de enseñanza” y “Reflexión y aprendizaje”. En esta categoría se abordan las percepciones de los tutores participantes en el Proyecto de reactivación educativa con respecto a los desafíos que enfrentan los docentes durante su carrera pedagógica.

Subcategorías (Códigos):

Explicación desafío cantidad de tutores. Los tutores participantes expresan los desafíos a enfrentar con respecto a la cantidad de tutores que se presentan durante el desarrollo del proyecto y cómo esto supuso un desorden en la realización de las tutorías de reactivación de lectoescritura.

“Se supone que esto iba de entre cinco a dos estudiantes para trabajar y yo en ocasiones tuve que trabajar con uno porque había muchos tutores y era la persona o en ocasiones teníamos que trabajar con seis, porque éramos pocos tutores, entonces más que nada era la cantidad, la vergüenza de los chicos y también que era algo nuevo para ellos”. (s1.1)

Desafío falta de motivación y desinterés. Los tutores participantes definen la falta de motivación y desinterés, falta de atención, aburrimiento de los estudiantes con respecto al material creado para la realización del proyecto.

“Creo que buscaría otras alternativas para que los estudiantes puedan mantener la atención, creo que es uno de los principales problemas actualmente, creo que la atención es muy baja, los estudiantes se desenfocan y no van a estar tan interesados como los primeros días o los primeros meses”. (s2.1)

Desafío vergüenza estudiantes. Los tutores participantes definen su experiencia en el desarrollo del proyecto de reactivación educativa en torno a los estudiantes que presentan problemas de vergüenza al momento de la realización de la tutoría.

“Principalmente el tema de que pudieran identificar mejor la información, porque al principio partían muy de que no sabían o que les producía vergüenza decirme las cosas, entonces yo igual intenté incentivar un poquito más su personalidad, que estuvieran tranquilos y que no estuvieran nerviosos”. (s2.2)

Desafío adaptación de material. Se presenta el desafío que tuvieron que atravesar los tutores participantes del proyecto con respecto a la adaptación del material utilizado para que los estudiantes pudieran comprender de mejor manera.

“Bueno, fue un desafío el hecho de tener un material y tener que adaptarlo al momento. Algunas veces se nos mandaba el material con antelación y otras veces teníamos que en el momento irlo adaptando y según el contexto, era el poder hacerlo entretenido”. (s1.1)

Desafío adaptación didáctica y emocional de los estudiantes. Los tutores participantes del proyecto expresan la importancia de la relación entre lo didáctico y emocional de los estudiantes, es decir, llevar conceptos o información que puede parecer complicada a la realidad o las propias experiencias de los estudiantes.

“Sobre todo me parece que fue como utilizando vocabulario bien básico, muy elemental. y en algunas actividades era muy útil que ellos refirieran a situaciones de sus vidas personales. Por ejemplo, en la actividad de fobia y ansiedad, las experiencias personales de los chicos y chicas, fueron muy buenas para que se entendieran los conceptos que no entendían del texto.” (s3.1)

Desafío de adaptación de didáctica gamificación. Los tutores participantes, en su mayoría, consideran la gamificación como un pilar fundamental para la realización de clases, en este caso, tutorías, por lo que expresan como ellos adaptaron el material para que fuera comprensible y entretenido.

“Principalmente eso de subrayar las ideas y también hice una dinámica que me recomendaron que fue el tema del paso a palabra, que como había una parte que uno tenía que preguntar y ellos tenían que responder por palabras específicas, intenté que fuera como un tipo juego, como competencia, pero sin llevarlo como al extremo quizás de que hubiera rivalidad ni nada de eso. Pero sí, eso lo entusiasmó bastante como a ganar”. (s2.2)

Desafío de bajo desempeño de habilidades básicas de los estudiantes. Los tutores participantes pudieron identificar cómo las habilidades básicas de los estudiantes están de manera muy precaria, lo que afectó en el desarrollo del proyecto.

“Dentro de estos desafíos me tocó estudiantes que les costaba leer y sobre todo, reconocer información explícita de lo que estábamos leyendo, así que trabajamos con encontrar las ideas principales en los textos”. (s2.3)

Desafío adaptación al contexto. La adaptación al contexto de los estudiantes y de sus realidades e intereses es una parte importante para el desarrollo de una clase, es por esto, que los tutores participantes del proyecto adaptaron y utilizaron las herramientas disponibles para poder realizar de la mejor manera las tutorías.

“Mira, como igual tuve esas experiencias como un poquito delicadas quizá a nivel emocional, rescato hartito eso de ser como bien comprensivo, de tener un contexto adecuado para resolver las dinámicas, para llevar a cabo un aprendizaje porque a veces uno tiene una planificación estructurada, pero surgen cosas a último minuto y hay que tener siempre otra opción, otra dinámica para que los estudiantes no se distraigan”. (s2.2)

Desafío aplicar lo visto durante la carrera. Los tutores participantes mencionan que aplicar lo visto durante la carrera en su inicio de docencia es complejo, pero agregan que durante el proceso del proyecto de reactivación la cantidad de estudiantes ayudó en este aspecto.

“Yo creo que ese es uno de los aspectos más complejos de poder llevar a cabo todo lo que hemos visto a lo largo de la carrera y aplicarlo. Yo considero que una de las facilidades era que eran poquitos estudiantes”. (s2.2)

Desafío responder cuestionamiento utilidad tutoría. Una de las tutoras participantes se vió enfrentada a cuestionamientos por parte de los estudiantes y a tener que explicar el por qué de la tutoría y de qué se trataba el proyecto de reactivación educativa.

“Yo les tenía que explicar la utilidad de esto, al final era como traducirle más explícitamente los objetivos que queríamos lograr a la hora de realizar las intervenciones”. (s1.2)

Categoría 3 (Familia de códigos): Importancia de la planificación:

En esta categoría, los docentes en formación expresan su perspectiva sobre el interés que supone el ejercicio de planificar didácticamente dentro de la práctica docente. Además, destacan la importancia de la etapa de planificación en la preparación y desarrollo del proyecto de tutorías, resaltando su papel fundamental en la estructuración y ejecución efectiva de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Subcategorías (Códigos)

Importancia de la planificación previa en el ejercicio docente. los tutores reflexionan sobre la relevancia que tiene la planificación curricular como una manera de organización entre todos los elementos y/o herramientas que acompañan el desarrollo del proceso de aprendizaje.

“Que hay que ser flexible con las herramientas complementarias del aprendizaje porque no necesariamente funcionan de la misma manera con todos los estudiantes. También la importancia de la preparación previa a las clases y el regular las emociones tanto más como de los estudiantes para que todo fluya mejor, en si tener un ambiente de trabajo tranquilo para que funcionen las cosas.” (S3.2)

Sugerencia del tutor respecto de planificaciones previas del material. los tutores entrevistados mencionan su inquietud por la planificación previa a la secuencia didáctica del proyecto en aula y sugieren darle mayor atención a este momento.

“Como primera sugerencia definitivamente pondría el tiempo de planeación de las actividades, se necesita ir con calma en este tipo de proyectos y deberían de tener un seguimiento a largo plazo para que realmente tengamos resultados favorables.” (S3.3)

Categoría 4 (Familia de Códigos): Relación Estudiante-Material:

En esta categoría se explora el vínculo que el estudiante establece con el material didáctico presentado en el proyecto y el interés de este fenómeno como factor favorecedor para el desarrollo del aprendizaje.

Subcategorías (Códigos)

Importancia de la relación estudiante/material según el tutor: los tutores hablan sobre su percepción en cuanto a la relevancia que le dan a la conexión que establece el estudiante con el material, vale decir, si es de su agrado, si se ajusta a su nivel de comprensión, si es amigable y lúdico o por el contrario, si no es pertinente al grupo de estudiantes con el que se trabaja.

“En algunos casos percibí que los estudiantes se aburrían del material o lo encontraban repetitivo, aunque hubo quienes se mostraron interesados en algunas de las guías, como la de los tipos de momia o la del miedo.” (S3.3)

Importancia del proyecto para la formación del tutor en torno a la conexión con los estudiantes: El desarrollo de este proyecto propicia el acrecentamiento de la identidad docente.

“Yo ya había pasado por otra carrera antes, hace hartoo tiempo, y no veía la práctica profesional nunca, llegaba al cuarto año recién ahí. Y entonces uno llega a esa práctica profesional y como que se encuentra con las cosas que le gustan, que no le gustan del que hacer, y es momento de espantarse o quedarse y es difícil cuando uno ya está tan avanzado. Y que esto pueda pasar en segundo año, en tercer año, me ha puesto genial, porque uno dice, bueno, ¿me gusta estar con chicos o no me gusta? Es súper importante.”(S3.1)

Importancia del proyecto para el desarrollo de habilidades de los estudiantes: El proyecto facilitó el desarrollo de habilidades básicas en la lectoescritura de los estudiantes y en este apartado, los tutores hacen reflexiones y recuentos de aquello.

“Estaban más interesados en leer, se daban cuenta que no era una tarea tan complicada ni aburrida, notaron que tienen la capacidad de responder correctamente, que creo que es lo que más me motivaba. También noté que mientras más pasaba el tiempo, más preguntas realizaban, mostraban más interés.” (S3.2)

Relación del modelo con los OA de lectura según el tutor: Los tutores piensan en situaciones hipotéticas dentro del contexto escolar en las que pudiesen trabajar el modelo Leer para aprender basándose en los Objetivos de Aprendizaje actualizados del currículum nacional.

“Para aplicar el modelo “leer para aprender” en la sala de clases utilizaría el OA 1 de Lengua y Literatura para 7mo básico: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. Esto con la idea de fomentar el hábito de lectura en los estudiantes, seleccionando textos adecuados a sus intereses, ya que la lectura no tiene por qué ser una actividad académica ni obligatoria, sino que puede ser divertida y recreativa.” (S3.3)

Categoría 5 (Familia de Códigos): Percepción del aprendizaje:

La categoría se aborda mediante las dimensiones “Sobre el proceso de enseñanza” y “Reflexión y Aprendizaje”. En esta categoría se recogen las percepciones de los tutores entrevistados con relación a la aplicación, desarrollo y eficacia que tuvo el aprendizaje, visto desde varias perspectivas, en la implementación de las tutorías.

Subcategorías (Códigos):

Percepción negativa del tutor respecto al aprendizaje logrado. El aprendizaje no logró una profundidad esperada ya que, según el tutor, no hubo compatibilidad entre el material con los estudiantes, aunque el tutor haya trabajado de manera estructurada en base a las instrucciones que daba el material.

“Al principio fue complicado ya que me regí por completo a la guía del material, sin pensar en que fuera probable que no funcionara para todos los estudiantes igual así que diría que fue una mala respuesta, poca compatibilidad. Yo diría que en los estudiantes de 7mo básico sí, pero en los de octavo, por lo menos en su mayoría, fue un aprendizaje más bien superficial.” (S3.2)

Percepción positiva del tutor hacia el material y el aprendizaje. El tutor percibió una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzaban las tutorías, reflejada en una mayor comprensión lectora y una mayor eficiencia al completar las guías, lo que permitió cumplir exitosamente con las actividades planificadas.

“En cuanto a si se generó un aprendizaje, considero que sí se produjo, ya que, en comparación con las primeras tutorías se presentaron menos dificultades para llevar a cabo la actividad. Ya que en las primeras sesiones no logramos completar las guías, mientras que en la tercera sesión completamos la guía antes del tiempo estipulado, realizamos el resumen y todo transcurrió de manera exitosa. Los estudiantes mostraron una mejor comprensión de lo que leían, algo que no había ocurrido en la primera sesión.”
(S3.3)

Percepción de implementación del modelo en una sala de clases. El tutor destacó la versatilidad del modelo y su aplicabilidad en un contexto de aula, sugiriendo su adecuación tanto en clases completas como en sesiones divididas, con énfasis en cómo el material podría beneficiar a docentes en la enseñanza de la comprensión lectora.

“Entonces podría hacerse un plan en la que una clase entera se dedicará esta guía o incluso se puede dividir en dos clases porque si bien la guía a priori es corta. Se pueden buscar la manera de que se adapte, porque yo creo que para cualquier docente este material sería súper enriquecedor para poder enseñar a comprender bien lo que se lee”.
(S1.1)

Percepción de mejora del material según el tutor. Aunque el modelo fue valorado positivamente, el tutor sugirió que su eficacia podría incrementarse mediante materiales más didácticos y con temáticas relevantes y cercanas a los intereses de los estudiantes, favoreciendo así su motivación y participación.

“Considero que es un buen modelo, sin embargo, es necesario guiar su aplicación a través de materiales más didácticos y con temáticas más cercanas y contextualizadas a las preferencias de los estudiantes.” (S1.3)

Percepción del tutor respecto a la evolución del aprendizaje. El tutor observó una evolución positiva en la confianza de los estudiantes, lo cual se reflejó en una mejora en sus habilidades de lectura y en una interacción más activa durante las sesiones, mostrando un avance tanto en habilidades como en disposición.

“Confianza, están mucho más confiados, interactúan mucho mejor, por temas de lectura también se les veía leyendo mucho mejor, mucho más fuerte y eso en general era la confianza. No sé si al principio estaban un poco más tímidos o si estaban un poco más deficientes con temas de lectura, pero sí terminaron hablando o leyendo mejor.” (S2.1)

Percepción positiva del tutor respecto a la conexión del material con los estudiantes. La conexión entre el material y los estudiantes fue fortalecida por la temática, que despertó su interés y entusiasmo al relacionarse con experiencias previas, como visitas a museos o investigaciones personales, facilitando un aprendizaje más significativo.

“Pero al menos en el caso de la actividad de las momias, los dos cursos con los que trabajé estaban muy entusiasmados porque justo tenían como experiencia previa con el tema de las momias, habían ido a museos o había ellos mismos investigado sobre el tema. Entonces eso como que igual les entusiasmaba, le generaba como hartito, como interés aprender sobre eso.” (S2.2)

Percepción positiva del tutor respecto al mejoramiento clase a clase de las habilidades básicas trabajadas. El tutor destacó un progreso sostenido en el interés y desempeño de los estudiantes, quienes comenzaron a percibir la lectura como una actividad accesible y motivadora, aumentando su participación activa y sus preguntas durante las sesiones.

“Estaban más interesados en leer, se daban cuenta que no era una tarea tan complicada ni aburrida, notaron que tienen la capacidad de responder correctamente, que creo que es lo que más me motivaba. También noté que mientras más pasaba el tiempo, más preguntas realizaban, mostraban más interés.” (S3.2)

Categoría 6 (Familia de Códigos): Sugerencias para la mejora del proyecto:

La categoría se aborda mediante las dimensiones “Sobre el proceso de enseñanza” y “Reflexión y Aprendizaje”. En esta categoría se expresan las distintas sugerencias que fueron dichas por los sujetos de estudio durante entrevistas. Son propuestas orientadas al desarrollo del proyecto como a la preparación previa de los tutores ante estas actividades.

Subcategorías (Códigos):

Sugerencia del tutor para mejorar el material. El tutor recomendó estrategias que fomenten la lectura activa y reflexiva, como combinar lecturas individuales y grupales, incorporar preguntas de comprensión durante la lectura, y finalizar con un resumen o reflexión en grupo, promoviendo la participación y el disfrute del proceso.

“Cuando los textos sean seleccionados realizaría una lectura individual y luego en conjunto, entre medio de la lectura haría preguntas de comprensión como ¿de qué trata este párrafo? o ¿cómo creen que terminará la historia?, etc. Luego le pediría a los estudiantes que realicen un breve resumen o esquema con las ideas principales discutidas, para finalmente realizar una reflexión con todo el curso. La idea de la clase es que se promueva la lectura activa y la participación reflexiva de los estudiantes, mientras los estudiantes disfrutan del proceso.” (S3.3)

Sugerencia del tutor en torno al acercamiento docente y estudiantil en estos proyectos. El tutor destacó la importancia de proyectos en grupos reducidos como una herramienta para que docentes con ansiedad social puedan fortalecer su confianza y mejorar su interacción con estudiantes, lo que impactaría positivamente en su desarrollo profesional.

“Porque la verdad es que fue bastante buena Hay muchos docentes que les falta esto o que tienen ansiedad social o que les cuesta, y que teniendo un grupo más reducido, puede ser un buen acercamiento para empezar a magnificarse y a potenciarse como docentes.” (S1.1)

Sugerencia del tutor para incluir el proyecto en los ramos de práctica y didáctica. El tutor sugirió integrar este tipo de proyectos en cursos como práctica y didáctica, aprovechando la experiencia en aula que los estudiantes adquieren durante el semestre para enriquecer sus habilidades pedagógicas.

“Creo que sería bueno como que esto pudiese ocurrir a lo largo del año, (10:18) porque los mismos tutores, quizás un poco lo que decía el profesor Alarcón al final, nosotros a lo largo de nuestra experiencia en el semestre, con las prácticas o con otros ramos de didáctica, tenemos experiencias en aula”. (S3.1)

Sugerencia del tutor respecto al trabajo de estudiantes con ansiedad social en la universidad. El tutor subrayó la utilidad de los grupos pequeños en los proyectos, ya que pueden ser un espacio de apoyo para estudiantes de pedagogía con ansiedad social, ayudándolos a desarrollar habilidades docentes de manera más gradual y efectiva.

“Hay muchos docentes que les falta esto o que tienen ansiedad social o que les cuesta, y que, teniendo un grupo más reducido, puede ser un buen acercamiento para empezar a magnificarse y a potenciarse como docentes.” (S1.1)

Sugerencia del tutor respecto de planificaciones previas del material. El tutor consideró fundamental dedicar más tiempo a las planificaciones, adaptándolas a las características específicas de los cursos y estudiantes, lo que permitiría personalizar el enfoque y mejorar la efectividad del material.

“Un poco más de tiempo con las planificaciones, un poco más de tiempo para ver qué se puede hacer según los cursos, según los estudiantes que cada profesor o tutor tenga.”(S2.1)

Categoría 7 (Familia de códigos): Visión crítica de los tutores con base a su experiencia:

En esta categoría se recogen las visiones de los tutores s1, s2 y s3 en torno al sistema educativo y al modelo aplicado “leer para aprender”

Subcategorías (Códigos):

Visión crítica del tutor al modelo leer para aprender. La mayoría de los tutores, independientemente de su nivel de semestre, encontraron el modelo aburrido y repetitivo. A continuación, se presenta una cita representativa del código.

“El modelo "leer para aprender" la verdad si me resultó algo repetitivo y, por ende, aburrido también, y no solo para mí, sino también para los estudiantes, quienes se mostraron cansados de ahondar constantemente en lo mismo.” (S3.3)

Visión crítica del tutor al material didáctico. El material didáctico fue señalado como limitado en cuanto a su diversidad y flexibilidad, dificultando su adaptabilidad a las necesidades específicas de los estudiantes. Los tutores percibieron que no lograba captar completamente la atención de los grupos de trabajo.

“El material en general no lo encontré adecuado.” (S3.1)

Visión crítica del tutor al sistema escolar. Los tutores expresaron preocupación por las estructuras rígidas y las desigualdades dentro del sistema escolar, las cuales dificultan una reactivación efectiva de habilidades básicas en estudiantes de contextos vulnerables.

Yo creo que me sirvió harto para darle una segunda mirada a algunos problemas que yo pensaba (9:18) que quizás un profe de castellano no iba a tener, (9:21) porque voy a llegar, qué sé yo, a séptimo básico, octavo básico, (9:24) donde las habilidades lectoras o lectores escritores ya deberían, entre comillas deberían, ¿verdad? (9:29) Están adquiridas. (S3.1)

Visión crítica del tutor frente a las consecuencias post pandemia en el sistema escolar. Los tutores observaron que las secuelas de la pandemia dejaron a los estudiantes en una situación crítica en cuanto a sus habilidades básicas. Además, mencionaron que no se han implementado suficientes políticas efectivas para revertir esta problemática.

“Al día de hoy, siguen más o menos la misma estructura y sigue más o menos las mismas falencias, sobre todo con la pandemia hay que hacerlo evidente, hacerlo palpable que realmente notaremos que a los estudiantes no les gusta leer o que los estudiantes les cuesta comprender lo que leen y que muchas veces la respuesta está ahí y no la logran encontrar porque se frustran, porque se confunden, porque les da vergüenza o diferentes cosas. (S1.1)

Visión crítica del tutor sobre la poca visibilización de las falencias del sistema escolar. A pesar de ser evidentes las dificultades en el sistema educativo, los tutores comentaron que no hay una discusión profunda sobre estas falencias. La invisibilización de problemas estructurales dificulta encontrar soluciones efectivas.

“Entender las falencias del sistema educativo y las necesidades reales de los estudiantes en diversos contextos escolares es clave para la práctica consciente y orientada al desarrollo integral de los jóvenes.” (s1.3)

Visión crítica del autor sobre las habilidades básicas actuales de los estudiantes. La falta de habilidades básicas, especialmente en lectoescritura, fue uno de los puntos más señalados por los tutores, quienes notaron un gran desfase que requiere soluciones urgentes e integrales.

“Hubo varios desafíos simultáneos. Primero mantener el foco de los estudiantes en una actividad que no tenían demasiado interés, entonces ahí se presentó la necesidad de transformar la actividad en algo más ameno para ellos. Y las otras dificultades fueron en relación con las habilidades de la actividad, poca comprensión lectora o casi nada, y la habilidad de leer en voz alta dejaba mucho que desear para el nivel en que se encontraban.” (S3.2)

Visión crítica del tutor en la preparación del proyecto. Algunos tutores consideraron que el proyecto carecía de una preparación más robusta, especialmente en términos de formación inicial para enfrentar desafíos específicos en el aula, como manejar grupos diversos o necesidades especiales.

“Inicialmente, fue como improvisar un poco sobre la marcha, debido al poco tiempo de preparación que tuvimos, traté de ajustar lo más posible mis conocimientos a cada uno de los estudiantes con los que estuve, con el fin de que fuera una experiencia grata tanto para ellos como para mi.” (S3.3)

Visión crítica del tutor sobre su formación inicial docente. Los tutores reflexionaron sobre las carencias en su formación inicial docente, particularmente en áreas como la enseñanza de habilidades básicas en niveles de educación básica, algo esencial para este tipo de proyectos.

“De manera positiva, cien por ciento. Me entrega una visión más cercana a la realidad, y me confirma que es una labor difícil pero reconfortante. También me entrega el conocimiento de que no todo tiene que ser tan estructurado como lo es en la universidad, que en realidad se puede acomodar todo a las necesidades y circunstancias que se vayan dando a lo largo de las clases.” (s3.2)

Categoría 8 (Familia de códigos): Metodología y estrategias de los tutores con base a su experiencia:

En esta categoría se recogen estrategias y metodologías que recomendaban los tutores s1, s2 y s3 para mejorar el modelo y el material utilizado

Subcategorías (Códigos):

Estrategia metodología activo participativa. Los tutores destacaron que el uso de estrategias activo-participativas fue fundamental para captar la atención de los estudiantes y promover un aprendizaje más significativo. Sin embargo, también identificaron que, en ciertos contextos, la participación de los estudiantes era limitada por falta de motivación.

“Bueno, en cuanto a las herramientas, nos dedicamos sobre todo a hacerlo en un plan divertido, cosa de que los estudiantes no tomarán este proceso como otra clase más en las que tenían que estar poniendo una atención quizás mayor, sino plantearlo como un juegos en que ellos se encontraban en un ambiente participativo y colaborativo con sus compañeros. Utilizamos los destacadores y lo hicimos modo pasapalabra las preguntas como para que se fueran soltando y tuvieran este ánimo de participar.” (s2.3)

Estrategia relectura y detención en palabras. Una de las estrategias centrales fue la relectura y el análisis detallado de palabras y frases clave. Los tutores notaron que esta metodología ayudaba a los estudiantes a profundizar en la comprensión, pero también generaba agotamiento al ser repetitiva.

“Yo creo que sobre todo la lectura, relectura, detención en las palabras que de pronto causaban dificultad de ser leídas. Por ejemplo, se trababan o causaban alguna falta de fluidez. Detenernos en esas palabras de pronto para saber si entendían realmente qué significaba o el contexto que se estaba usando.” (s3.1)

Estrategia metodológica del tutor. Cada tutor aplicó estrategias propias para complementar el modelo entregado. Estas incluían actividades creativas, como juegos de palabras y uso de ejemplos cotidianos, para conectar mejor con los estudiantes.

“Y además, también acudí a ver en ocasiones a material fotográfico que yo imprimí para que tuvieran más acceso cada uno y en otras ocasiones simplemente me dedicaba a buscar en Google, por ejemplo, definiciones de palabras o que ellos mismos buscaran en su celular. (s1.1)

Ejemplo de implementación del modelo en una sala de clases. Un ejemplo significativo de la implementación del modelo fue el trabajo en co-docencia con el profesor de la asignatura, donde el tutor lideraba actividades específicas mientras el docente complementaba con explicaciones o atendía a los estudiantes con mayor dificultad. Este enfoque permitió integrar el modelo de manera más fluida y aprovechar la experiencia del profesor titular.

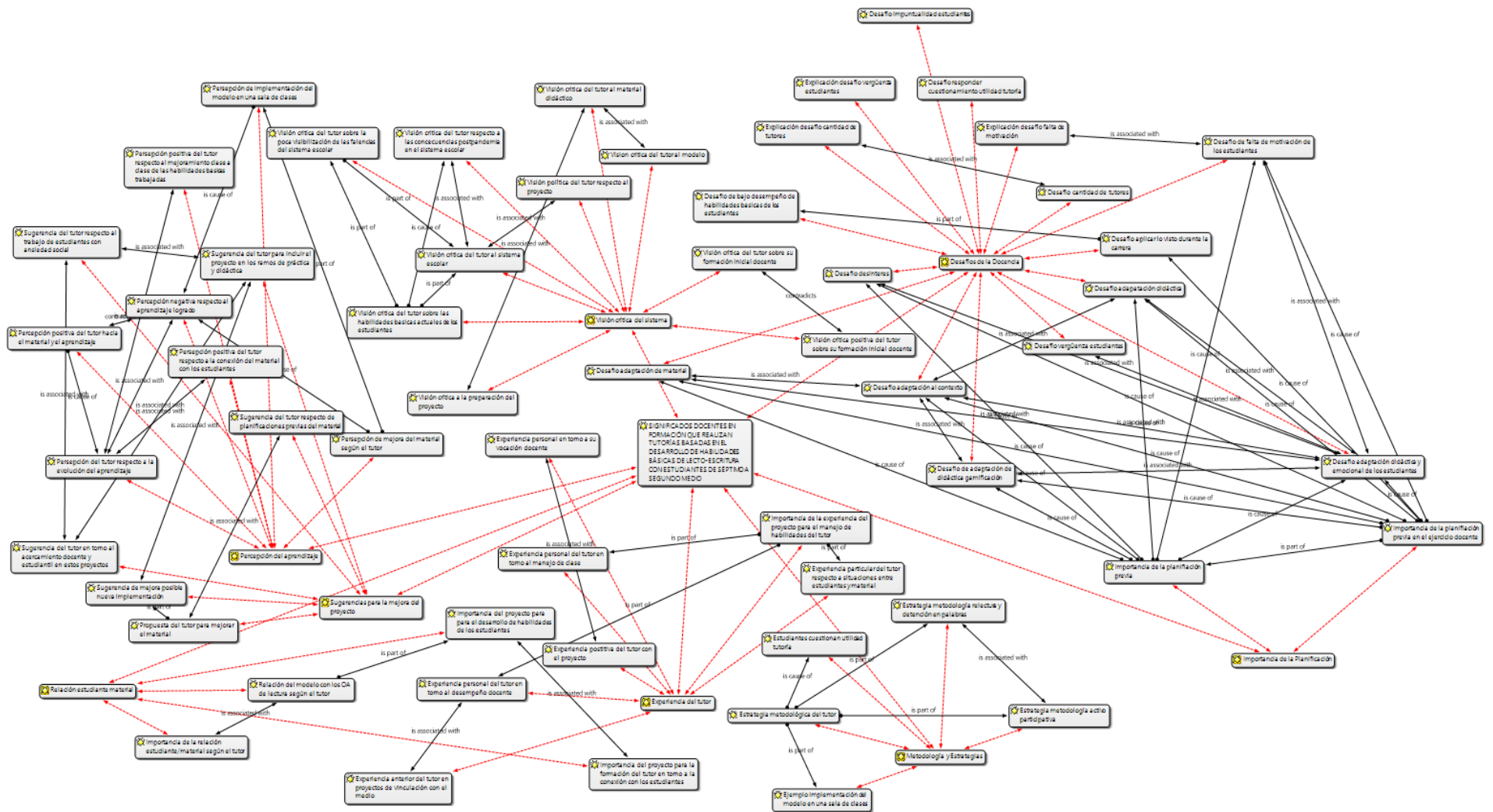
“Mientras que hay una actividad desarrollándose en clase, el otro profesor está haciendo esta otra actividad, y mientras que los grupos van rotando dentro de la sala de clases, se puede trabajar con todos eventualmente. Así que sí, yo creo que es replicable.” (s3.1)

Estudiantes cuestionan utilidad de la tutoría. Los estudiantes, en varios casos, cuestionaron la utilidad del proyecto, especialmente cuando no veían resultados inmediatos o consideraban que el trabajo era repetitivo. Esto representó un desafío para los tutores, quienes debieron encontrar formas de explicar la importancia del proceso.

“Me pasaba mucho que me preguntaban para qué sirve esto que estamos haciendo y ahí yo les tenía que explicar como la utilidad de esto, al final era como traducirle más explícitamente los objetivos que queríamos lograr a la hora de realizar las intervenciones.” (s1.2)

4.3 Análisis Interpretativo-crítico

Figura 2. Familias y códigos integrados, basado en Atlas ti.

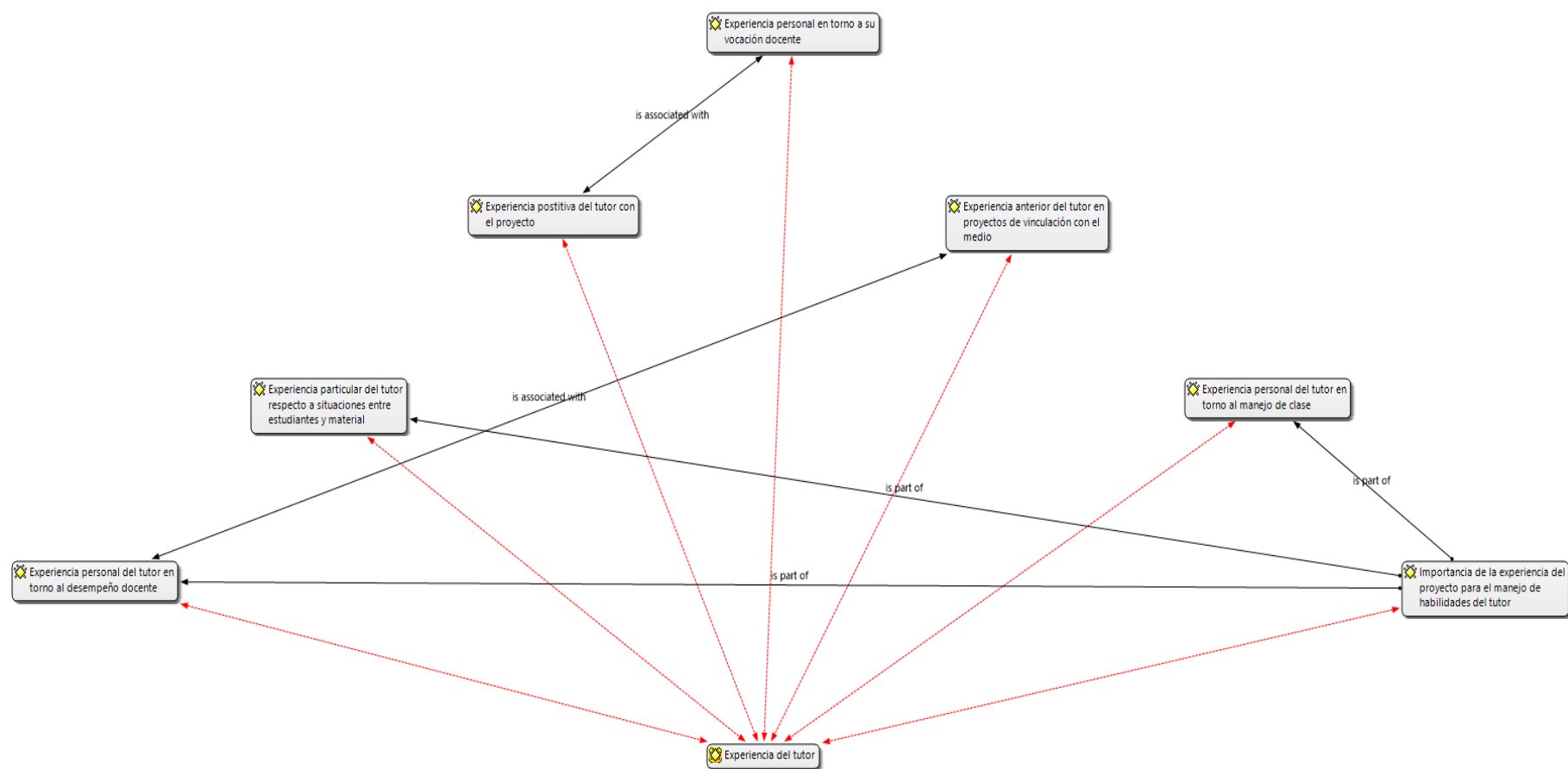


4.3 Análisis interpretativo-crítico

De acuerdo con los análisis aplicados a las entrevistas de futuros docentes y tutores participantes del Proyecto de reactivación educativa de la universidad pública a la que pertenecen los tutores, se presentan ocho categorías.

Análisis Categoría 1. Experiencia del tutor

Figura 3. Categoría 1, basado en Atlas ti



En esta categoría primera se recogen las percepciones que consideran las experiencias de los tutores participantes del proyecto de reactivación educativa abordando la experiencia del tutor con el manejo de la clase, la relación entre el tutor y el estudiante, el impacto del proyecto y por último la reflexión y aprendizaje del tutor.

Con respecto al manejo de la clase, los tutores reconocen su rol en el aula, destacando la complejidad de manejar diferentes personalidades y estilos de aprendizaje, además la motivación y el apoyo constante son considerados esenciales para el éxito en el aula.

“En algunas actividades era muy útil que ellos refirieran a situaciones de sus vidas personales. Por ejemplo, en la actividad de fobia y ansiedad, las experiencias personales de los chicos y chicas fueron muy buenas para que se entendieran los conceptos que no entendían del texto”. (S3.1)

“Que es imprescindible atender a la diversidad de contextos y formas de aprender que existen dentro del universo educativo”. (S1.3)

“Al menos con los de séptimos, el grupo en el que estaba había un estudiante que sí tenía mucha habilidad para comprender y desarrollar de inmediato su idea. Sin embargo, los otros dos les costaba mucho sintetizar la idea de lo que estaban leyendo”. (S2.2)

En concordancia con lo anterior, Ortiz (2015) sostiene que al ejercer la labor docente cada día es un nuevo desafío, lo cual está determinado por las condiciones y circunstancias particulares del contexto en el que el educador se desenvuelve. Además, considera el tipo de institución en que se trabaja (si es particular, particular subvencionado y pública), lugar donde está ubicado el establecimiento, ambiente laboral que se produce a nivel de directivas y compañeros, y, sobre todo por el tipo de población con el que se trabaja (estudiantes y apoderados) y sus actitudes.

En la misma línea, la relación profesor - estudiantes es considerada fundamental para los tutores participantes, ya que permite una mejor conexión y un ambiente de aprendizaje más efectivo. También se menciona como esta relación ayudó a la mejor comprensión del material didáctico.

“En conversaciones posteriores al proyecto, diría que sirvió mi intervención en el proyecto para la comprensión lectora de los estudiantes. Cómo mirada personal destacaría la motivación que generé en los estudiantes respecto de la lectura ya que procuré ir a los mismos grupos en las tres visitas, ellos mismos se recalaban el entusiasmo que tenían sobre la actividad a pesar de que no fueran de su gusto”. (S3.2)

“Sé que a varios se les quedaron grabados esos sí o sí, así que sé que cuando empiecen a hacerlo se van a acordar de mí, bien o mal, se van a acordar”. (S2.1)

“Yo la experiencia que más destaco el hecho de que incluso estudiantes que no estaban en mi grupo y yo los veía bajoneados y les preguntaba ¿cómo estaban? Y eso los hacía felices, como que preguntarle cómo estaban y el estar presente para ello y el hacerlos sentir que me importa cómo se sienten contando sus problemas”. (S1.1)

A partir de anterior, Flores (2019) expresa que la relación entre el docente y los estudiantes es un factor condicionante para el aprendizaje y esta relación funciona como promotora de la motivación de los estudiantes, también es parte integral de la clase, se mejora la iniciativa estudiantil y los estudiantes son conocidos y comprendidos por el profesor, es decir, esta relación es un potenciador del desarrollo estudiantil.

La participación de los tutores en el proyecto de reactivación educativa de lectoescritura ha proporcionado herramientas valiosas que los tutores expresan pueden aplicar en su futura labor docente, especialmente en el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión en sus estudiantes, lo que, con respecto a su vocación docente ha sido enriquecida, ya que han comenzado a crear su identidad profesional docente.

“Dentro de estos desafíos me tocó estudiantes que les costaba leer y sobre todo, reconocer información explícita de lo que estábamos leyendo, así que trabajamos sobre todo con encontrar las ideas principales en los textos. Otro problema era el trabajo, o sea, desafío en sí, es como este trabajo en equipo que resultó al tener más de cuatro de repente estudiantes a cargo y tener que hacer personalizado este proceso de lectura”. (S2.3)

“Con mucho aprecio, como mencioné en las respuestas anteriores, creo que son muy útiles para la futura labor docente y tener la certeza de que la intervención de la figura del profesor es muy importante en la formación de las personas”. (S3.2)

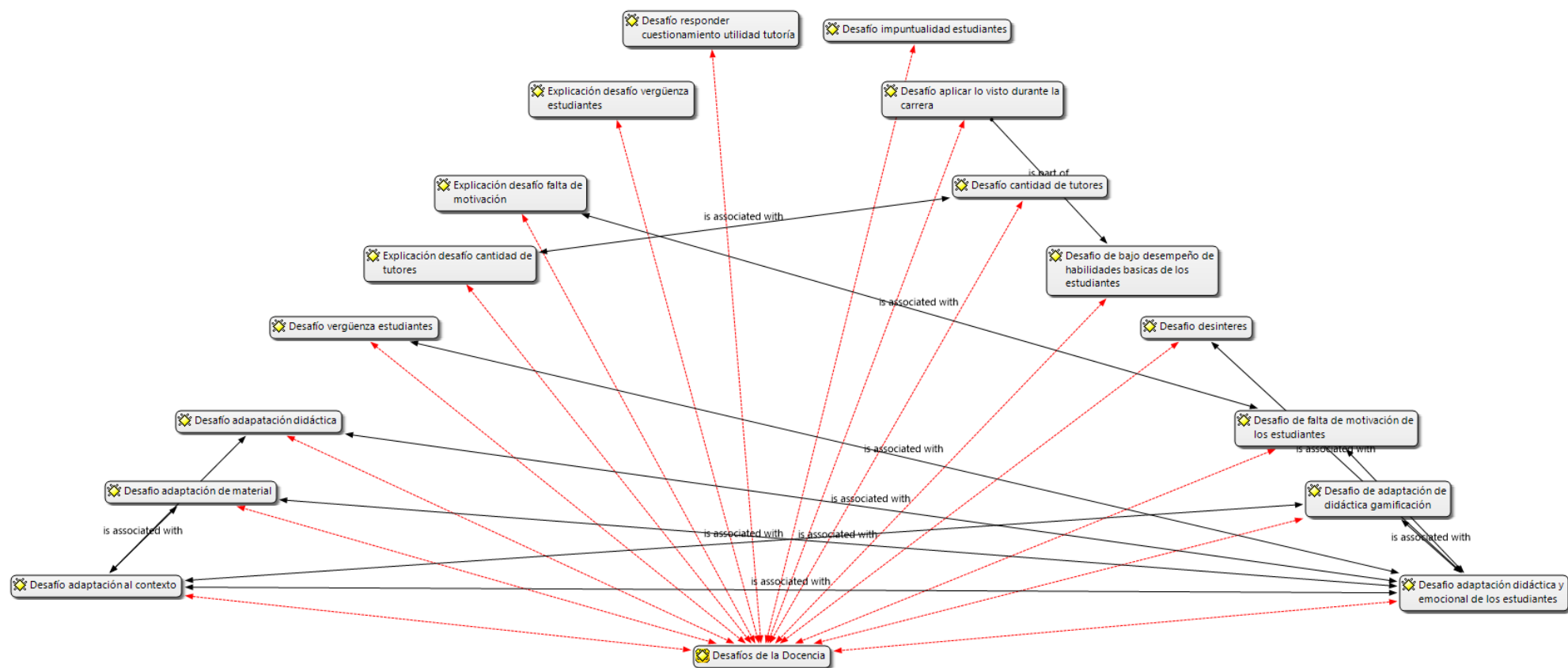
“Sin embargo, el rol como tutor fue un proceso mucho más personal, pues todos hemos construido esta identidad docente de forma diversa y, por lo tanto, enriquecedora” (S1.3)

Según Rodrigo-Moriche et al. (2024) las experiencias y percepciones son fundamentales para construir la identidad profesional docente, además que en esta influyen factores personales, sociales, culturales y contextuales. También menciona que la ausencia de experiencias producirá una identidad profesional descontextualizada, inconsciente y no intencionada con y para la educación y aprendizaje de estudiantes.

A partir de lo analizado en esta categoría, se considera que el proyecto de reactivación educativa no solo ha beneficiado a los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades esenciales como la lectoescritura, sino que también ha marcado un punto de inflexión en la formación de los futuros docentes y la construcción de su identidad docente, por lo que la continuación de este se considera fundamental para futuras generaciones.

Análisis Categoría 2. Desafíos en la docencia.

Figura 4. Categoría 2, basado en Atlas ti



En esta segunda categoría se abordan las percepciones de los tutores participantes en el Proyecto de reactivación educativa con respecto a los desafíos que enfrentan los docentes durante su carrera pedagógica, los desafíos de organización y contexto en las tutorías, desafíos de motivación y participación de los estudiantes y desafíos de adaptación pedagógica y metodológica.

Con respecto a los desafíos de organización y contexto en las tutorías, los tutores de décimo semestre (S1) mencionan que la cantidad de futuros docentes por estudiantes variaba, y que por consecuencia el desarrollo de las sesiones se veía afectadas. En este mismo sentido tutores (S1, S2 y S3) expresan la necesidad de ser comprensivos y adaptativos ante las realidades y emociones de los estudiantes, ajustando dinámicas y planificaciones a situaciones inesperadas.

“Debido a que había un déficit tan grande en el hábito de lectura y en el poder prestar atención más de cinco minutos trate de dedicar mi tiempo a cada estudiante acorde a lo que necesitaban, ya sea repetirles las preguntas u oraciones, hacer que ellos mismos leyeran o en otros casos leerles yo, siempre siendo reiterativa en que los estaba escuchando y que iban bien encaminados, por supuesto para que no se sintieran abrumados o decepcionados” (S3.3)

“Me parecen súper necesarios porque al final siempre se nos habla de las realidades de Chile y las realidades de los estudiantes al momento de leer, de aprender, y es súper importante que los profesores en formación sepamos siempre distintas realidades de colegios. Y esto, a diferencia de la práctica, nos lleva a distintos contextos de colegios que no conocíamos antes, personas que tampoco conocían, personas que no estábamos acostumbrados. Entonces, nos da la oportunidad de conocer a este tipo de estudiantes, (6:53) de este tipo de colegios”. (S2.1)

“Considero que es un buen modelo, sin embargo, es necesario guiar su aplicación a través de materiales más didácticos y con temáticas más cercanas y contextualizadas a las preferencias de los estudiantes”. (S1.3)

Considerando lo expresado por los tutores participantes del proyecto, García (2012), menciona que el articular conocimientos y emociones en el modelo educativo genera que los estudiantes sean capaces de crear pensamientos que les permitan modelar sus propias interpretaciones y juicios de valor, es decir, las emociones son movilizadores de desempeño y conducta en los estudiantes.

Los tutores participantes del proyecto enfrentaron desafíos de motivación y participación de los estudiantes en el proyecto, debido a miedos que enfrentaron los mismos con respecto a la actividad, el horario en el que se desarrollaron las tutorías y lo soporífero del material didáctico utilizado.

“En algunos casos percibí que los estudiantes se aburrían del material o lo encontraban repetitivo, aunque hubo quienes se mostraron interesados en algunas de las guías, como la de los tipos de momia o la del miedo”. (S3.3)

De hecho, muchas veces pensaban que iba a ser algo terrible. Entonces no tenían la motivación a full, pero de alguna u otra forma, al pasar de la actividad y una vez que ya empezaban a leer, salían un poco de ese de ese mood y podían entenderlo un poco más”. (S1.1)

“Yo creo que el principal desafío fue sobre todo los que eran como en la hora de la tarde, que tenían mucha flojera”.(S1.2)

Siguiendo con lo percibido por los tutores respecto a la motivación, Soledispa et al. (2020) menciona que, la motivación es un factor predominante para que el niño y/o adolescente se sienta a gusto en su proceso educativo. Los docentes, padres de familias y estudiantes deben trabajar en conjunto para conseguir el éxito de este.

Por último, los tutores (S3) y (S1) se refieren a los desafíos de adaptación pedagógica y metodológica que enfrentaron, en el ámbito pedagógico la dificultad de trabajar con estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora y habilidades limitadas para leer en voz alta requirió abordar competencias básicas antes de avanzar. Metodológicamente, los tutores debieron adaptar materiales y actividades para poder mantener el interés de los estudiantes y atender sus necesidades específicas. Además, la planificación predefinida muchas veces resultó inadecuada frente a las exigencias reales del contexto, demandando flexibilidad y creatividad para equilibrar los tiempos y el desarrollo cognitivo del grupo.

“Hubo varios desafíos simultáneos. Primero mantener el foco de los estudiantes en una actividad que no tenían demasiado interés, entonces ahí se presentó la necesidad de transformar la actividad en algo más ameno para ellos. Y las otras dificultades fueron en relación con las habilidades de la actividad, poca comprensión lectora o casi nada, y la habilidad de leer en voz alta dejaba mucho que desear para el nivel en que se encontraban”. (S3.2)

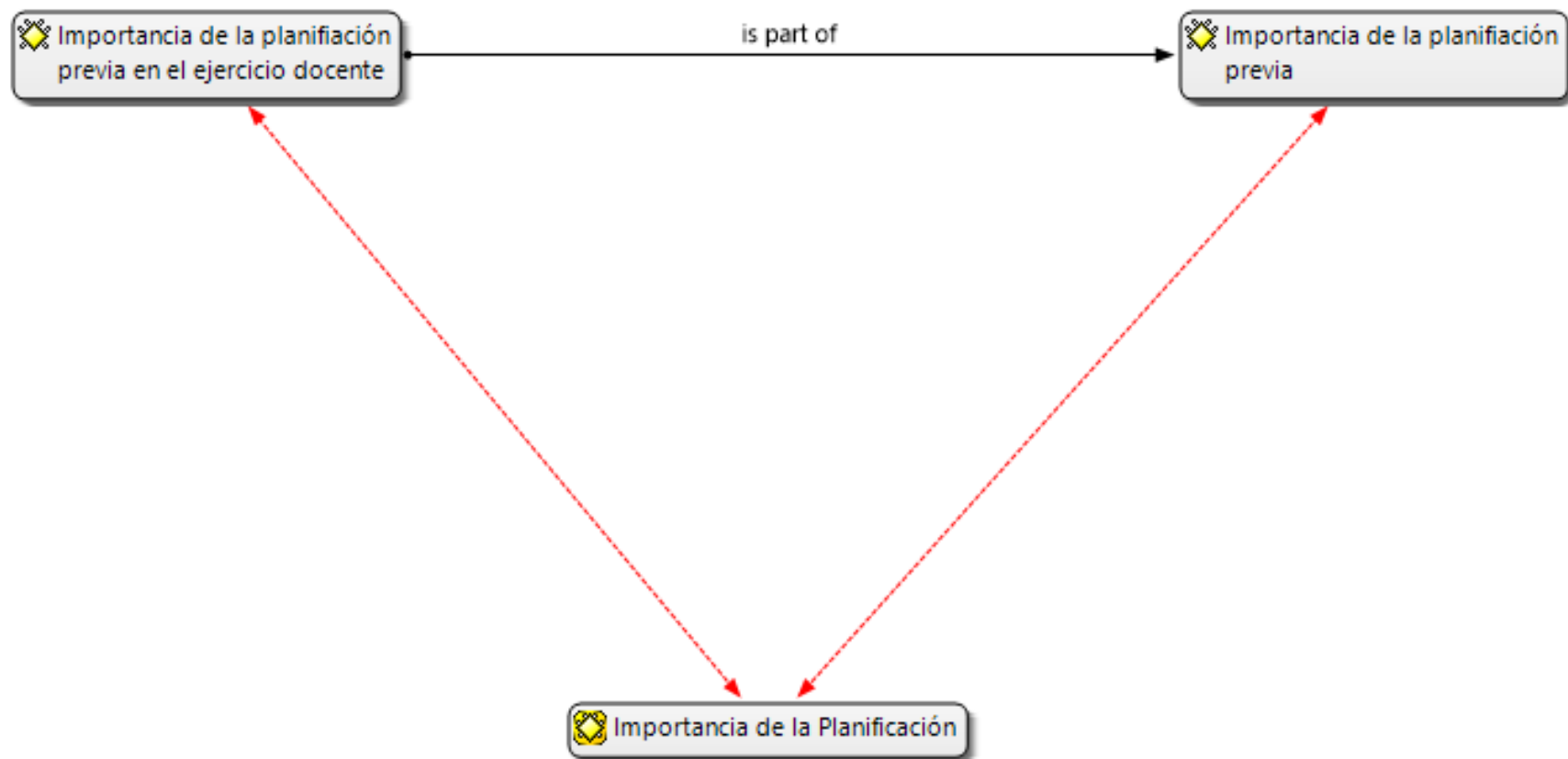
“Bueno, fue un desafío el hecho de tener un material y tener que adaptarlo al momento. Algunas veces se los mandaba el material con antelación y otras veces teníamos que en el momento irlo adaptando y según el contexto, era el poder hacerlo entretenido”. (S1.1)

“Para esto, se debe tomar en cuenta el tiempo y desarrollo cognitivo de ellos y no, técnicamente, la planificación, la que, muchas veces, no se adapta a la realidad del contexto que exige el establecimiento”. (S1.3)

Con respecto a las adaptaciones pedagógicas y metodológicas, Guijarro (1990) existen necesidades educativas comunes, que son compartidas por todos los estudiantes, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículum educacional, sin embargo, no todos se enfrentan con la misma facilidad y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes haciendo que cada uno sea único e irrepetible en cada caso.

Análisis Categoría 3. Importancia de la planificación:

Figura 5. Categoría 3, basado en Atlas ti



Esta tercera categoría se divide en dos códigos con los que se describe la perspectiva sobre la planificación que tienen los tutores a modo general, y aparte, se explica la experiencia que obtuvieron frente al proyecto en cuanto al mismo ámbito de la planificación.

Referente a la importancia de la planificación previa en el ejercicio docente, existe solo una cita correspondiente al grupo S3, en la que se menciona que el docente debe posicionarse con flexibilidad frente a las circunstancias que pueden afectar al desarrollo del aprendizaje y que esa flexibilidad está supeditada a la planificación de las clases, lo cual favorece un clima de trabajo ameno según su percepción, ya que esa flexibilidad en la planificación ayudaría a adaptar las herramientas complementarias del aprendizaje a cada necesidad del estudiante.

“Que hay que ser flexible con las herramientas complementarias del aprendizaje porque no necesariamente funcionan de la misma manera con todos los estudiantes. También la importancia de la preparación previa a las clases y el regular las emociones tanto más como de los estudiantes para que todo fluya mejor, en sí tener un ambiente de trabajo tranquilo para que funcionen las cosas.” (S3.2)

A su vez, en el ítem de sugerencia del tutor respecto de planificaciones previas del material, se hace presente la incomodidad e inquietud que tuvieron los tutores de los grupos S3 y S2 por no haber podido planificar más rigurosamente la revisión clase a clase del proyecto, adaptando el material de trabajo al interés del grupo curso.

“Un poco más de tiempo con las planificaciones. Un poco más de tiempo para ver qué se puede hacer según los cursos, según los estudiantes que cada profesor o tutor tenga.” (S2.1)

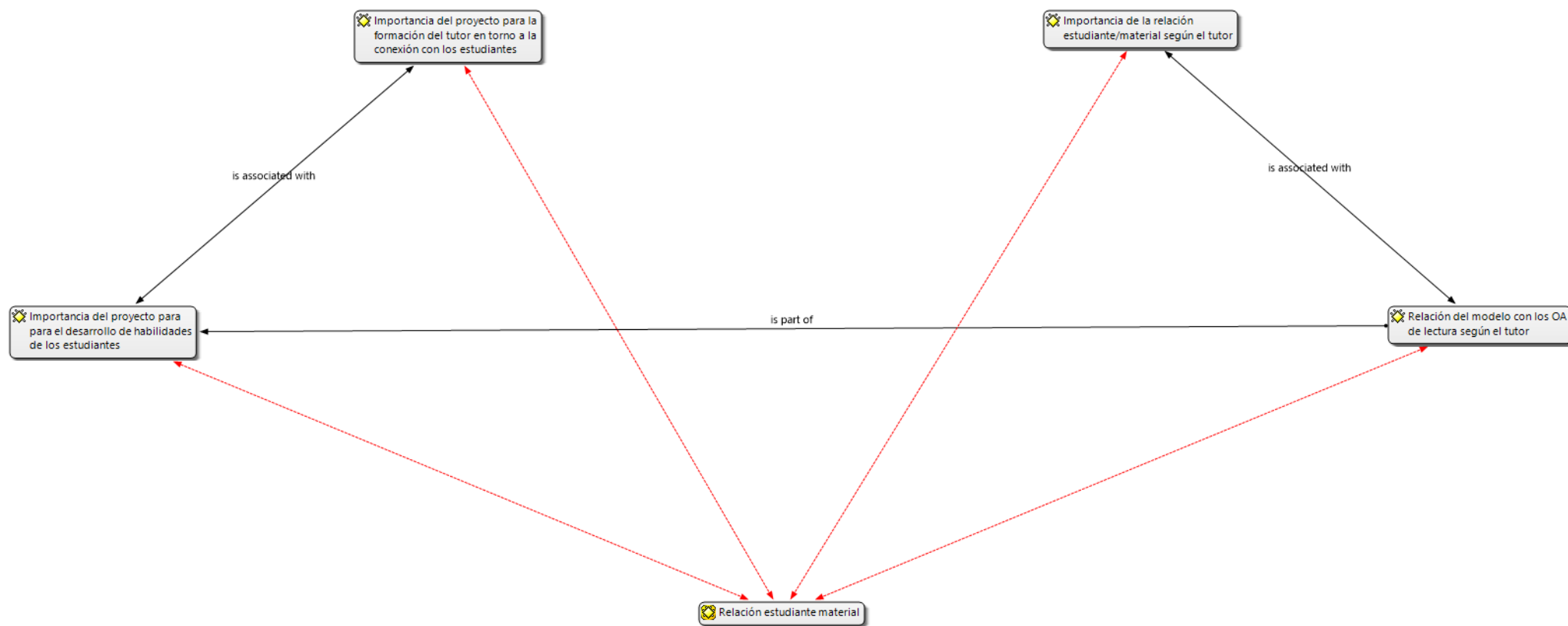
Ahora bien, lo sostenido por los estudiantes es coincidente con lo que mencionan Carriazo et al. (2020) sobre el proceso de planificación considerado como una herramienta necesaria para el desarrollo de un aprendizaje integral en los estudiantes y un facilitador en el ejercicio docente que actúa como una especie de mapa donde deben estar en congruencia los objetivos a desarrollar y la metodología de trabajo en el aula. De modo tal que, la planificación ayuda a anticipar los requerimientos educativos y las eventualidades que puedan surgir. Lo anterior, se condice con lo expresado por los tutores, quienes además mencionan que la planificación rigurosa debe también ser flexible para adaptarse al grupo de estudiantes al que va destinada la planificación para el logro de un aprendizaje efectivo.

“Yo creo que lo haría más flexible o con una mejor preparación previa, con espacio a que a lo mejor no sea la guía la que funcione siempre.” (S3.2)

Para la implementación de futuros proyectos como este, es fundamental considerar la planificación como una etapa central en el desarrollo de la actividad. Esto implica establecer objetivos claros y metodologías de trabajo coherentes, dando la oportunidad a los tutores de adaptar el modelo *Leer para aprender* (Rose y Martin, 2018) al grupo curso con el que trabajarán para que puedan evaluar la pertinencia de los materiales didácticos a utilizar. Al mismo tiempo que van integrando la planificación como herramienta fundamental en su quehacer pedagógico para el futuro de su carrera profesional.

Análisis Categoría 4. Relación Estudiante-Material

Figura 6. Categoría 4, basado en Atlas ti



En esta cuarta categoría se examina la conexión que establecen los estudiantes con el material didáctico y su impacto en el proceso de aprendizaje. A su vez, se explica el efecto que produjo el proyecto en la construcción de la identidad docente de los tutores y cómo ellos piensan que podrían adaptar el modelo *Leer para aprender* en un contexto educativo real, distinto del proyecto de reactivación educativa.

Los tutores subrayan la importancia de esta relación (estudiante-material), destacando la necesidad de que el material didáctico sea atractivo, comprensible, relevante y pertinente para los estudiantes, ya que se apoyan en esta misma relación para poder desarrollar las distintas habilidades que están buscando ampliar. Por ello, el proyecto revela que una conexión efectiva entre el estudiante y el material puede potenciar el desarrollo de habilidades básicas, como la lectoescritura. En este ámbito, los tres grupos coincidieron en opinión destacando que el material didáctico debía ajustarse al interés del estudiante.

“En algunos casos percibí que los estudiantes se aburrían del material o lo encontraban repetitivo, aunque hubo quienes se mostraron interesados en algunas de las guías, como la de los tipos de momia o la del miedo. En cuanto a si se generó un aprendizaje, considero que sí se produjo, ya que, en comparación con las primeras tutorías se presentaron menos dificultades para llevar a cabo la actividad. Ya que en las primeras sesiones no logramos completar las guías, mientras que en la tercera sesión completamos la guía antes del tiempo estipulado, realizamos el resumen y todo transcurrió de manera exitosa. Los estudiantes mostraron una mejor comprensión de lo que leían, algo que no había ocurrido en la primera sesión.” (S3.3)

“Los primeros días era igual innovador, por decirlo de alguna forma, como era, aparte de estar conociendo a los nuevos profesores, el material también era nuevo, no era repetitivo. Ya luego sí se fueron cansando un poco, entonces era como, sí estaban un poco más agotados de que fuese lo mismo, pero servía como para que trabajaran en el mismo foco.” (S2.1)

“Especializar el material en temáticas de mayor contingencia y preferencia por los estudiantes, con el fin de generar una mayor cercanía y atención entre la relación estudiante y lectura.” (S1.3)

Manrique y Gallego (2013) afirman “...el material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender.” (p.105) confirmando de esta manera que un material didáctico atractivo produce en los estudiantes un acercamiento potencial al desarrollo óptimo del logro de aprendizajes.

Siguiendo el mismo lineamiento los tutores mencionan cuál fue el efecto del proyecto en los estudiantes para lograr el desarrollo de habilidades básicas. Según sus percepciones, a pesar de que hubo algunos casos en los que se evidenció aburrimiento y desinterés causados por un material poco llamativo, efectivamente hubo un progreso en los estudiantes y sus habilidades de lectoescritura.

“Estaban más interesados en leer, se daban cuenta que no era una tarea tan complicada ni aburrida, notaron que tienen la capacidad de responder correctamente, que creo que

es lo que más me motivaba. También noté que mientras más pasaba el tiempo, más preguntas realizaban, mostraban más interés.” (S3.2)

“Destaco... Al menos mi intervención fue para que los chicos pudiesen identificar mucho mejor las partes del texto y qué partes son más importantes. Sé que a varios se les quedaron grabados esos sí o sí, así que sé que cuando empiecen a hacerlo se van a acordar de mí, bien o mal, se van a acordar.” (S2.1)

Cabezas et al, (2022) mencionan que los proyectos de tutorías resultan extremadamente positivos como una estrategia de aceleración de aprendizajes puesto que funcionan para adquirir conocimientos curriculares de manera más pronta al ser un método más personalizado. Lo que resulta ser congruente con las percepciones de los tutores de este estudio.

Adicionado a lo anterior, conviene destacar que gran parte de los sujetos entrevistados mencionan que durante el transcurso del proyecto se fueron sintiendo más motivados respecto de su carrera de pedagogía. En general, los grupos estaban especialmente interesados en seguir promoviendo este tipo de actividades dentro de su malla curricular.

“El aprendizaje que me llevo de esta experiencia es que, aunque no es sencillo, es sumamente gratificante, porque es un proceso motivador, que requiere de saber gestionar las diversas situaciones que pueden ocurrir en el aula. En mi caso, estuve a cargo de seis estudiantes, y puedo imaginar lo complejo que sería manejar un grupo de cuarenta chicos en una sala. Es fundamental mantener una actitud constante y estar motivado. Me quedo principalmente con la reflexión sobre la importancia de ser un apoyo para los estudiantes, ya que al final del día, el colegio se convierte en su segunda casa, una realidad que pude comprobar durante las tres jornadas en las que estuve con ellos.” (S3.3)

“Me parecen súper necesarios porque al final siempre se nos habla de las realidades de Chile y las realidades de los estudiantes al momento de leer, de aprender, y es súper importante que los profesores en formación sepamos siempre distintas realidades de colegios. Y esto, a diferencia de la práctica, nos lleva a distintos contextos de colegios que no conocíamos antes, personas que tampoco conocían, personas que no estábamos acostumbrados. Entonces, nos da la oportunidad de conocer a este tipo de estudiantes, cde este tipo de colegios.” (S2.1)

“Si bien nosotros tenemos varios ramos teóricos y pedagógicos, a la hora de enfrentarse a realidades educativas reales, como que uno ya adopta el rol docente. Por eso es tan importante.” (S1.2)

Por añadidura, el proyecto funciona para los grupos de tutores como un evento de práctica docente antes de llegar a su proceso de práctica profesional final, ya que deben articular sus conocimientos teóricos adquiridos durante el transcurso de sus carreras para apoyar de manera adecuada la implementación del modelo *Leer para aprender*. En este sentido, Fuentealba y Vanegas (2019) afirman que el proceso de práctica favorece el descubrimiento de la identidad docente en cada profesor en formación gracias a las distintas situaciones vividas dentro del aula que lo aproximan a las distintas tareas que competen la labor docente dentro de las instituciones educativas.

En otro aspecto, los tutores reflexionan sobre la aplicación del modelo *Leer para aprender* en contextos escolares, considerando cómo este enfoque puede ser adaptado para satisfacer las necesidades específicas de sus estudiantes y alinearse con los Objetivos de Aprendizaje actualizados del currículum nacional.

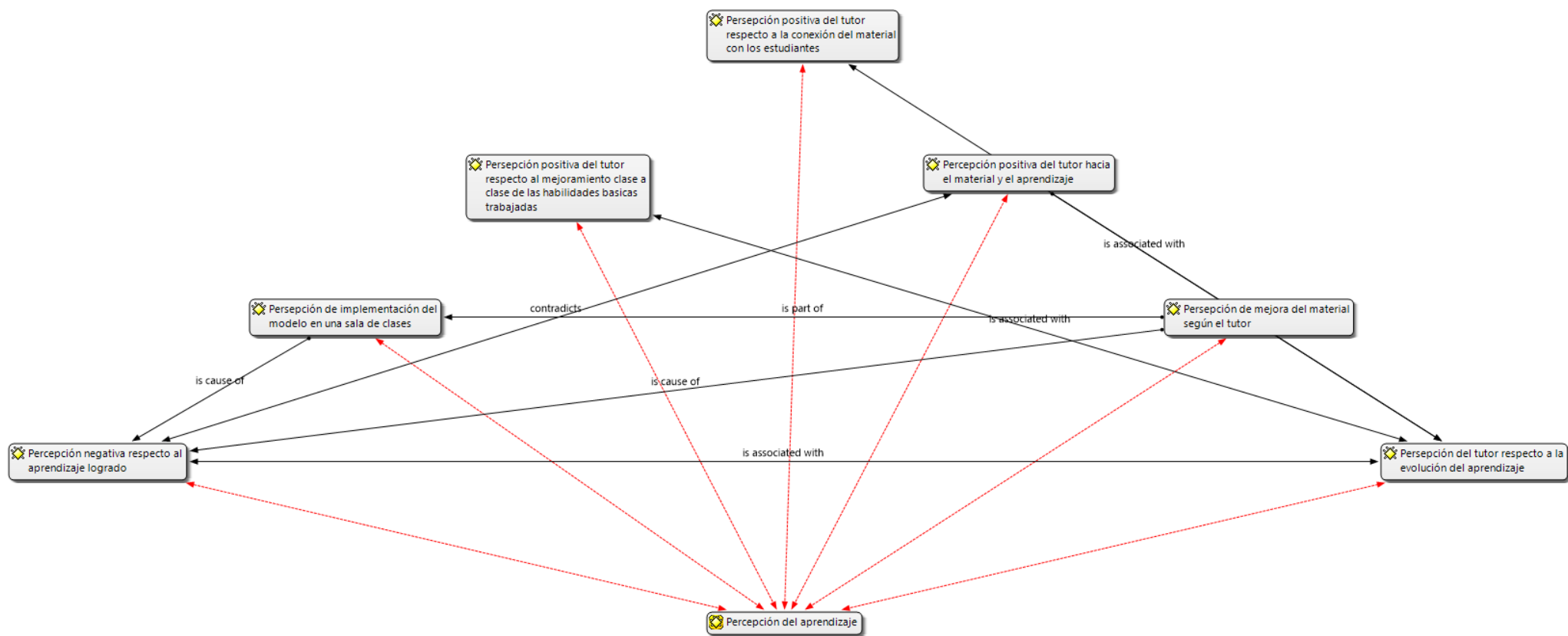
“Bajo esta idea, lo implementaría en el trabajo de las habilidades curriculares de lectoescritura, entendiendo que los procesos de escritura se relacionan, de forma directa, con el proceso cognitivo de la recepción de información a través de la lectura.” (S1.3)

“Para aplicar el modelo *Leer para aprender* en la sala de clases utilizaría el OA 1 de Lengua y Literatura para 7mo básico: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. Esto con la idea de fomentar el hábito de lectura en los estudiantes, seleccionando textos adecuados a sus intereses, ya que la lectura no tiene por qué ser una actividad académica ni obligatoria, sino que puede ser divertida y recreativa.” (S3.3)

García y Whittaker (2017) en su artículo describen cómo el método “Leer para Aprender” fue bien recibido por estudiantes y pedagogos y que además se presentó un incremento de competencias lectoescritoras en los estudiantes de distintos niveles educativos, por lo que se puede concluir que es un método de enseñanza adaptable y funcional.

Análisis Categoría 5. Percepción del aprendizaje.

Figura 7. Categoría 5, basado en Atlas ti



Con respecto a la quinta categoría, se presentan variadas perspectivas y creencias planteadas por los tutores respecto a un aprendizaje tanto profundo como logrado, reflejan, tantos aspectos positivos como desafíos para la implementación del modelo "Leer para aprender", dentro de los contextos de la aplicación de esta tutoría y en el desarrollo en una sala de clases, específicamente. En primer lugar, se revisó y constató que no hubo ningún tipo de diferencia sustancial entre las opiniones y puntos de vistas de las distintas categorías señaladas por los grupos de tutores, siendo S1, S2 y S3 (6to, 8vo y 10mo semestre, respectivamente).

Los tutores destacaron una evolución significativa en la confianza y en las habilidades básicas de lectoescritura de los estudiantes, especialmente en su capacidad para comprender y responder a los textos trabajados. Este progreso se evidenció clase a clase, en las que mencionan la presencia de mejoras en la participación activa y en la formulación de preguntas metacognitivas por parte de los estudiantes gracias a la relación que se creó entre estudiante-profesor.

“A medida que íbamos avanzando y que íbamos entendiendo que si todos participábamos, que todos íbamos aprendiendo y mejorando, se animaban más a participar también.” (S3.1)

Además, se identificó una conexión positiva entre ciertos materiales con las experiencias previas de los estudiantes, lo que permitió que se desarrollara de mejor manera el interés y entusiasmo de los y las estudiantes en el aprendizaje. Sin embargo, también se señaló que la compatibilidad del material con las características específicas de cada curso terminó por influir en la profundidad del aprendizaje, lo que evidencia, tanto la importancia como la necesidad de que los docentes ajusten los recursos utilizados en clases según los contextos educativos de cada curso.

Uno de los puntos clave que los tutores pudieron identificar y expresar en las entrevistas fue la Adaptación didáctica que deben llevar a cabo para así generar un mejor aprendizaje en los estudiantes. Esto se pudo notar en varios testimonios de tutores de todas las categorías.

“Siempre hay que adaptar el material que se nos da. Si bien se nos da un formato, se nos da parámetros para hacerlo, siempre va a depender del curso, del estudiante que te toque, de la institución. Pero no por eso un material es bueno o malo, sino que hay que saber adaptarlo.” (S1.2)

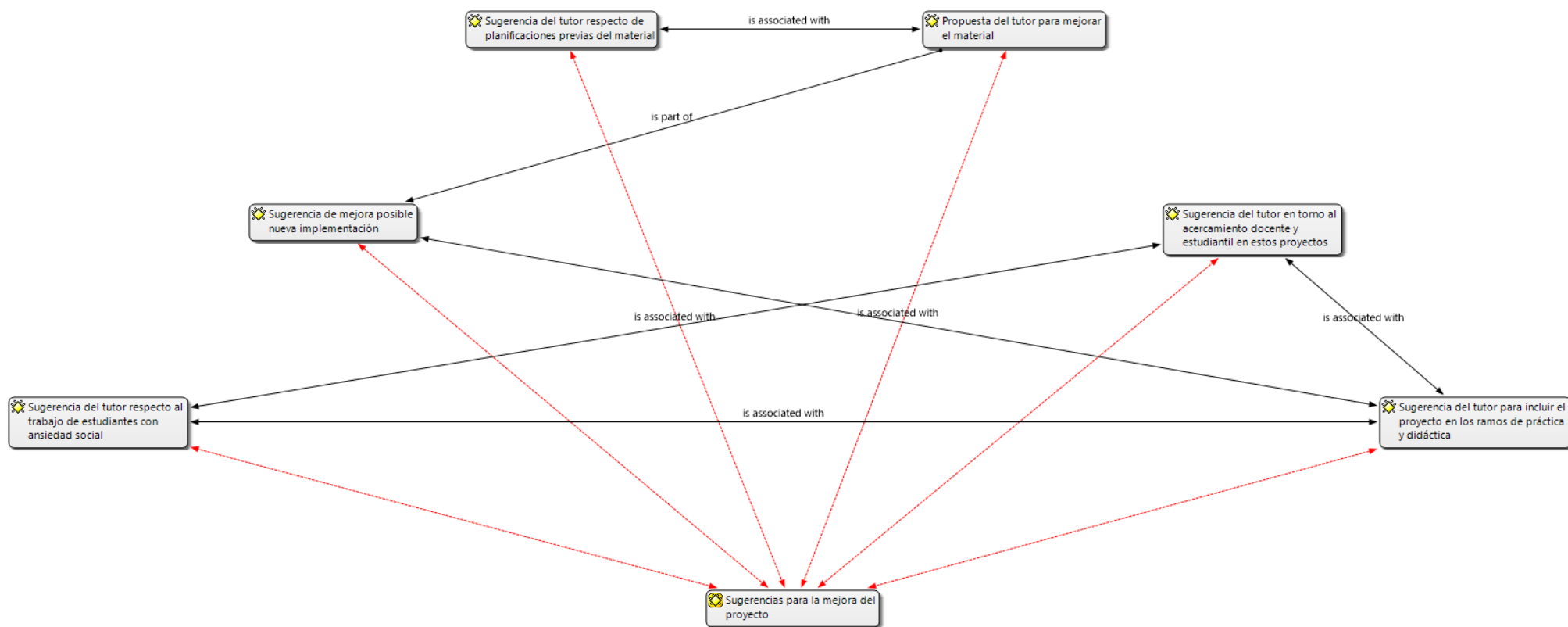
La gran mayoría utilizó una metodología de gamificación, para que así el contenido fuese más didáctico y este sea recibido de mejor manera por los estudiantes. Esto concuerda con lo que menciona Párraga et al. (2024), quienes afirman que al integrar tecnologías educativas o al crear elementos adaptativos, la educación y el aprendizaje se vuelve más inclusivo y efectivo. Relacionado con lo anterior, también se hace mención del progreso clase a clase que tienen los alumnos y alumnas en su aprendizaje gracias a la conexión que lograron con sus tutores. Por lo que, como se mencionó anteriormente, esta relación termina por ayudar a la mejor comprensión del material didáctico por parte de los estudiantes, puesto que, según Flores (2019), la relación que hay entre el profesor con sus estudiantes va a ser un factor tanto relevante como condicionante para generar un aprendizaje significativo, y a su vez, este vínculo dota a los estudiantes de motivación e interés por el material.

A partir de lo descrito, resulta esencial proyectar acciones que permitan fortalecer tanto la implementación del modelo "Leer para aprender" como las dinámicas de aprendizaje en contextos diversos. Como primera acción, se recomienda profundizar en la formación docente inicial para que

de esta forma los y las futuras educadoras y educadores desarrollen habilidades en la adaptación didáctica, y que puedan considerar estrategias como la gamificación y que también se destaque la importancia de la contextualización de los materiales. Esto no solo permitirá aumentar la compatibilidad del contenido con los diversos grupos de estudiantes, sino también ayudará a fomentar un aprendizaje significativo y motivador. Asimismo, es crucial promover reflexión respecto a la importancia del vínculo estudiante-profesor, para que así se le reconozca como un pilar central para el desarrollo de habilidades básicas, tales como la lectoescritura. Por último, el desarrollo de materiales con mayor adecuación y más dinámicos, acompañado a su vez de un seguimiento constante del progreso de los estudiantes, permitirá consolidar estas prácticas pedagógicas para que se ajusten a las realidades actuales y que contribuyan a una educación más efectiva.

Análisis Categoría 6. Sugerencias para la mejora del proyecto

Figura 8. Categoría 6, basado en Atlas ti



Con respecto a la sexta categoría, se presentan sugerencias que los tutores manifestaron y dieron a conocer al enfocarse completamente en el fortalecimiento de diversos aspectos del proyecto para maximizar su impacto educativo. En primer lugar, se revisó y constató que no hubo ningún tipo de diferencia sustancial entre las opiniones y puntos de vistas de las distintas categorías señaladas para los grupos de tutores, siendo S1, S2 y S3 (6to, 8vo y 10mo semestre, respectivamente).

Una recomendación clave por parte de una gran cantidad de tutores fue la elaboración de materiales más didácticos y con mayores adecuaciones a las preferencias de los estudiantes, para que de esta manera se produzca un aprendizaje más significativo. Además, se propuso destinar mayor tiempo a las planificaciones, lo que les permitiría adaptar estrategias didácticas a las características específicas de cada grupo-curso, lo que incide también en un mayor y mejor conocimiento respecto al material utilizado y a la realización de la clase.

“Me hubiese gustado haberlo planificado antes, haber revisado las planificaciones y poder haber hecho ese tipo de material. Creo que los estudiantes se lo hubiesen tomado mucho mejor, pero no lo hice.” (S2.1)

Los tutores también enfatizaron la necesidad de integrar este tipo de proyectos en asignaturas como práctica y didáctica, para que les sirva a futuros docentes como experiencias en terreno dentro de su formación. Finalmente, se subrayó la importancia de trabajar con grupos reducidos como una oportunidad para apoyar a estudiantes de pedagogía que enfrentan ansiedad social, brindándoles un espacio seguro para desarrollar sus habilidades profesionales de manera progresiva, lo cual va ligado con la realización de estas iniciativas en asignaturas de práctica y didáctica.

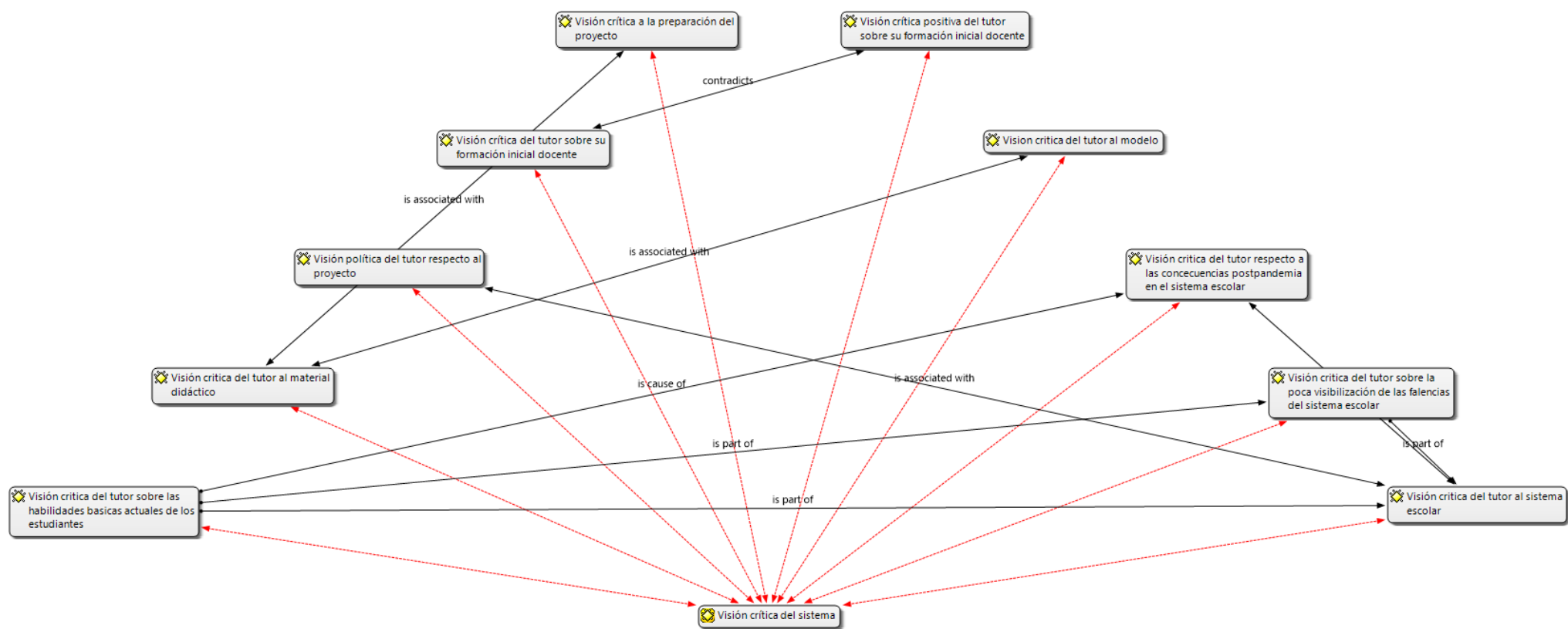
Los tutores entrevistados comentan principalmente cuestiones relacionadas a la producción de un aprendizaje profundo final. La idea de estas sugerencias es, por ejemplo, la creación de material más didáctico y adecuado para los estudiantes de cada curso. Esto en base a que, como menciona Guamán et al. (2019) se observan limitaciones en la planificación didáctica, por lo que se deben realizar metodologías que incentiven la inclusión y la adecuación de materiales y contenidos a los y las estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo. Además, se hace una mención fundamental, a que en la formación inicial docente se deben de aplicar con mayor regularidad los proyectos de intervención como los trabajados por los tutores. Matsumoto-Royo et al. (2024) realizan un trabajo que tiene como idea principal la aplicación de oportunidades pedagógicas para un mayor aprendizaje en el campus universitario, en donde se refiere a la implementación de mayores programas para el entrenamiento de futuros docentes desde un primer momento para que exista una mayor seguridad en el desempeño docente.

Considerando las sugerencias planteadas por los tutores, es fundamental proyectar acciones que promuevan una formación inicial docente mucho más integral y adaptada a las necesidades actuales. Una de las principales proyecciones consiste en diseñar materiales didácticos más inclusivos para que se ajusten a las realidades de cada grupo de estudiantes, y que abarquen la colaboración entre estudiantes y además sean pertinentes al contexto en el cual se aplican. Esto no solo contribuirá a un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también va a reforzar la capacidad que tienen los docentes al momento de personalizar su enseñanza según los contextos educativos. Asimismo, integrar proyectos de intervención como este en las asignaturas de práctica y didáctica en las carreras de pedagogía permitirá que los futuros docentes adquieran experiencia práctica en escenarios reales desde

etapas tempranas de su formación, fortaleciendo tanto la seguridad en ellos y ellas como también las habilidades pedagógicas de cada estudiante. Además, se plantea la importancia de trabajar con grupos reducidos en estos proyectos para una primera práctica en estudiantes universitarios, no solo para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de media, sino también para apoyar a estos mismos estudiantes de pedagogía que enfrentan desafíos como la ansiedad social, ofreciéndoles un entorno propicio para desarrollar sus competencias profesionales. En conjunto, estas iniciativas pueden contribuir a formar docentes más preparados para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

Análisis Categoría 7. Visión crítica de los tutores con base a su experiencia

Figura 9. Categoría 7, basado en Atlas ti



La séptima categoría corresponde a la "Visión crítica de los tutores con base a su experiencia", la que revela las percepciones y reflexiones de los futuros docentes (s1, s2 y s3) sobre diversos aspectos del proyecto de reactivación educativa. Entre las subcategorías identificadas, los tutores señalaron que el modelo "Leer para aprender" fue, en ocasiones, percibido como repetitivo y tedioso, tanto para ellos como para los estudiantes, dificultando la motivación en el proceso de enseñanza. Asimismo, se evidenció una crítica al material didáctico utilizado, el cual no siempre respondía a las necesidades específicas de los estudiantes ni se ajustaba al contexto escolar.

“También la guía planteada era muy repetitiva por lo que no era compatible con la concentración de los estudiantes así que se acomodaba lo presentado a la situación dada.” (s3.2)

“Sí considero que es muy repetitivo, creo que buscaría otras alternativas para que los estudiantes puedan mantener la atención, creo que es uno de los principales problemas actualmente” (s2.1)

El material fue, en general, poco atractivo para los estudiantes. (s1.3)

Por otro lado, los tutores reflexionaron sobre las profundas brechas observadas en el sistema educativo, exaltadas por la pandemia, las cuales han dejado en evidencia una notable pérdida de habilidades básicas en lectoescritura. Además, los participantes expresaron preocupación por la falta de visibilización de estas falencias en el discurso público y en las políticas educativas, lo que afecta en el progreso de los estudiantes. Finalmente, se identificó una autocrítica respecto a su formación inicial docente, ya que muchos consideraron que no se les preparó adecuadamente para enfrentar las demandas de reactivación educativa en niveles básicos.

Las reflexiones críticas de los tutores sobre el modelo "Leer para aprender" y el material didáctico utilizado coinciden con lo señalado por Martin y Rose (2012), quienes destacan que, aunque este enfoque es efectivo para estructurar la enseñanza de lectoescritura, puede volverse monótono si no se adapta a las características específicas de los estudiantes. Este aspecto resalta la importancia de contextualizar las herramientas pedagógicas para mantener la motivación y el interés de los estudiantes.

Por otro lado, las brechas educativas identificadas por los tutores, particularmente relacionadas con la pérdida de habilidades básicas pospandemia, han sido ampliamente documentadas. Según el informe del Banco Mundial (2022), América Latina fue una de las regiones más afectadas por la interrupción de clases presenciales, lo que acentuó la desigualdad educativa. Estudios como el de Hodges (2020) subrayan que, a pesar de los esfuerzos por implementar clases remotas, muchos estudiantes enfrentaron dificultades para acceder al aprendizaje debido a limitaciones tecnológicas y pedagógicas.

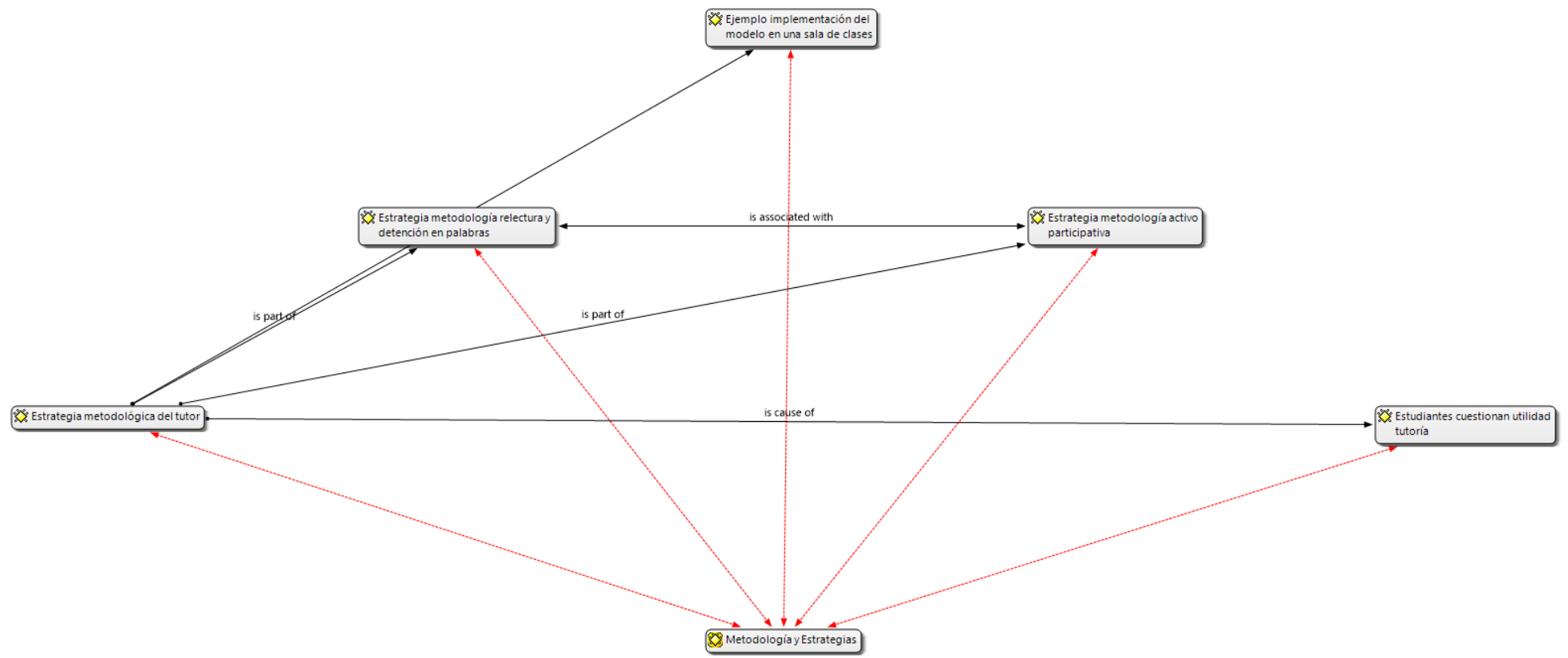
Además, la crítica a la formación inicial docente refuerza lo señalado por Marcelo (2009), quien sostiene que los programas de formación de profesores tienden a enfocarse en la enseñanza en niveles medios y secundarios, dejando en segundo plano las competencias necesarias para trabajar con habilidades básicas, como la lectoescritura. Esto se traduce en una sensación de inseguridad por parte de los docentes al enfrentarse a contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Desde nuestra perspectiva, es fundamental que los programas de formación docente se actualicen para integrar metodologías y estrategias que respondan a las necesidades del contexto postpandemia. Consideramos que el modelo "Leer para aprender" puede ser enriquecido si se combina con enfoques participativos y dinámicos que promuevan la interacción activa de los estudiantes. Además, es crucial que los materiales didácticos sean adaptados a las realidades culturales y sociales de cada comunidad educativa, lo que no solo incrementará su efectividad, sino también fomentará un aprendizaje significativo.

Asimismo, la formación inicial docente debe ampliarse para incluir un enfoque más detallado en habilidades básicas, como la lectoescritura, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad educativa. Esta formación podría fortalecerse mediante alianzas con programas de innovación pedagógica, como el proyecto de reactivación educativa, para que los futuros docentes adquieran experiencia práctica en escenarios reales antes de enfrentarse al aula. De este modo, se potenciará la confianza y las habilidades de los educadores, quienes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en contextos complejos.

Análisis Categoría 8. Metodologías y Aprendizaje

Figura 10. Categoría 8, basado en Atlas ti



La experiencia de los tutores (s1, s2 y s3) en el proyecto de reactivación educativa permitió evidenciar diversas estrategias metodológicas empleadas para abordar las habilidades básicas de lectoescritura en estudiantes, lo que se configuró en la octava categoría encontrada. En esta, una de las más destacadas fue la estrategia didáctica denominada enfoque activo-participativo, donde los tutores incentivaron la participación constante de los estudiantes para fomentar un aprendizaje dinámico y significativo. Además, la metodología de relectura y detención en palabras se presentó como una técnica efectiva para trabajar la comprensión lectora y la ampliación de vocabulario, permitiendo a los estudiantes reflexionar y conectar ideas clave de los textos analizados.

Otro punto relevante fue la implementación de ejemplos concretos del modelo "Leer para aprender" en el aula, donde la co-docencia jugó un papel crucial. Los tutores señalaron que trabajar en colaboración favoreció la adaptación de las estrategias al contexto específico de cada grupo de estudiantes. Sin embargo, también se observó que algunos estudiantes cuestionaron la utilidad de las tutorías, lo que plantea la necesidad de explorar formas de motivar e involucrar activamente a todos los participantes.

Las estrategias metodológicas empleadas por los tutores se alinean con las propuestas de Coll y Monereo (2010), quienes destacan que el aprendizaje significativo se potencia mediante metodologías activas que vinculan al estudiante como protagonista del proceso educativo. En este sentido, estrategias como la relectura y la detención en palabras fomentan una participación activa y crítica por parte de los estudiantes.

La co-docencia y la implementación del modelo "Leer para aprender" también encuentran respaldo en el planteamiento de Fernández y Llopis (2019), quienes enfatizan que la colaboración docente permite mejorar la planificación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas, facilitando así el aprendizaje en contextos diversos.

Por otro lado, el cuestionamiento de la utilidad de las tutorías por parte de los estudiantes puede relacionarse con lo señalado por Díaz Barriga (2021), quien menciona que es fundamental alinear las estrategias pedagógicas con las expectativas y experiencias previas de los alumnos para garantizar un aprendizaje efectivo y contextualizado. Este enfoque permite abordar los desafíos derivados de la educación actual.

A partir de los aprendizajes obtenidos, consideramos que las estrategias metodológicas implementadas pueden fortalecerse mediante un enfoque más personalizado y contextualizado. Por ejemplo, integrar actividades que combinen elementos lúdicos y tecnológicos podría aumentar el interés de los estudiantes y así, evitar los cuestionamientos hacia la utilidad de las tutorías. Asimismo, reforzar la capacitación de los tutores en metodologías como la relectura y detención en palabras podría optimizar los resultados en términos de comprensión lectora y desarrollo de habilidades críticas.

4.4 Síntesis de análisis y discusiones

A partir de los análisis realizados a las entrevistas de los tutores estudiantes de pedagogía en castellano de sexto, octavo y décimo semestre de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, es posible identificar múltiples dimensiones que permiten comprender las experiencias vividas en el proceso, tanto desde una perspectiva crítica como formativa. Las ocho categorías identificadas abordan aspectos como las percepciones críticas del modelo y el material didáctico, las estrategias metodológicas utilizadas, los desafíos vinculados al contexto educativo pos-pandemia y la construcción de la identidad profesional docente.

Uno de los hallazgos más destacados fue la valoración dual del modelo "Leer para aprender". Si bien fue reconocido como una herramienta útil para guiar los procesos de lectoescritura, varios tutores expresaron que su estructura repetitiva y rígida resultó poco motivadora tanto para ellos como para los estudiantes. Esta percepción destacó la necesidad de ajustar y flexibilizar los métodos para mantener el interés y promover un aprendizaje significativo. En paralelo, se identificó que el material didáctico utilizado, aunque funcional, requería mayores adaptaciones para responder a las necesidades específicas de los estudiantes, particularmente en contextos de vulnerabilidad educativa.

Otro punto clave fue la implementación de estrategias metodológicas, donde las metodologías activo-participativas y la co-docencia emergieron como enfoques relevantes. Estas estrategias no solo permitieron una interacción más cercana con los estudiantes, sino que también fomentaron el aprendizaje colaborativo entre los tutores y los docentes titulares. Sin embargo, se evidenció que los tutores enfrentaron desafíos significativos en términos de manejo de aula, especialmente al trabajar con grupos diversos y con brechas educativas amplificadas por la pandemia.

Asimismo, el análisis reflejó el impacto de las condiciones pos-pandemia en los estudiantes. Los tutores percibieron un notable rezago en habilidades básicas de lectoescritura, lo que subrayó la importancia de iniciativas como el proyecto de reactivación educativa. Este contexto, además, permitió a los tutores reflexionar sobre las falencias estructurales del sistema escolar y la necesidad de implementar políticas sostenidas que aborden estas problemáticas desde sus raíces.

Desde una perspectiva formativa, la participación en el proyecto permitió a los tutores enriquecer su identidad profesional docente. A través de la experiencia, desarrollaron habilidades prácticas para la planificación, el manejo de aula y la adaptación de estrategias pedagógicas. Este aprendizaje práctico fue valorado como un complemento esencial a la formación teórica, destacando la importancia de integrar prácticas tempranas en los programas de formación docente.

En conclusión, el proyecto de reactivación educativa no solo cumplió con el objetivo de abordar el rezago en habilidades de lectoescritura, sino que también proporcionó a los tutores una experiencia formativa integral. Este proceso les permitió reflexionar sobre las realidades educativas del país, fortalecer su vocación y generar propuestas que aborden de manera más efectiva los desafíos educativos actuales. Los hallazgos resaltan la necesidad de continuar investigando y adaptando estrategias pedagógicas en contextos vulnerables, promoviendo una educación más equitativa y centrada en las necesidades reales de los estudiantes y futuros docentes.

Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones

5.1 Conclusiones

A lo largo de esta investigación se dieron instancias en las cuales hubo una interacción honesta por parte de los tutores al momento de dar sus opiniones, comentarios, sugerencias, críticas a lo que vivieron como tutores del plan nacional de tutorías, perteneciente al plan de reactivación educativa. A través de todo el trabajo analítico y de la realización de entrevistas semi-estructuradas a los docentes en formación de sexto, octavo y décimo semestre, se pudo establecer una conclusión estable a la pregunta planteada al inicio de esta memoria. Se dio a conocer el cómo los estudiantes experimentaban esta vivencia a través de 8 principales categorías que se crearon a partir de entrevistas a tutores, con el fin de clasificar cada comentario generado por los tutores al momento de comentar sus experiencias.

Los estudiantes de pedagogía en Lenguaje de Educación Media de la universidad pública participantes del estudio, en su rol como tutores en el marco del plan nacional de tutorías, significaron su experiencia como una instancia enriquecedora, aunque no exenta de complejidades, que les permitió poner en práctica habilidades pedagógicas y enfrentarse a realidades educativas marcadas por profundas brechas en las habilidades básicas de lectoescritura. Esta respuesta positiva ante sus experiencias se demuestra globalmente, es decir, que no hubo una mayor diferencia en la recepción de los grupos de tutores ante este proyecto. De todas formas, hubo significados de tutores en cierta medida sí demostraron una mínima diferenciación entre grupos. Se destaca que el grupo S1, quienes pertenecían al décimo semestre de la carrera, comentaron principalmente sobre temas de practicidad en el proyecto, mencionaban manera en las que debería desarrollarse el proyecto. Por otro lado, el grupo S2, quienes eran del octavo semestre, se enfocaron en compartir conocimientos y estrategias teóricas aplicados en sus experiencias a través del proyecto, por lo que se fijaron más en el método que en la práctica. Y finalmente, los tutores del grupo S3, los cuales consisten en estudiantes de sexto semestre, expresaron principalmente su emoción hacia el proyecto y el cómo este les ayuda en su formación docente, aunque, hubo críticas expuestas por ellos en base al tema de la planificación y organización, de modo que se demuestra la visión que tienen estos estudiantes respecto a experiencias de práctica formativas, las cuales aún fijan de idealizadas, por pensar en que todo saldrá de una forma fluida y no existirán desafíos en el desarrollo de alguna experiencia.

Ahora bien, para profundizar ampliamente en la pregunta de investigación, se utilizaron cuatro objetivos específicos y uno general para los cuales se dará una evaluación de cumplimiento a cada uno a continuación:

En función del primer objetivo específico “Caracterización a través de un análisis descriptivo de los significados de los tres grupos de docentes en formación que realizaron los procesos de tutoría a estudiantes del Plan Nacional de Tutoría 2024” es posible decir que se cumplió totalmente, ya que por medio de las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio fue posible identificar sus percepciones, segmentar la muestra en tres secciones las cuales estaban compuestas por tres tutores de sexto, octavo y décimo semestre respectivamente.

A su vez, al segundo objetivo específico “Analizar por medio de entrevistas las percepciones y evaluaciones de los docentes en formación con respecto a su experiencia de reactivación educativa,

aplicando el material didáctico propuesto para la potenciación de habilidades básicas en lecto-escritura con estudiantes entre 7mo básico y 2do año medio” también fue posible darle un cumplimiento total, ya que gracias al análisis descriptivo que fue realizado con la herramienta de *software* “Atlas.ti” se logró dar cuenta de los juicios de valor que los sujetos realizaron sobre su propia experiencia en el plan de tutorías. Todo lo anterior por medio de categorías y subcategorías que posibilitaron la conjugación y comprensión del discurso emitido por los tutores.

Respecto del objetivo tres “Comparación y análisis intergrupar de los significados de docentes participantes del Plan Nacional de Tutoría 2024”, igualmente se cumplió a cabalidad por medio de la herramienta computacional “Atlas.ti” utilizando un método de análisis interpretativo donde además de lo anteriormente mencionado, se realizó una comparación por secciones en cada categoría pudiendo contrastar las opiniones vertidas por cada uno de los grupos para visualizar sus similitudes y diferencias.

En referencia al objetivo específico cuatro “Análisis crítico de los significados de docentes en formación desde sus experiencias como tutores en el Plan Nacional de Tutoría 2024” se cumplió plenamente ya que gracias a este estudio exhaustivo de las entrevistas se pudo concluir que para los tutores la experiencia fue gratificante y enriquecedora. Del mismo modo en que el modelo *Leer para Aprender* resultó ser útil, pero considerado a su vez rígido y poco motivador, reforzando la idea de flexibilizar los métodos de enseñanza aún más. Siguiendo la misma línea, se reconoció la funcionalidad del material didáctico empleado, pero fue destacado de igual manera que necesitaba adecuaciones que atendieran los intereses y necesidades de los estudiantes en particular. Otro aspecto que se mencionó fueron las estrategias metodológicas trabajadas, destacando positivamente las metodologías activo-participativas y la co-docencia. Aun así, los tutores enfrentaron dificultades en cuanto al manejo del aula, debido al significativo rezago en habilidades básicas de lectoescritura.

Ahora bien, desde una perspectiva formativa, el proyecto ayudó a fortalecer la identidad docente, facilitó la adquisición de habilidades prácticas en cuanto a la adaptación pedagógica para los tutores, demostrando la importancia de prácticas tempranas dentro del contexto formativo de la carrera de pedagogía.

En resumidos términos, el proyecto no solo contribuyó a abordar el rezago en lectoescritura, sino que también proporcionó a los tutores una experiencia formativa integral que les permitió reflexionar sobre las realidades educativas del país, fortalecer su vocación y proponer soluciones para los desafíos educativos actuales. Conviene considerar esta investigación como antecedente para futuros planes piloto o propuestas curriculares que puedan abordar esta temática con relación a la búsqueda de soluciones para mitigar la brecha educacional actual. Por todo lo anteriormente mencionado, se puede decir que el objetivo general “Comprender los significados de docentes en formación desde su experiencia en reactivación de habilidades básicas en lecto-escritura con estudiantes del último tramo de educación básica” se abordó completamente.

Con relación a las limitaciones encontradas en la realización de la investigación, es posible mencionar que debido al reducido tiempo empleado para el desarrollo del proyecto no se ha podido llegar a un resultado concreto en torno a las tutorías realizadas, a pesar de que hubo buenos resultados según lo declarado por los tutores participantes, cabe destacar que un proceso de más sesiones de por

lo menos un semestre, hubiera sido mucho más enriquecedor, tanto para tutores participantes, como para los estudiantes.

5.2 Proyecciones

Las proyecciones del estudio de caso abordado en la presente investigación nacen a partir de los análisis aplicados a las entrevistas a los tutores que abren múltiples caminos para futuras exploraciones en el ámbito de la reactivación educativa y el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura en diferentes contextos. Algunos aspectos que consideramos como prioritarios para investigaciones futuras incluyen:

1. **Ampliación del enfoque hacia otros niveles educativos:** El plan de reactivación educativa se centró en estudiantes de séptimo a segundo medio. Sin embargo, sería relevante extender el análisis hacia niveles iniciales y primarios, donde se establecen las bases de las habilidades lectoescritoras. Esto permitiría entender mejor cómo las brechas de aprendizaje se manifiestan desde etapas tempranas y cómo pueden ser abordadas de manera preventiva.
2. **Estrategias personalizadas para contextos vulnerables:** Dado que el contexto socioeconómico influye significativamente en el aprendizaje, investigaciones futuras podrían explorar estrategias personalizadas que integren tecnologías educativas accesibles y prácticas pedagógicas adaptadas a la diversidad cultural y social de los estudiantes.
3. **Evaluación integral del impacto de programas de reactivación:** Es fundamental realizar estudios que evalúen el impacto a largo plazo de proyectos como el Plan Nacional de Tutorías en el desarrollo de habilidades lectoescritoras. Esto permitiría determinar si los avances logrados durante la implementación se mantienen y contribuyen al éxito académico y profesional de los estudiantes.
4. **Formación inicial docente y habilidades básicas:** Las entrevistas a tutores destacó la necesidad de incluir en la formación inicial docente herramientas y conocimientos específicos para la enseñanza de habilidades básicas de lectoescritura. Futuros estudios podrían enfocarse en diseñar e implementar programas de formación docente que aborden esta necesidad, evaluando su eficacia en contextos reales de enseñanza.
5. **Incorporación de otras disciplinas al proyecto de reactivación educativa:** Sería enriquecedor incluir a estudiantes y profesionales de otras áreas de la educación, como matemáticas, ciencias o educación diferencial en los programas de reactivación educativa. Esto permitiría abordar de manera integral las brechas de aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, promoviendo un enfoque interdisciplinario que beneficie tanto a los estudiantes como al sistema educativo en su conjunto.

Estas proyecciones apuntan a un desarrollo continuo y necesario en el ámbito de la educación, con el fin de abordar las pérdidas de aprendizaje en diferentes contextos y fortalecer las habilidades esenciales de los estudiantes en distintos niveles educativos.

Capítulo VI: Referencias Bibliográficas

6. Referencias bibliográficas

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S.** (2020). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Alonso-Rivera, D. L., Valencia-Gutiérrez, M. D., Vargas-Contreras, J. A., Bolívar-Fernández, N. J. B., & García-Ramírez, M. J.** (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114.
- Álvarez, C.** (2023). *La recuperación de aprendizajes tras la pandemia: Desafíos y estrategias*. *Revista Educación Hoy*, 35(1), 12-25.
- Banco Mundial.** (2022). La pandemia del COVID-19: Impacto en la educación y recomendaciones de políticas públicas.
- Banco Mundial.** (2022). *COVID-19: Pandemia y su impacto en la educación en América Latina*.
- Bernal Párraga, A. P., Haro Cedeño, E. L., Reyes Amores, C. G., Arequipa Molina, A. D., Zamora Batioja, I. J., Sandoval Lloacana, M. Y., & Campoverde Duran, V. D. R.** (2024). La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Educación Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6435-6465.
- Cabezas, V., Claro S., Gallego, F., Koppmann F., Monge, M. P., Narea, M., & Volante, P.** (2022). Tutorías para niños, niñas y adolescentes: una oportunidad para la aceleración del aprendizaje integral pospandemia. *Pública*, 17(157), 1-20. Centro de Políticas Públicas UC.
- Carriazo Diaz, C., Perez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K.** (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Comisión económica para América latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Coll, C., & Monereo, C.** (2010). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.
- CPEIP-MINEDUC.** (2021). *Marco para la buena enseñanza*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.** (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011*, 11, 9-15.
- Díaz Barriga, F.** (2021). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill.

Dorn, E., Hancoc, B., Sarakatsannis J., y Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help. Mckinsey & Company. 1-12.*

Fernández, J., & Llopis, M. (2019). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en contextos colaborativos.* Editorial Octaedro.

Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio, (35), 174-186.*

Fuentealba Jara, A. & Vanegas Ortega, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional, 58(1), 115-138.*

Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis, 285-303.*

García Parejo, I., & Whittaker, R. (2017). Presentation. The Reading to Learn approach: Theory and practice in transnational educational settings. *Lenguaje y textos, 46, 1-5.*

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, 36(1), 1-24.*

Guamán Gómez, V. J., & Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado, 15(69), 218-223.*

Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación, 411-438.*

Hodges, C., et al. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review.*

Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 101-108.*

Marcelo, C. (2009). Formación inicial y desarrollo profesional del profesorado: Nuevas necesidades y demandas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 13(2), 11-34.*

Martin, J. R., & Rose, D. (2018). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.* Equinox.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* París: UNESCO.

Matsumoto-Royo, K., & Conget, P. (2024). Oportunidades de aprendizaje de la práctica pedagógica en el campus universitario: planificación, ejecución y contribución en la formación profesional de futuros docentes. *Pensamiento educativo, 61(2), 00105.*

Ministerio de Educación, Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa y Plan Nacional de Tutorías: Metas y desafíos hacia 2040*.

Ministerio de Educación, Chile. (2015). *Bases curriculares 7° a 2° medio*. Santiago.

Ministerio de Educación, Chile (2020). Fundamentos priorización curricular. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación, Chile. (2021). Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021.

Ministerio de Educación, Chile. (2021). Mineduc presenta plan “Chile Recupera y Aprende”, para nivelar aprendizajes, dar apoyo socioemocional y recuperar alumnos desertores. Ministerio de Educación.

OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Ortiz Quintero, M. A. (2015). Análisis del manejo de conflictos en el aula de clase, hacia una reflexión pedagógica.

Petty, R. (2001). Manejo del aula, competencia básica del maestro líder. *Revista Electrónica Educare, (1)*, 85-91.

Puga Peña, L. A., & Jaramillo Naranjo, L. M. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophía, 1(19)*, 291.

Rodrigo Moriche, M. P., Benito Ambrona, T., Valdivia-Vizarreta, P., & Messina Albarenque, C. (2024). De la cotidianeidad a la profesionalización docente: experiencias, autopercepciones y creencias de jóvenes universitarios. *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas, 19*, 1339–1366.

Rodrigo-Moriche, A., Pérez-Mendoza, V., & García-Torres, S. (2024). Construcción de la identidad profesional docente: Factores contextuales y experiencias pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación, 80(2)*, 55-70.

Rose, D. y Martín, J.R. (2018) *Leer para aprender*. Pirámide

Sánchez de Medina, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.

Santander Silva, M., & Tapia Bruna, Y. (2012). *Modelos de lecto-escritura*.

Soledispa Rivera, A. M., San Andrés Soledispa, E. J., & Soledispa Pin, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior: Motivación de los estudiantes. *Revista Científica Sinapsis, 3(18)*.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*. New York: Wiley & Sons.

Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación (2025). Perfil de egreso pedagogía en Castellano.

Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación (2025). Malla curricular pedagogía en Castellano.

Zepeda Aguirre, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(5), 1–13.

Capítulo VII: Anexos

7. Anexos

Anexo nº1

Entrevistas semiestructuradas

S1.1

Entrevistador/a: Primero, sobre su rol y experiencia. ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Y qué desafío enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel de lectoescritura?

Tutor entrevistado: Bueno, yo trabajé con los cursos de séptimo octavo y también estuve con segundo medio y primero.

Entrevistador/a: ¿Y qué desafío enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel?

Tutor entrevistado: La verdad es que era desafiante, sobre todo el hecho de que llegaran tarde. Por ejemplo, nosotros llegábamos a 1 hora puntual para poder empezar rápido el programa y ellos llegaron un poco después, como que tenían un poquito más de libertinaje a la hora de la que llegaban y costaba un poco esperarlos. Y además el hecho que formarán grupos porque muchos están con vergüenza. No querían formar grupo con nadie, otros querían con sus amigos, que eran 6. El Grupo tenía que ser De 3 o su amigo eran 3 y tenían que ser 6 o viceversa. Se supone que esto iba de entre 5 a 2 estudiantes para trabajar y yo en ocasiones tuve que trabajar con 1 porque había muchos tutores y era la persona que yo solita o en ocasiones tenemos que trabajar con 6 porque éramos pocos tutores, entonces Más que nada era la cantidad, la vergüenza de los chicos y también que era algo nuevo para ellos. Entonces muchos no entendían mucho o pensaban que iba a ser algo aburrido, lo que le digamos a implementar.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes de cada establecimiento?

Tutor entrevistado: Bueno, fue un desafío el hecho de tener un material y tener que adaptarlo al momento. Algunas veces se los mandaba el material con antelación y otras veces teníamos que en el momento irlo adaptando y según el contexto, el poder hacerlo entretenido. Primero no solo llegar y aplicar el material, sino que hablar con los estudiantes, preguntarles cómo estaban, cómo se sentían, cómo se llamaban y tratar de aprenderse el nombre de todos en ese momento. Para poder después hablarles con el nombre entonces fui adaptando a la estrategia de gamificación para que ellos pudieran entretenerse los videos con los audifonos se lo la hacía que lo escucharan para que pudieran escucharlo más con más atención y que no soy, no se distrajeran también intentada Eh, digamos que Hacer un poquito más el ambiente más amenos hablando, más relajado que en ocasiones, haciendo algún tipo de chiste que se adecua al contexto y dejarlos también hablar a ellos o hablar entre ellos, aunque tuvieras 2 o 3 o 6 estudiantes, trataba de que todos participaran de la misma forma y que nadie se sintiera aislado. Algunas que tenían mucha vergüenza, sentía muy mal, no querían hablar o estaban pasando por un mal momento Justo ese día Trataba de no hablarle mucho o de no forzarlas, pero también de darle un espacio tranquilo y ayudarlas. No sé a olvidar su problema por un momento y así, el hecho de haber tenido mi práctica y luego haber tenido este proyecto me ayudó también a saber más o menos lo que los estudiantes podían necesitar y acoplar y bajar el material al contexto de ellos Tratar de que se hiciera lo más a menos posible por muy engorroso que pudiera hacer.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención Participando de este proyecto de reactivación educativa que destacar de esta experiencia?

Tutor entrevistado: Yo la describiría como enriquecedora y desafiante También yo destaco sobre todo el hecho de que, es una etapa más, es un progreso más para mí como docente en formación y el hecho de que me ayudó a acercarme un poco más a los estudiantes. Yo la experiencia que más destacó fue el hecho de que incluso estudiantes que no estaban en mi grupo y yo los veía bajoneados y les preguntaba ¿cómo estaban? Y eso como que lo hacía feliz, como que preguntarle cómo estaba en él estar presente para ello y el qué y al hacerlo sentir que me importa lo cómo se siente contando sus problemas. Me hizo bastante feliz porque noté con este proyecto aún más que tengo la vocación docente y que amo la pedagogía. Me acerco harto a a saber que tengo las herramientas.

Entrevistador/a: ¿Qué herramientas o metodología utilizaste para apoyar la lecto escritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de lo ya planteado en el material dado?

Tutor entrevistado: Sí, parte de lo que hacía, además de seguir la planificación tal cual era buscar los videos en mi propio celular en Youtube y usar mis audifonos para que ellos escucharán ir esperando a que estuvieran todos el video. Y mientras, mientras 1 escuchaban el video, otros leían. El texto Y además, también acudí a ver en ocasiones a material fotográfico que. Yo imprimí para que tuvieran más acceso cada 1 y en otras ocasiones simplemente me dedicaba a buscar en Google, por ejemplo, definiciones de palabras o que ellos mismos buscan en su celular. Les enseñé a eso como a buscar las definiciones. Si tenían alguna duda acudir al celular y diferentes estrategias que no necesariamente estaban en la hoja, pero que las tenía como presentes por la carrera. Por ejemplo, las estrategias de comprensión de lectura de Isabel Solé, También la implemente y se las enseñé a ellos.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste ¿Consideras que se generó aprendizaje profundo en ellos o ellas?

Tutor entrevistado: El aprendizaje, efectivamente, fue profundo y ayudó, y de hecho sentí que a medida que, por ejemplo, los estudiantes que no tuvieron solo una clase, sino que tuvieron más, fueron más intervenciones, fueron adhiriéndose más al material y entendiendo mal la dinámica del Proyecto, sin embargo, sí, dependiendo de la guía y de los textos que hubieran, los notaba un poco más aburridos o un poco como como más esquivos a hacer el material. De hecho, muchas veces pensaban que iba a ser algo terrible. Entonces no tenían la motivación a full, pero de alguna u otra forma, al pasar de la actividad y una vez que ya empezaban a leer, salían un poco de ese de ese modo y podían entenderlo un poco más. Pero sí es cierto que habían textos que le aburría más que otros, hubo un un texto en particular que no le gustó tanto Y uno que les encantó, por ejemplo, dependía.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer, para aprender, considera qué repetitivo, aburrido harías cambios?

Tutor entrevistado: No, la verdad, siento que si se pueden hacer algunos cambios. Siento que la guía en muchas ocasiones, como que repite estilos, como si bien primero tienen que leer, después tiene que hacer un resumen general, después un resumen por párrafo, después por oraciones, siento que hay formas de que por sobre todo alguien que seguía a a 100% por la tabla, podría haber maneras de hacer que sea, en resumen, por párrafos. Después, lo de la adoración es con preguntas que podrían ser Un poco más enriquecedoras porque a veces sentía que la pregunta era demasiado obvia, que si bien esa era la idea, muchas ocasiones eran preguntas que iban a lo mismo y diferentes cosas que hacían que siento que la guía se pudiera mejorar porque los estudiantes sí es cierto que a veces como que se sentían estancados, pero depende del docente igual poderla adaptar para que funcione de la mejor forma que con el pasar de las sesiones Lo fui entendiendo y lo fui adaptando. Más, pero sí es cierto que la hoja podría no depender tanto del texto y poner más cosas, como por ejemplo, definiciones en sí o preguntas más personales sobre el texto o conocimiento en sí o cosas que realmente lo ayuden. Más a uno a comprender, porque siento que si bien se les ayudó, pudieron haber algunos datos y algunas estrategias que se le pudieran enseñar que vinieran ya en el material.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutor entrevistado: Uf, yo siento que el modelo se podría implementar incluso como una clase general. En base a esta guía se podría planificar una clase al completo. Se podría también ocupar bajo el objetivo de aprendizaje que tengan que ver con comprender, porque muchos, muchos de esos objetivos aprendizaje van en función de leer algo que le gusta o interpretar un texto con conocimientos previos. Y esta guía también tenía que ver más o menos con eso. Entonces podría hacerse un plan en el que una clase entera se dedicará esta guía o incluso se puede dividir en dos clases porque si bien la guía a priori es corta. Se puede buscar la manera de que se adapte, porque yo creo que para cualquier docente este material sería súper enriquecedor para poder enseñar a comprender bien lo que se lee.

Entrevistador/a: Por último, reflexión y aprendizaje. ¿Qué aprendizaje te lleva de esta experiencia como futuro docente?

Tutor entrevistado: El aprendizaje que me llevo es el hecho de que no es 100% del material, sino que como lo adaptes tu, como trabajes con ese material que puedes trabajar con un material que ha priori sea un poquito engorroso o que no tenga tanta consistencia, pero que se pueda de todas formas sacar el mayor provecho se Puede hacer más más adaptativos, se puede hacer un poco más entretenido y el saber que como docente puedo trabajar incluso con improvisación Incluso no saber mucho de lo que tengo que hablar, o incluso no Tener muy preparado Pero durante la marcha, saber que se puede improvisar y también, obviamente, el hecho de la cercanía con los estudiantes y el saber que hay formas de que los estudiantes conecten y que se tiene que tener un trato más humano con ellos y no 100% como una figura de autoridad.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor entrevistado: Influyó a saber que realmente hay deficiencia, porque si bien siempre lo hemos tenido presente y hemos tenido esa esa hipótesis, sobre todo sabiendo que nosotros que salimos hace 5 años o más del Colegio, a día de hoy, siguen más o menos la misma estructura y sigue más o menos las mismas falencias, sobre todo con la pandemia hay que hacerlo evidente, hacerlo palpable que realmente notaremos que a los estudiantes no les gusta leer o que los estudiantes les cuesta comprender lo que leen y que muchas veces la respuesta está ahí y no la logran encontrar porque se frustran, porque se confunden, porque les da vergüenza o diferentes cosas. Realmente fue enriquecedor para visibilizar el problema que había.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor entrevistado: La sugerencia sería que fuese más en un si bien se puede trabajar con más docentes de diferentes años que estuviera formando parte del ramo de práctica, por ejemplo, o del ramo de didáctica que pudiera ser como un proyecto como el que tuvimos ya en nuestro proceso como docentes, cuando tuvimos el de aprendizaje más servicio de vinculación con el medio que hicimos en su momento, que sea algo así. Para que sea algo más en en teoría obligatorio y que pueda haber más participación de docentes y que todos se enriquezcan de esta experiencia, porque la verdad es que fue bastante buena. Hay muchos docentes que les falta esto o que tienen ansiedad social o que les cuesta, y que teniendo un grupo más reducido, puede ser un buen acercamiento para empezar a magnificar y a potenciarse como docentes.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto de los estudiantes?

Tutor entrevistado: Como mencione un momento atrás, siento que se notó que se acoplaron más al estilo que pudieron entender más. Pudieron localizar mejor la información porque la guía va mucho a eso a localizar, interpretar. Y a resumir. Y vi que sobre todo, los estudiantes que tenían más sesiones. O que compartí con ellos más de una sesión, vi que se le hacía más fácil resumir los textos, se le hacía más fácil encontrar la información, responder las preguntas y se le hacía más fácil interpretar. Siento que, como bien mencionaba ahora en el discurso que dio una de las profesoras que estuvo en el Colegio de Huechuraba, comentaba que es realmente la localización y la interpretación. Se vio potenciada y yo eso lo noté. Noté que los estudiantes, incluso los que estaban en una sesión entre el principio y el final de la sesión, podían conectarse más con el material y entender de mejor manera. Y ya eran un poco incluso más autónomos.

Entrevistador/a: Por último, ¿Cómo valoras este tipo de proyecto en tu formación inicial docente?

Tutor entrevistado: Lo valoro como algo de vital importancia. Siento que el tener y el no tener es una diferencia grande, el estar, el ser parte de esto y tener esta certificación. A día de hoy, no solo para el currículum, que sí sabemos que pesa y es importante también como docente para tener más experiencia, para poder desenvolverse mejor en el área, siento que es muy importante porque además también nos recuerda a nosotros habilidades, tipo de preguntas y formas en qué hacer Clases. Entonces, la verdad es que lo valoro como algo muy gratificante, muy, muy, muy enriquecedor y que me gustaría tener una experiencia similar o volver a repetir a futuro.

S1.2

Entrevistador/a: Sobre tu rol y experiencia, ¿con qué cursos trabajaste en este proyecto y qué desafío enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura?

Tutor/a: Yo estuve con el segundo medio A, B y C del Pinochet-Lebrun. ¿Los desafíos? Yo creo que el principal desafío fue sobre todo los que eran como en la hora de la tarde, que tenían mucha flojera. No querían trabajar, tenían que hacerle como un estímulo externo para trabajar y yo creo que eso.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes de cada establecimiento?

Tutor/a: Bueno, en mi caso igual los chiquillos estaban bien avanzados, no tenían tantas dificultades, pero se los tuve que traducir un poquito a modo PAES, localizar, interpretar, evaluar, de hay que hacer esto, me pasaba mucho que me preguntaban para qué sirve esto que estamos haciendo y ahí yo les tenía que explicar como la utilidad de esto, al final era como traducirle más explícitamente los objetivos que queríamos lograr a la hora de realizar las intervenciones.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando en este proyecto de reactivación educativa? ¿Qué destacas de esta experiencia?

Tutor/a: Lo que yo destaco principalmente fue el trato y el vínculo que se formó con la institución y con los mismos estudiantes. De hecho ahora igual vinieron algunos del Pinochet de Lebrun que me vieron una o dos veces y me saludaron, me abrazaron, como que al final yo siento que sirvió y cómo ese aprendizaje que dejamos en ellos es lo que importa y es lo que ellos se van a llevar.

Entrevistador/a: Sobre el proceso de enseñanza, ¿qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectoescritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los ya planteados en el material dado?

Tutor/a: Claro, sobre todo lo del estímulo externo yo les tuve que empezar a llevar dulces, con los dulces ya empezaron a trabajar, o quizás por ejemplo en el texto de la ansiedad, como que no querían participar tanto, entonces empezamos a vincularlo con conocimientos que ellos ya tenían. Por ejemplo con la película Intenseamente, les decía cómo era la ansiedad y ahí ya empezaron a hablar.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que tú utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos?

Tutor/a: Yo considero que sí, si bien al principio como que no les gustó el formato guía. A la hora de implementarlo, de ir complementando con otras estrategias, terminaron aprendiendo que es lo importante.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer para aprender? ¿Consideras que es repetitivo, aburrido? ¿Harías cambios?

Tutor/a: La verdad a mí me gusta tanto la gamificación, que yo la habría hecho más mediante juegos sobre todo a la hora de, por ejemplo, trabajar con niños más grandes que quizás ya tengan como la habilidad de localizar. Podría servir como motivación más certera a la hora de implementar la intervención.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutora: Bueno, es que igual hay tres ejes, la lectura, la escritura, también está la oralidad. Yo creo que principalmente así, en como lazo entre los tres, me permitiría seguir utilizando este material. Pero sobre todo en el eje de la lectura.

Entrevistador/a: ¿Qué aprendizaje te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: Que siempre hay que adaptar el material que se nos da. Si bien se nos da un formato, se nos da parámetros para hacerlo, siempre va a depender del curso, del estudiante que te toque, de la institución. Pero no por eso un material es bueno o malo, sino que hay que saber adaptarlo.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema postulado?

Tutor/a: Bueno, yo creo que recaló la importancia que tiene como habilidades básicas. Puesto que si no se desarrollan estas habilidades básicas, es imposible que los estudiantes respondan a las habilidades que se les exige en el currículum. Entonces van entrelazadas y eso, se recaló la importancia.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Yo creo que mejorar el orden, el tiempo, la organización para la implementación de este proyecto, porque siento que fuimos aprendiendo en la marcha.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes?

Tutor/a: El entusiasmo yo creo, a la hora de enfrentarse a estas intervenciones, ya tenían como más ganas de participar, de hablar.

Entrevistador/a: Por último, ¿cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Yo creo que es muy importante porque estos te acercan a la pedagogía. Si bien nosotros tenemos varios ramos teóricos y pedagógicos, a la hora de enfrentarse a realidades educativas reales, como que uno ya adopta el rol docente. Por eso es tan importante.

S1.3

Entrevistador/a: Sobre su rol y experiencia ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura?

Tutor/a: Con los cursos de segundo en el establecimiento FPLB. Los desafíos radican, principalmente, en la baja atención y atracción de los estudiantes por la lectura.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento?

Tutor/a: En mi caso, solo asistí a un establecimiento, por lo que la práctica del ejercicio de tutoría fue, en ese sentido, más simple, ya que solo se debía adaptar a las necesidades educativas de los estudiantes y no a la diversidad de contextos socioculturales de los estudiantes en diversos establecimientos. Además, yo estaba realizando mi práctica profesional en el establecimiento, por lo que el proceso de adaptación al momento de realizar las tutorías me era familiar. En este sentido, adapté estas prácticas considerando el tiempo y necesidades reales de los estudiantes. Para esto, se debe tomar en cuenta el tiempo y desarrollo cognitivo de ellos y no, tecnicistamente, la planificación, la que, muchas veces, no se adapta a la realidad del contexto que exige el establecimiento.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa? ¿Qué destacas de esta experiencia?

Tutor/a: Considero que este proceso, más que ser gratificante y beneficioso para nuestro rol como docente, es una herramienta clave para reparar la relación de los estudiantes con los procesos de lectura. Por esto, la intervención en tutoría resulta útil y significativa desde mi perspectiva, destacando, principalmente, la cercanía que genera este proceso en la construcción del rol docente contextualizado y consciente de las diversas realidades en las que se desenvuelven los procesos educativos.

Entrevistador/a: Sobre el proceso de enseñanza ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectoescritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los ya planteados en el material dado?

Tutor/a: Las herramientas utilizadas son las entregadas por el plan de tutorías. Sin embargo, el rol como tutor fue un proceso mucho más personal, pues todos hemos construido esta identidad docente de forma diversa y, por lo tanto, enriquecedora. En este sentido, utilicé una serie de estrategias que permitiera el aprendizaje y participación activa de los estudiantes en el proceso de lectura, guiando las preguntas y, en algunos casos, reformulándolas con el fin de generar una mayor reflexión en la respuesta de los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos/ellas?

Tutor/a: El material fue, en general, poco atractivo para los estudiantes. La forma de aplicar el material y guiar este proceso es la principal herramienta para reconciliar la evaluación con los estudiantes. Sin embargo, es posible comparar el material y concluir que la temática referida a la ansiedad y el miedo logró establecer una mayor cercanía con los estudiantes, probablemente, por la presencia activa de la temática en la cotidianidad de los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo “leer para aprender”, consideras qué es repetitivo, aburrido? ¿Harías cambios?

Tutor/a: Considero que es un buen modelo, sin embargo, es necesario guiar su aplicación a través de materiales más didácticos y con temáticas más cercanas y contextualizadas a las preferencias de los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutor/a: Lo aplicaría como una herramienta de evaluación diagnóstica inicial, no solo con el fin de medir el nivel de manejo de las diversas habilidades, sino, además, para acercar el contenido a los estudiantes y guiar la metodología implementada en el ejercicio docente orientada, siempre, a la reflexión crítica y el desarrollo integral de los estudiantes. Bajo esta idea, lo implementaría en el trabajo de las habilidades curriculares de lectoescritura, entendiendo que los procesos de escritura se relacionan, de forma directa, con el proceso cognitivo de la recepción de información a través de la lectura.

Entrevistador/a: Reflexión y aprendizaje ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente? ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: Que es imprescindible atender a la diversidad de contextos y formas de aprender que existen dentro del universo educativo. Como mencioné anteriormente, atender a la diversidad del proceso educativo en el que se desarrollan los estudiantes es imprescindible para el quehacer docente, pues sólo a través del reconocimiento de estas falencias - o logros - se puede planificar curricularmente ofreciendo a los estudiantes una educación basada en sus necesidades y no en las exigencias impuestas por el sistema escolar estandarizado y, muchas, descontextualizado a las realidades escolares.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Especializar el material en temáticas de mayor contingencia y preferencia por los estudiantes, con el fin de generar una mayor cercanía y atención entre la relación estudiante y lectura.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes? Solo asistí a la primera intervención, por lo que solo estuve presente en la fase de aplicación. ¿Cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Este tipo de proyectos es un beneficio para todos los participantes, pues ofrece a los docentes en formación cercanía a experiencias mucho más específicas y especializadas, entregando herramientas para su futuro ejercicio profesional.

Entender las falencias del sistema educativo y las necesidades reales de los estudiantes en diversos contextos escolares es clave para la práctica consciente y orientada al desarrollo integral de los jóvenes. Asimismo, es una oportunidad para los estudiantes entender esta intervención como una retroalimentación sobre las habilidades que realmente manejan y, a su vez, las aptitudes que requieren mayor atención.

S2.1

Entrevistador/a: ¿Con qué cursos trabajaste en el proyecto?

Tutor/a: Con séptimos años, básicos.

Entrevistador/a: ¿Qué desafío enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura?

Tutor/a: Estaba más relacionado con que prestaran atención más que con problemas dentro de la lectura.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes y en cada establecimiento?

Tutor/a: Intentando preguntarles qué es lo que les gustaba, intentando relacionar las planificaciones que nos entregaban con cosas que ellos pudiesen compartir, sentimientos, juegos, cosas como ese estilo, y se llevan ahí a la práctica buscando un poco los intereses de los chicos.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto? ¿Qué destaca de esta experiencia?

Tutor/a: Destaco al menos mi intervención para que los chicos pudiesen identificar mucho mejor las partes del texto y qué partes son más importantes. Sé que a varios se les quedaron grabados esos sí o sí, así que sé que cuando empiecen a hacerlo se van a acordar de mí, bien o mal, se van a acordar.

Entrevistador/a: Bueno, sobre el proceso de enseñanza. ¿Qué herramientas o metodología utilizaste para apoyar la lectoescritura en los estudiantes?

Tutor/a: Fueron, aparte de constantes juegos, intentar hacerlos participar a base de los juegos, de que se moviesen, de que no estuviesen todo el rato sentados. Intentar competir de forma sana, obviamente, pero iba más por ese lado, de que fuese un poco más movido, un poco más lúdico, quizás.

Entrevistador/a: ¿Tuviste que recurrir a elementos externos, aparte del material ya dado?

Tutor/a: No, me hubiese gustado haberlo planificado antes, haber revisado las planificaciones y poder haber hecho ese tipo de material. Creo que los estudiantes se lo hubiesen tomado mucho mejor, pero no lo hice.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico?

Tutor/a: Los primeros días era innovador, por decirlo de alguna forma, como era, aparte de estar conociendo a los nuevos profesores, el material también era nuevo, no era repetitivo. Ya luego sí se fueron cansando un poco, entonces era como, si estaban un poco más agotados de que fuese lo mismo, pero servía como para que trabajaran en el mismo foco.

Entrevistador/a: ¿Consideras que creó un aprendizaje profundo en ellos?

Tutor/a: Sí, yo creo que sí, como te dije, las partes de identificar los textos se les va a quedar sí o sí, el saber subrayar qué parte es más importante se les va a quedar, entonces significativo será.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer para aprender? ¿Consideras que es repetitivo o aburrido?

Tutor/a: Considero que es muy repetitivo, creo que buscaría otras alternativas para que los estudiantes puedan mantener la atención, creo que es uno de los principales problemas actualmente, creo que la atención es muy baja, entonces hacer una actividad muy repetitiva y poco lúdica, eso va a depender del profesor, los estudiantes se desenfocan, no van a estar tan interesados como los primeros días o los primeros meses.

Entrevistador/a: ¿Le harías algún cambio al modelo?

Tutor/a: Sí, le haría un poco más lúdico, le haría para que los estudiantes pudiesen interactuar mucho mejor o mucho más entre ellos y eso, que no sea tan repetitivo.

Entrevistador/a: ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: Utilizar estas herramientas para que mis futuros estudiantes puedan tener una mejor lectura, que tengan el hábito lector, intentar que no se nos pasen estas bases de lo que es el saber leer, el saber reconocer los focos del texto.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: Esto igual hace caer de cuenta cómo está la lectura, igual eso es sabido que hace tiempo que no está muy bien, entonces es algo que es muy importante y que hay que tomar en cuenta. Entonces esto es un recordatorio de que siempre hay que tener presente que la lectura es muy importante y que tienen que saber leer.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Un poco más de tiempo con las planificaciones, un poco más de tiempo para ver qué se puede hacer según los cursos, según los estudiantes que cada profesor o tutor tenga. Al final nosotros siempre se nos dice que hay que ver cómo están los estudiantes, hay que saber qué les gusta, hay que saber ese tipo de cosas. Entonces mientras más tiempo tengamos para poder hacer material con respecto a esos estudiantes, creo que eso es lo que más falta.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en tus estudiantes?

Tutor/a: Confianza, están mucho más, interactúan mucho mejor, por temas de lectura también se les veía leyendo mucho mejor, mucho más fuerte y eso en general era la confianza. No sé si al principio estaban un poco más tímidos o si estaban un poco más deficientes con temas de lectura, pero sí terminaron hablando o leyendo mejor.

Entrevistador/a: Y por último, ¿cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Me parecen súper necesarios porque al final siempre se nos habla de las realidades de Chile y las realidades de los estudiantes al momento de leer, de aprender, y es súper importante que los profesores en formación sepamos siempre distintas realidades de los colegios. Y esto, a diferencia de la práctica, nos lleva a distintos contextos de colegios que no conocíamos antes, personas que tampoco conocían, personas que no estábamos acostumbrados. Entonces, nos da la oportunidad de conocer a este tipo de estudiantes, de este tipo de colegios.

S.2.2

Entrevistador/a: Sobre tu rol y experiencia, ¿con qué cursos trabajaste en este proyecto?

Tutor/a: Trabajé con séptimos y con segundos medios.

Entrevistador/a: ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura? Tutor/a: Al menos con los de séptimos, el grupo en el que estaba había un estudiante que sí tenía mucha habilidad para comprender y desarrollar de inmediato su idea. Sin embargo, a los otros dos les costaba mucho sintetizar la idea de lo que estaban leyendo.

Entrevistador/a: Otra consulta, ¿en qué escuela realizaste los talleres? En el liceo Miguel de Cervantes y en el liceo Fidel Pinochet Lebrón. Miguel de Cervantes fue con séptimos, Fidel Pinochet Lebrón con segundos medios.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento?

Tutor/a: Yo creo que ese es uno de los aspectos más complejos de poder llevar a cabo todo lo que hemos visto a lo largo de la carrera y aplicarlo. Yo considero que una de las facilidades era que eran poquitos estudiantes. Pero nada, siento que principalmente como el tener un buen contacto con los estudiantes, considero que es fundamental no ir como sentarse y leer solamente la guía. Era como una cosa también de conversar, de conocerlos, de saber cómo igual si se sentían cómodos o no con la actividad y todo eso.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa y qué destaca de esta experiencia?

Tutor/a: Podría ser como positiva de cierta manera, que tanto para mí como para los estudiantes tuvo consecuencias muy positivas. En el sentido de que yo adquirí también herramientas para poder propiciar la lectura y escritura, reactivar los conocimientos relacionados a la lectura. Y para los estudiantes también haberles facilitado herramientas porque muchos no entendían esto de sintetizar la idea, les costaba darles tips para subrayar conceptos importantes. Todo eso fue muy valioso.

Entrevistador/a: Sobre el proceso de enseñanza, ¿qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectura y escritura de los estudiantes?

Tutor/a: Principalmente eso de subrayar las ideas y también hice una dinámica que me recomendaron que fue el tema del paso a palabra, que como había una parte que uno tenía que preguntar y ellos tenían que responder por palabras específicas, intenté que fuera como un tipo juego, como competencia, pero sin llevarlo como al extremo quizás de que hubiera rivalidad ni nada de eso. Pero sí, eso lo entusiasmo bastante como a ganar y todo eso.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Y consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos y en ellas?

Tutor/a: Igual me pasó por ejemplo una experiencia, al menos con los segundos medios, de que había un texto relacionado a la ansiedad y como a los miedos y hubo una estudiante que al parecer estaba pasando como por esa experiencia y le costó muchísimo poder centrar su atención en la actividad. Entonces tuvo que pedir como atención a la psicóloga, se retiró de la actividad y todo. Pero al menos en el caso de la actividad de las momias, los dos cursos con los que trabajé estaban muy entusiasmados porque justo tenían como experiencia previa con el tema de las momias, habían ido a museos o habían ellos mismos investigado sobre el tema. Entonces eso como que igual les entusiasmaba, le generaba como harta, como interés aprender sobre eso.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer para aprender? ¿Consideras que es repetitivo, aburrido? ¿Harías algún cambio?

Tutor/a: Considero que es bueno, a lo mejor si cambiaría como el tema de la oración o cómo resumir por párrafos porque igual eso de repente es como redundante. Pero si lo considero bueno, considero que tiene herramientas súper fundamentales para que los estudiantes no tan solo aprendan sino que puedan tener dinámicas de estudio que de repente son cosas que se encuentran debilitadas en los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clase? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutor/a: Yo pienso como, obviamente ligado a la lectura y se vio en el proyecto igual que se puede aplicar con distintos niveles de cursos. Entonces siento que lo haría igual de esa dinámica como de juego, como esa dinámica lúdica en la que los estudiantes aprendan a través del juego pero que eso mismo lo incentiva a aprender, como lo ven como una competencia, eso mismo lo incentiva. Entonces como que por ahí uno igual puede tener esas ganancias de aprendizaje.

Entrevistador/a: ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futura docente?

Tutor/a: Mira, como igual tuve esas experiencias como un poquito delicadas quizá a nivel emocional, rescato mucho eso de ser como bien comprensivo, de tener un contexto adecuado para resolver las dinámicas, para llevar a cabo un aprendizaje porque a veces uno tiene una planificación estructurada ya, pero surgen cosas a último minuto y uno siempre tiene que tener otra opción, otra dinámica para que los estudiantes no se distraigan.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: No, me sirvió mucho porque como que claro, a lo mejor uno es de media y no tiene tampoco las estrategias para reforzar la lectura porque como esos son contenidos más de educación básica, sin embargo es sabido igual las consecuencias que tuvo como la modalidad online por la pandemia, entonces es necesario tener como esas herramientas de reforzar la lectura. Eso no lo habíamos visto al menos en la carrera y lo considero súper positivo porque hay estudiantes, al menos yo en una experiencia aparte fui una vez examinadora del SIM y estuve con estudiantes que no sabían leer, entonces igual por ahí es complejo y esta herramienta igual sirve mucho para poder llevar acá un plan con esos estudiantes que no les cuesta leer.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Yo pienso como quizás como tener harto conocimiento de las actividades que se van a hacer porque de repente igual había como que improvisar si uno no sabía muy bien la actividad de lo que se trataba, entonces tener como bien preparada la actividad que uno va a hacer, saber la intervención que va a realizar y quizás tener como hojas apartes o establecer como otras dinámicas que no sean tan solo en la guía. Me voy a detener un poquito en eso, entonces tú dices que mientras mayor preparación y conocimiento tengas del material te puedes anticipar a planear o planificar otras formas de trabajo. Sí.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes?

Tutor/a: Principalmente el tema de que pudieran identificar mejor la información, porque al principio partían muy de que no sabían o que les daba igual vergüenza decirme las cosas, entonces yo igual intenté como incentivar un poquito más su personalidad, que estuvieran tranquilos, que no estuvieran nerviosos y ya después con el tiempo, a lo largo de la sesión ellos ya me podían responder sin ningún problema lo que yo les pedí, ya podían sintetizar la información sin problema o con menos dificultad.

Entrevistador/a: ¿Cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Muchísimo, la verdad siempre es una buena experiencia tener una cercanía con los estudiantes a través de cualquier experiencia, yo al menos había estado siempre cómoda de la experiencia regular del aula con muchos estudiantes y que fuera más personalizado, la verdad me gustó muchísimo, siento que es como, siempre uno lo ve como que es más fácil, pero a la vez tiene hartos desafíos que es como el querer acercarse y que de repente uno como que lo rechacen, como que no quieran participar y entonces ahí uno igual tiene que comenzar a implementar algunas estrategias para como impulsar su personalidad, que no estén reacios a la actividad.

S2.3

Entrevistador/a: ¿Primero sobre su rol y experiencia con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel de lectoescritura?

Tutor/a: Me tocó trabajar solamente con un colegio en el que estuve participando con los séptimos básicos en específico del séptimo BYC.

Tutor/a: Dentro de estos desafíos me tocó estudiantes que les costaba leer y sobre todo, reconocer información explícita de lo que estábamos leyendo, así que trabajamos sobre todo con encontrar las ideas principales en los textos. Otro problema era el trabajo, o sea, desafío en sí, es como este trabajo en equipo que resultó al tener más de cuatro de repente estudiantes a cargo y tener que hacer personalizado este proceso de lectura.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tu conocimiento sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes de cada establecimiento?

Tutor/a: Bueno, en primero pasó por un monitoreo en el que veía cuáles eran las habilidades más destacadas y más deficientes de los estudiantes y a medida de que íbamos conociéndonos, iba adaptando esto para que los estudiantes que les costaba más pudieran trabajar y a los estudiantes que les costaba menos pudieran apoyar a sus estudiantes que o sea sus compañeros, que tenían más dificultades y hacer este proceso en conjunto con los chicos. Para que nos fuéramos apoyando entre todos.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa, qué destacas de esta experiencia?

Tutor/a: Bueno describo esta intervención en apoyo a los estudiantes y que siempre fue como participativo, en donde todos teníamos que participar. Teníamos que colaborar entre nosotros y adaptar este conocimiento y que nos viene diciendo desde la pedagogía que tenemos que conocer a nuestros estudiantes y ver qué es lo que tenemos y podemos potenciar en ellos. Entonces estar bien atenta a cómo iban desarrollándose los estudiantes en las distintas sesiones para ir adaptando estas dinámicas.

Entrevistador/a: Ahora sobre el proceso de enseñanza. ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectoescritura de los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los haya planteado en el material dado?

Tutor/a: Bueno, en cuanto a las herramientas, nos dedicamos sobre todo a hacerlo en un plan divertido, cosa de que los estudiantes no tomarán este proceso como otra clase más en las que tenían que estar poniendo una atención quizás mayor, sino plantearlo como un juego en que ellos se encontraban en un ambiente participativo y colaborativo con sus compañeros. Utilizamos los destacadores y lo hicimos modo Pasapalabra las preguntas como para que se fueran soltando y tuvieran este ánimo de participar.

Entrevistador/a: ¿Cómo perseguiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se genera un aprendizaje profundo en ellos y ellas?

Tutor/a: Respecto al material didáctico, hubieron lecturas que le llamaron más la atención respecto a otras lecturas en sí. ¿La respuesta que los estudiantes tenían frente a esto les gustaba? Obviamente, había que estarlos incendiando para que siguieran colaborando, pero en general tuvieron una disposición bien positiva al proyecto. En cuanto al aprendizaje profundo, considero que el proyecto quizás debió haber durado más de lo que duró porque no se alcanzó a trabajar en totalidad con todas las lecturas o con todas las preguntas que se tenían para esas lecturas. Entonces, si hubiera durado, quizás más tiempo hubiera logrado ser más profundo este aprendizaje creo que queda un nivel más superficial.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer para aprender? ¿Considera que es repetitivo o aburrido? ¿Harías cambios?

Tutor/a: Considero que es bueno porque pasamos desde un plan como muy general hasta lo más específico de que los niños tienen que ir desarrollando lo de las islas, lo de las Oraciones sin embargo, hay niños que se quedan todavía, como en un plan primario, en un plan más deficiente. Entonces quizás deberían implementarse más estrategias para estos estudiantes y cambiar el material para que pueda ser adaptado a ellos, porque a veces queda como esta brecha de habilidades, un poco notoria frente a este material.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podría añadir este instrumento?

Tutor/a: Aplicaría este modelo según la experiencia que tuve y mis compañeras de nuevo con el modo didáctico, o sea, con el modo de juegos, de generar un ambiente en el que los estudiantes quieran participar y esto se logra motivándolos y haciendo de la enseñanza algo entretenido. Entonces me gustaría poder aplicarlo para que los estudiantes sientan que están en un juego, pero que están aprendiendo dentro de este juego y que eso los motiva a colaborar y ayudar a sus compañeros para que pueda ganar. Dentro de este plan lector que se está realizando.

Entrevistador/a: Ahora reflexión y aprendizaje. ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: Que siempre hay que estar atentos a nuestros estudiantes y que a veces no solamente las habilidades cognitivas son las que afectan a nuestros estudiantes de la educación, sino también socioemocionales. Entonces siempre hay que tener atención a cómo están nuestros estudiantes día a día y ver si eso y ver cómo ayudarlos para que puedan enfrentar sus tareas ya más cognitivas de aprendizaje.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: Creo que influyó en que me abrió una realidad en la que estaba como que lo tenía entendido, pero no lo había asimilado del todo. En los estudiantes hay una brecha de habilidades que, como futuros docentes, tenemos que igualar un poco la cancha, pero que requiere un trabajo constante para apoyar a los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Ojalá que pudiera haber más participación de tutores para que se personalice más este proceso y como digo que haya otro material para los estudiantes con o menos habilidades dentro de este plan lector para que se adecuen el material a estos estudiantes y que sea como un aprendizaje más significativo o separar los grupos en habilidades, cosas de poder ir trabajando al mismo ritmo con los estudiantes porque el ritmo cambiaba dependiendo de las habilidades.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto de los estudiantes?

Tutor/a: Primero que pasaban como de una lectura super introvertida de hablar bajo modular poco a ya expresarse con más facilidad, como que generaban la confianza para poder expresarse con más autonomía y con más elocuencia al momento de leer.

Entrevistador/a: ¿Cómo valoras este tipo de proyecto en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Creo que la valoro de con mucho corazón porque nos permite conocer otras realidades, conocer otros colegios, otro tipo de estudiantes y nos saca un poco de la burbuja en la que quizás nos vamos acostumbrando porque son colegios diversos con diversos estudiantes, entonces nos abre como otra otra panorámica que nos permite recolectar más herramientas para nuestro proceso docente.

S3.1

Entrevistador/a: ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto?

Tutor/a: Con séptimo y octavo.

Entrevistador/a: ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de este nivel en lectoescritura?

Tutor/a: Yo creo que uno, lo más importante me parece que era la atención. Sobre todo que se mantuvieran enfocados en la actividad después de ver el video. Rápidamente estaban interesados en los temas, pero cuando empezamos con la lectura, pasamos del video a la lectura, había un momento que era difícil mantener ahí la atención. Y luego a medida que se desarrollaba el trabajo, sobre todo a mí me tocó las dos veces trabajar en sala. Había otros grupos que se los llevaban, qué sé yo, a biblioteca o cosas parecidas O al patio. Pero en la sala pasaba que cuando iban volviendo los compañeros al final, también se causaba de nuevo mucho desorden. Porque, claro, llegaban los que habían terminado, entonces todos querían salir. Esas eran como las mayores dificultades yo creo.

Entrevistador/a: Entiendo ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento? Sobre todo me parece que fue como, utilizando vocabulario bien básico, muy elemental. Y en algunas actividades era muy útil que ellos refirieran a situaciones de sus vidas personales. Por ejemplo, en la actividad de fobia y ansiedad, las experiencias personales de los chicos y chicas fueron muy buenas para que se entendieran los conceptos que no entendían del texto.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando en este proyecto? ¿Qué destaca de esta experiencia?

Tutor/a: A mí me gusta mucho esta noción de que en la universidad uno está participando, y la universidad es total. Y que haya un programa del ministerio, que es otro pedacito del Estado, ¿verdad? Haciéndose cargo justamente de problemas que tenemos como nación. Todo eso armado, digamos, de funcionamiento sistémico, me gusta mucho, me logra enganchar en términos de que me da esperanza de que se pueden hacer cosas desde esta posición, digamos, como profesor. Que hay cosas moviéndose, y que efectivamente hay cosas que voy aprendiendo y que puedo utilizar mi currícula práctica más adelante, para tener un impacto. Lo mismo que decía la profesora aquí, con una actividad súper chiquitita y se nota que impacta en sí.

Entrevistador/a: Bueno, ahora sobre el proceso de enseñanza. ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar a la lectoescritura en los estudiantes?

Tutor/a: Yo creo que sobre todo la lectura, relectura, detención en las palabras que de pronto causaban dificultad de ser leídas. Por ejemplo, se trababan o causaban alguna falta de fluidez. Detenemos en esas palabras de pronto para saber si entendían realmente qué significaba o el contexto que se estaba usando.

Pedirle a veces también a otros compañeros que explicaran la oración que había dicho recién el compañero que había leído, para poder pasar desde justamente la parte de la lectura, para unir las letras, digamos, a los significados. Noté que eso ayudaba mucho, que uno leyerla la oración y que después otro interpretara. Además, como te decía con el asunto de la atención, me ayudaba también a que estuvieran pendientes de lo que estaba haciendo el otro.

Entrevistador/a: ¿Tuviste que recurrir a elementos externos, además del material ya planteado?

Tutor/a: Mmm... No, aparte de las experiencias personales que iban saliendo de los chicos, no, no realmente.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos?

Tutor/a: El material en general no lo encontré adecuado. Eh... Con las momias, me pareció que había un tema así como que las momias medio que son un tema que, no sé si los aburrí, es mucho, no entendí nada. Yo mismo me sentí un poco como... Sentí la diferencia generacional, como que decían, no, si las momias hacen choras, y los chiquillos con... no con las momias. Eh... Pero, aparte de eso, sentí que eran como bien adecuados, o sea, incluso en ese mismo, que no tenían mucho interés.

Sí, se aprovechaba para hablar, por ejemplo, de la cultura chinchorro, que él no tenía ni idea de lo que era, entonces, no, no. Me sentí que el material era bueno, era bastante pertinente, y en general despertaba un interés, sobre todo al comienzo, después obvio que se iba cayendo ese interés, pero lograba despertar el interés de los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo leer para aprender? ¿Consideras que es repetitivo o aburrido? ¿Habrías cambios?

Tutor/a: Sí, es repetitivo, pero por lo mismo creo que funciona. Aburrido puede ser un poco, sobre todo para los estudiantes, en términos de que como ellos no están proponiendo el tema sobre el cual se va a hablar, claro, si no enganchan con el tema de una, es complicado. Entonces, claro, obvio sería excelente tener material para todos los temas que se le ocurran a los niños que pueden querer abordar, pero sí, por eso hay que generarlo, y obvio que toma un tiempo y el trabajo. Si, hay un pequeño cambio que yo pienso que podría ser útil, que es no sacar a todos los chicos del mismo curso para trabajar con ellos, por eso mismo que te comentaba, como cuando había algunos que terminaban primero y volvían a la sala, se les generaba un desorden, y además nos pasaba que decirles a los chicos, como que están medio desordenados, no había ningún otro lugar al que enviarlos si es que no querían participar. Entonces... Porque se entiende, a lo mejor no quieren participar, y ok, salgan del grupo quizás un rato, vuelvan, no tengo idea.

Pero no había ninguna alternativa de vaya a la sala, vuelva con su profe, y después si quiere volver a participar, vuelva. No teníamos nada que hacer con ello. Entonces, eso puede ser un poco complejo.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en sala de clases?

Tutor/a: Yo creo que sí, le daría un par de vueltas a cómo hacerlo, porque me llamó mucho la atención que la profe de UTP ahora nos haya dicho que haya visto resultados tan importantes con tan pocas sesiones, entonces yo ya, es un modelo bueno. Entonces me gustaría poder aplicarlo. Pero como es un modelo que trabaja justamente con 5 o 6 personas al mismo tiempo, para un solo profesor es complicado. Entonces, pensaba también como lo dijo, como mencionaba que fue de ayuda para estudiantes del pie, pensaba que un poco con la noción de la docencia podía ser útil, qué sé yo. Mientras que hay una actividad desarrollándose en clase, el otro profesor está haciendo esta otra actividad, y mientras que los grupos van rotando dentro de la sala de clases, se puede trabajar con todos eventualmente. Así que sí, yo creo que es replicable.

Entrevistador/a: ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: Bueno, un poco de lo que ya te he comentado. Sobre todo el impacto, como me sorprendió. Yo siempre me he estado preparando mucho a esto de que el impacto que uno tiene en los estudiantes, como que uno lo ve con el paso del tiempo y una cosa lenta, y esto fue una tutoría de 3 o 4 sesiones. Bueno, yo todavía no he mirado cómo salieron los diagnósticos finales, pero esa es una forma muy palpable de darse cuenta del impacto que tiene justamente el proceso docente, el proceso educativo. Sí, no, bacán, bacán, bacán.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas y el sistema educativo? Yo creo que me sirvió mucho para darle una segunda mirada a algunos problemas que yo pensaba que quizás un profe de castellano no iba a tener, porque voy a llegar, qué sé yo, a séptimo básico, octavo básico, donde las habilidades lectoras o lectores escritores ya deberían, entre comillas deberían, ¿verdad? Están adquiridas. Y entonces, a pesar de que se menciona en clase que esto no siempre es tan así, enfrentarme con el que realmente no es así, y como por varias distancias de pronto, pero que hay estrategias, hay herramientas que puedo utilizar para salvar esa distancia, es súper importante.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Bueno, esto que mencionaba, como de tener quizás un lugar donde los estudiantes puedan retomar sin ser un problema para la continuidad de la actividad para el resto de los compañeros. Creo que sería bueno como que esto pudiese ocurrir a lo largo del año, porque los mismos tutores, quizás un poco lo que decía el profesor Alarcón al final, nosotros a lo largo de nuestra experiencia en el semestre, con las prácticas o con otros ramos de didáctica, tenemos experiencias en aula. Entonces incorporar eso para que sea un trabajo más largo y con más estudiantes, que uno mismo vaya depurando la técnica, digamos, creo que puede ser algo que nos permita tener un mayor alcance con esto como política pública.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto de los estudiantes?

Tutor/a: Bueno, mientras que duraba el proyecto, pasaba también que los mismos estudiantes estaban esperando que uno volviera. Un día, el otro también, como profes va a estar ahí con nosotros o no eso yo creo que muestra también un entusiasmo y una intención de los chicos y chicas de que les gusta estar metidos en cosas distintas. Ese es un cambio. Otro también que fui notando era que aumentaba la participación de algunos que al principio no eran tan buenos para participar, les daba vergüenza, se cortaban porque sentían que no leían bien. A medida que íbamos avanzando y que íbamos entendiendo que todos participamos, que todos íbamos aprendiendo y mejorando, se animaban más a participar también. Me hubiese gustado si ver cómo eso impacta en un curso completo, si es que efectivamente los chicos que son más tímidos logran llegar a ese pasito o no, pero bueno, quedará ahí para los próximos.

Entrevistador/a: Más o menos siguiendo la misma línea anterior, ¿cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Genial. Yo ya había pasado por otra carrera antes, hace mucho tiempo, y no veía la práctica profesional nunca, llegaba al cuarto año recién ahí. Y entonces uno llega a esa práctica profesional y como que se encuentra con las cosas que le gustan, que no le gustan del que hacer, y es momento de espantarse o quedarse y es difícil cuando uno ya está tan avanzado. Y que esto pueda pasar en segundo año, en tercer año, me ha puesto genial, porque uno dice, bueno, ¿me gusta estar con chicos o no me gusta? Es súper importante.

S3.2

Entrevistador/a: Sobre su rol y experiencia, ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura?

Tutor/a: 7mo y 8vo básico. Hubo varios desafíos simultáneos. Primero mantener el foco de los estudiantes en una actividad que no tenían demasiado interés, entonces ahí se presentó la necesidad de transformar la actividad en algo más ameno para ellos. Y las otras dificultades fueron en relación con las habilidades de la actividad, poca comprensión lectora o casi nada, y la habilidad de leer en voz alta dejaba mucho que desear para el nivel en que se encontraban.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento? Yo creo que lo que mejor me funcionó fue el transformar la actividad en algo más ameno para los estudiantes. Guiar la actividad más como una conversación y mucho el refuerzo positivo, que al menos en los grupos que me tocaron era lo que más motivaba a los estudiantes a continuar con la actividad.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa? ¿Qué destacas de esta experiencia?

Tutor/a: En conversaciones posteriores al proyecto, diría que sirvió mi intervención en el proyecto para la comprensión lectora de los estudiantes. Cómo mirada personal destacaría la motivación que generé en los estudiantes respecto de la lectura ya que procuré ir a los mismos grupos en las tres visitas, ellos mismos se recalaban el entusiasmo que tenían sobre la actividad a pesar de que no fueran de su gusto. Lo que destaco de la experiencia es la relación con los estudiantes y lo mucho que sirve una buena relación, la motivación, para que resulten los aprendizajes y enseñanzas.

Entrevistador/a: ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar a la lectoescritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los ya planteados en el material dado? Tutor/a: Utilicé la lectura individual y lectura en voz alta grupal. Si, recurrí a otros métodos ya que en realidad la guía estaba un poco planteada para situaciones ideales, las que no se dieron en la mayoría de los grupos con los que participé, también la guía planteada era muy repetitiva por lo que no era compatible con la concentración de los estudiantes así que se acomodaba lo presentado a la situación dada.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos/ellas?

Tutor/a: Al principio fue complicado ya que me regí por completo a la guía del material, sin pensar en que fuera probable que no funcionara para todos los estudiantes igual así que diría que fue una mala respuesta, poca compatibilidad. Yo diría que en los estudiantes de 7mo básico sí, pero en los de octavo, por lo menos en su mayoría, fue un aprendizaje más bien superficial.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo “leer para aprender”, consideras qué es repetitivo, aburrido? ¿Habrías cambios?

Tutor/a: Me gustó bastante, creo que funciona si creo que es repetitivo pero no aburrido, aunque no compatible con la atención de los estudiantes así que probablemente es ahí cuando se pone más complejo y aburrido. Yo creo que lo haría más flexible o una mejor preparación previa, con espacio a que a lo mejor no sea la guía que funciones siempre.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutor/a: Yo creo que de la misma manera en la que se aplicó en el proyecto, a lo mejor a modo de trabajo con algún libro que debían leer los estudiantes, como una especie de club de lectura durante un mes con unos veinte minutos de lectura en voz alta, en grupos, con algún estudiante que le motive la lectura para que se complementen bien en cada grupo. Comprensión lectora.

Entrevistador/a: ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: Que hay que ser flexible con las herramientas complementarias del aprendizaje porque no necesariamente funcionan de la misma manera con todos los estudiantes. También la importancia de la preparación previa a las clases y el regular las emociones tanto más como de los estudiantes para que todo fluya mejor, en si tener un ambiente de trabajo tranquilo para que funcionen las cosas.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: De manera positiva, cien por ciento. Me entrega una visión más cercana a la realidad, y me confirma que es una labor difícil pero reconfortante. También me entrega el conocimiento de que no todo tiene que ser tan estructurado como lo es en la universidad, que en realidad se puede acomodar todo a las necesidades y circunstancias que se vayan dando a lo largo de las clases.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Una mejor preparación previa, quedé con la sensación que todo fue muy aleatorio y rápido, razón por la que costó un poco agarrar el ritmo.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes?

Tutor/a: Estaban más interesados en leer, se daban cuenta que no era una tarea tan complicada ni aburrida, notaron que tienen la capacidad de responder correctamente, que creo que es lo que más me motivaba. También noté que mientras más pasaba el tiempo, más preguntas realizaban, mostraban más interés.

Entrevistador/a: ¿Cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Con mucho aprecio, como mencioné en las respuestas anteriores, creo que son muy útiles para la futura labor docente y tener la certeza de que la intervención de la figura del profesor es muy importante en la formación de las personas.

S3.3

Entrevistador/a: Sobre su rol y experiencia ¿Con qué cursos trabajaste en este proyecto? ¿Qué desafíos enfrentaste al trabajar con estudiantes de ese nivel en lectoescritura?

Tutor/a: Trabajé con estudiantes del 7-B y del 8-B del Colegio Santa Teresa de los Andes.

Entrevistador/a: ¿Cómo adaptaste tus conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y el lenguaje con la realidad de los estudiantes en cada establecimiento?

Tutor/a: Inicialmente, fue como improvisar un poco sobre la marcha, debido al poco tiempo de preparación que tuvimos, traté de ajustar lo más posible mis conocimientos a cada uno de los estudiantes con los que estuve, con el fin de que fuera una experiencia grata tanto para ellos como para mí. Debido a que había un déficit tan grande en el hábito de lectura y en el poder prestar atención más de cinco minutos trate de dedicar mi tiempo a cada estudiante acorde a lo que necesitaban, ya sea repetirles las preguntas u oraciones, hacer que ellos mismos leyeran o en otros casos leerles yo, siempre siendo reiterativa en que los estaba escuchando y que iban bien encaminados, por supuesto para que no se sintieran abrumados o decepcionados.

Entrevistador/a: ¿Cómo describirías tu intervención participando de este proyecto de reactivación educativa? ¿Qué destacas de esta experiencia?

Tutor/a: La describiría como satisfactoria, ya que la siento como un logro, quizá el primer cara a cara con la educación en el aula, en primera instancia fue difícil adaptarme quizá por el ruido, o el haber sido ignorada también en algunas ocasiones, pero supe adaptarme y eso me llenó muchísimo de valor y motivación, por eso es satisfactorio. Lo que más destaco de la experiencia es por supuesto el comunicarme con los estudiantes, conocerlos a ellos, el porqué les gustaba o no les gustaba hacer tal cosa, o sea me cayeron todos súper bien, eran muy agradables y divertidos, por lo que no me ponía nerviosa realizando las actividades.

Entrevistador/a: Sobre el proceso de enseñanza ¿Qué herramientas o metodologías utilizaste para apoyar la lectoescritura en los estudiantes? ¿Tuviste que recurrir a elementos externos de los ya planteados en el material dado?

Tutor/a: En cuanto a las herramientas pedagógicas, realizamos una lectura compartida en la que leíamos de manera conjunta; los estudiantes me seguían en la lectura o le seguíamos la lectura a un estudiante. Así íbamos todos a la misma par, haciendo preguntas como "¿Entendieron el texto? ¿De qué trata este párrafo?"; así fuimos oración por oración de acuerdo con lo indicado en la guía. Por mi parte no recurrí a elementos externos, ya que se nos solicitó que la siguiéramos prácticamente al pie de la letra, sin embargo sí omití algunos pasos que eran muy repetitivos y que, incluso con los mismos estudiantes, consideramos innecesarios. Para la parte de escritura, cada uno elaboró su propio resumen, incluso yo igual escribí el mío, mientras compartíamos ideas y nos apoyábamos entre todos.

Entrevistador/a: ¿Cómo percibiste la respuesta de los estudiantes al material didáctico que utilizaste? ¿Consideras que se generó un aprendizaje profundo en ellos/ellas?

Tutor/a: En algunos casos percibí que los estudiantes se aburrían del material o lo encontraban repetitivo, aunque hubo quienes se mostraron interesados en algunas de las guías, como la de los tipos de momia o la del miedo. En cuanto a si se generó un aprendizaje, considero que sí se produjo, ya que, en comparación con las primeras tutorías se presentaron menos dificultades para llevar a cabo la actividad. Ya que en las primeras sesiones no logramos completar las guías, mientras que en la tercera sesión completamos la guía antes del tiempo estipulado, realizamos el resumen y todo transcurrió de manera exitosa. Los estudiantes mostraron una mejor comprensión de lo que leían, algo que no había ocurrido en la primera sesión.

Entrevistador/a: ¿Qué te pareció el modelo "leer para aprender", consideras qué es repetitivo, aburrido? ¿Harías cambios?

Tutor/a: El modelo "leer para aprender" la verdad si me resultó algo repetitivo y, por ende, aburrido también, y no solo para mí, sino también para los estudiantes, quienes se mostraron cansados de ahondar constantemente en lo mismo. Los cambios que sugeriría serían, en vez de realizar un resumen, mejor hacer esquema más estructurado y agregar quizá preguntas de selección múltiple, ya que creo que eso incentivaría más a los estudiantes. A pesar de que destaco el enfoque de ir oración por oración, considero que no es necesario ser tan reiterativo y que hubo un exceso de palabras clave, lo que llevó a subrayar todo el texto y generó desorden en la identificación de los datos más relevante. Mi propuesta sería seleccionar las palabras clave de manera más precisa y concisa.

Entrevistador/a: ¿Cómo aplicarías este modelo en la sala de clases? ¿Bajo qué base curricular podrías añadir este instrumento?

Tutor/a: Para aplicar el modelo "leer para aprender" en la sala de clases utilizaría el OA 1 de Lengua y Literatura para 7mo básico: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. Esto con la idea de fomentar el hábito de lectura en los estudiantes, seleccionando textos adecuados a sus intereses, ya que la lectura no tiene porque ser una actividad académica ni obligatoria, sino que puede ser divertida y recreativa. Cuando los textos sean seleccionados realizaría una lectura individual y luego en conjunto, entre medio de la lectura haría preguntas de comprensión como ¿de qué trata este párrafo? o ¿cómo creen que terminará la historia?, etc. Luego le pediría a los estudiantes que realicen un breve resumen o esquema con las ideas principales discutidas, para finalmente realizar una reflexión con todo el curso. La idea de la clase es que se promueva la lectura activa y la participación reflexiva de los estudiantes, mientras los estudiantes disfrutan del proceso.

Entrevistador/a: Reflexión y aprendizaje ¿Qué aprendizajes te llevas de esta experiencia como futuro docente?

Tutor/a: El aprendizaje que me llevo de esta experiencia es que, aunque no es sencillo, es sumamente gratificante, porque es un proceso motivador, que requiere de saber gestionar las diversas situaciones que pueden ocurrir en el aula. En mi caso, estuve a cargo de seis estudiantes, y puedo imaginar lo complejo que sería manejar un grupo de cuarenta chicos en una sala. Es fundamental mantener una actitud constante y estar motivado. Me quedo principalmente con la reflexión sobre la importancia de ser un apoyo para los estudiantes, ya que al final del día, el colegio se convierte en su segunda casa, una realidad que pude comprobar durante las tres jornadas en las que estuve con ellos.

Entrevistador/a: ¿Cómo crees que este proceso influyó en tu visión sobre la enseñanza de habilidades básicas en el sistema escolar?

Tutor/a: Bueno, gracias a esta experiencia pude vivir lo que es realmente enfrentarme a una sala de clases, en la que cada alumno tiene su propio pensamiento y forma de aprender, a algunos quizá las cosas se le dan de manera mucho más fácil y autónoma, otros necesitan de un empujón para desarrollar estas habilidades, por lo que el enfoque acá es muy individual hacia cada uno de los estudiantes.

Entrevistador/a: ¿Qué sugerencias harías para futuras intervenciones de este tipo?

Tutor/a: Como primera sugerencia definitivamente pondría el tiempo de planeación de las actividades, se necesita ir con calma en este tipo de proyectos y deberían de tener un seguimiento a largo plazo para que realmente tengamos resultados favorables.

Entrevistador/a: ¿Qué cambios pudiste ver después del proyecto en los estudiantes?

Tutor/a: Los cambios que pude notar en los estudiantes fueron la rápida adaptación al modelo, ya que después de la segunda guía pudieron avanzar progresivamente con todas las actividades, cada vez captan más rápido las respuestas y análisis. Otro cambio fue la comprensión de los textos, ya en la tercera sesión todos mis estudiantes podían encontrar las palabras clave y resumir sus lecturas sin necesidad de ahondar en lo mismo todo el tiempo.

Entrevistador/a: ¿Cómo valoras este tipo de proyectos en tu formación inicial docente?

Tutor/a: Lo valoro muchísimo la verdad, ya que es necesario tener este tipo de experiencias voluntarias que no influyan en una nota, sino que muestre el verdadero potencial como docente de cada uno de nosotros, este primer acercamiento a la real sala de clases, me enseñó muchísimo, a tener paciencia, a interactuar con generaciones más pequeñas, a enseñar y mostrar lo que podemos llegar a hacer como estudiantes de pedagogía en castellano. Por eso valoro y estimo muchísimo este proyecto.

Anexos n°2

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TUTORES PARTICIPANTES PLAN NACIONAL DE TUTORÍA MINEDUC 2024

Estimadas y estimados tutores docentes en formación, les compartimos este Consentimiento Informado asociado a su participación en las entrevistas asociadas al análisis de su participación en el proyecto.

Una de las herramientas más poderosas para este propósito es la grabación de situaciones clave en el desempeño de este proceso y la revisión crítica del proceso de implementación de las tutorías, sobre la base de un análisis pedagógico, guiado y sistemático. Por lo tanto, el recoger información mediante el análisis y la observación del propio desempeño y experiencia de los tutores es fundamental como instancia de evaluación formativa, impactando en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como es lo que se pretende con investigar sobre las experiencias de los propios tutores en el proceso de implementación de las tutorías.

A través de este documento, solicitamos su autorización para utilizar con fines formativos e investigativos el material generado de las entrevistas en que usted participe, considerando los significados que usted le otorgue a los diferentes componentes y etapas ligados al desarrollo de las tutorías que usted realizó.

Los materiales considerados incluirían las grabaciones de sus opiniones, presentaciones, diseños y reflexiones didácticas, todos estos datos se utilizarán dentro del espacio académico de la universidad o en procesos de investigación, manteniendo la confidencialidad y el anonimato de las y los docentes en formación participantes como tutores en este proyecto.

Agradeciendo su colaboración y participación en estas actividades asociadas a su participación como tutor o tutora del plan nacional de tutorías ligado al proyecto de reactivación educativa.

Correo*

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

Su nombre completo

RUN

He leído y he entendido la hoja de información sobre la investigación.

Se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias a todas mis preguntas.

*

Entiendo que mi participación es voluntaria.

*

Acepto participar en una entrevista durante el proceso de las tutorías de reactivación educativa o después del término de estas.

*

Acepto ser entrevistado o entrevistada.

*

Acepto que mi entrevista sea grabada y transcrita en audio / video

*

Soy consciente de que los materiales de mi entrevista (registro y transcripción) solo pueden ser vistos por aquellos directamente involucrados en el estudio (es decir, investigador, transcriptor, supervisor)

*

Soy consciente de que los materiales de mi entrevista se conservarán hasta 2029 en un formato seguro protegido con contraseña y después de eso se destruirán los registros de audio.

*

Entiendo que si alguna de mis palabras se utiliza en informes o presentaciones, no revelarán mis datos personales.

*

Entiendo que puedo retirarme del estudio después de un mes por cualquier motivo y que no se utilizarán los datos que haya aportado.

*

Entiendo que si no quiero responder una pregunta, soy libre de no hacerlo.

*

Entiendo que puedo contactar a Marco Antonio Alarcón en cualquier momento si está relacionado con la recopilación de información ligada al Proyecto de Reactivación Educativa, ya sea para fines educativos o investigativos a su correo electrónico: marco.alarcon@umce.cl o su número de móvil: +56 9 77780345

*

Declaro conocer y aceptar los usos formativos, didácticos e investigativos que podrá recibir el o los materiales que se desarrollen dentro del proceso de las tutorías de reactivación educativa.

*

Fecha en que se señala su respuesta a este consentimiento informado