



Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Castellano

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DOCENTE DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE
LECTOESCRITURA GENERADOS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL
GENERATIVA: PERCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE PROFESORES EN AULAS
DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO**

Seminario para optar al Título de Profesor(a) de Castellano

Profesor(a) guía: Marco Antonio Alarcón Silva

Estudiantes: José Bastías Sepúlveda
Kayla Bustamante Cifuentes
Catalina Castro Troncoso.
Paz Fuentes Sáez
Romina Muñoz Budón
Nathaly Morales Villegas
Vicente Olivares Torres
Isidora Veliotis Morales

SANTIAGO-CHILE

2025

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA DISTRIBUIR/PUBLICAR TESIS

Yo, José Alberto Bastías Sepúlveda, RUN:19.904.664-0; Kayla Rayen Bustamante Cifuentes, RUN: 20.832.204-4; Catalina Ignacia Castro Troncoso, RUN: 20.245.962-5; Paz Belén Fuentes Sáez, RUN:20.930.642-5; Romina Fernanda Muñoz Budón, RUN: 20.393-730-k; Nathaly Valentina Morales Villegas, RUN: 20.647.379-7; Vicente Alejandro Olivares Torres, RUN: 20.474006-2; Isidora Constanza Veliotis Morales, RUN: 20.495.938-2; detento todos los derechos patrimoniales sobre mi obra y no he otorgado autorizaciones de uso a terceros que restrinjan mi facultad de ejercer estos derechos sobre ella. A mayor abundamiento, me obligo a mantener indemne a la UMCE de todo reclamo y acción legal de un tercero alegando que mi obra infringe su derecho de autor. Autorizo a la UMCE para reproducir mi obra, publicarla y almacenarla en su sistema digital. Autorizo a los usuarios del sistema digital UMCE para utilizar, publicar, reproducir y distribuir mi obra al público, sin solicitar mi autorización, bajo las siguientes condiciones:

- Que el uso, publicación, reproducción y distribución al público sea gratuito;
- Que la reproducción de la obra, aun cuando sea parcial, siempre incluya el título y mi nombre como autor;
- Que en ninguna circunstancia la obra sea adaptada, modificada o traducida.

Todo lo anterior, a partir del 23 de febrero de 2026

José Bastías

Kayla Bustamante

Catalina Castro

Paz Fuentes

Romina Muñoz

Nathaly Morales

Vicente Olivares

Isidora Veliotis

DEDICATORIAS

Es mi placer agradecer en primer lugar, a mi familia, mi refugio y motor eterno. A mis padres, por enseñarme que los límites solo existen en la mente y que con esfuerzo todo se alcanza. Gracias por sus desvelos, por cada "tú puedes" susurrado en mis momentos de flaqueza y por darme alas sin soltar nunca mi mano. A mis abuelos, por ser la sabiduría que guía mis pasos y el amor que abriga mi alma. A mi hermano mayor, cómplice y guía, gracias por allanarme el camino y por creer en mí más que nadie.

A mis amigos, esos hermanos que la vida me prestó para hacer este viaje más hermoso. Gracias por las traspasadas compartidas, los cafés eternos discutiendo ideas, las risas que curan el agotamiento y por recordarme siempre que la vida también se vive entre pausas y abrazos. Su amistad fue el combustible que mantuvo encendida mi esperanza.

José Alberto Bastías Sepúlveda

Quiero agradecer a mi mayor pilar, mi familia. Quienes nunca han dudado de mí. A mi abuela, Derlinda, que me enseñó a leer y siempre creer. A mi abuelo, Óscar, que me enseñó a cumplir y a disfrutar el silencio. A mi madre, Silvana Cifuentes, por enseñarme a soñar, por entregarme tu calidez, tu hogar y tu inmensidad de amar. A Gastón, por su incondicionalidad. A mis hermanos, a mi sindicato de hermanos. Que me motivan a seguir y jamás desistir. A mi padre, Claudio, por estar y demostrar. A mis amiguitos, Mati, Benja, Maca y Mau, que siempre estuvieron para contener y distraer. A mi tío Mauri, mi tío Chachi, gracias por su protección y fortaleza. A mi Abi, Cristóbal y Amaya. Que guardo en el corazón. A las dos colitas que me esperan en casa. Ramón Antonio y Ciela Estrella. Y a mi gran amor, gracias por jamás dudar y siempre estar.

Kayla Rayen Bustamante Cifuentes

A mi familia, quienes dedicaron su vida a brindarme amor y educación. A mis amigos, quienes me acompañaron y contuvieron en el proceso de la vida, y por sobretodo, a mi futura esposa, Francisca Arriagada, quién me enseñó sobre perseverancia y resiliencia, que no hay que perder la amabilidad ante la adversidad, les agradezco desde lo más profundo de mi corazón.

Catalina Ignacia Castro Troncoso

Gracias Dios por nunca dejarme caer en este proceso y por poner en mi camino a estos hombres tan maravillosos: Cristóbal, gracias por no dejarme caer, incluso cuando tú estabas en el piso. Gracias amor mío por ser mi refugio y por nunca soltar mi mano en estos años tan difíciles... Tan eternos. Papito mío, gracias por creer en mí, por celebrar cada logro, aunque yo dudara de mí. Y por último, pero el más importante, Gabrielito, mi vida, gracias por todo lo que me has entregado sin darte cuenta, gracias por tu existencia.

Paz Belén Fuentes Sáez

Agradezco a mi familia por su amor, paciencia, apoyo y comprensión en este largo proceso. Su apoyo y confianza fueron fundamentales en cada etapa de la universidad, lo que me permitió seguir, incluso en momentos de mayor dificultad. A mi pareja, por ser mi contención emocional, por su comprensión, ánimo permanente y acompañarme en los momentos desafiantes. Y por último, de manera especial, a mi mascota, Danna, por su compañía y su cariño incondicional durante las largas noches de trabajo, siendo un apoyo emocional en este camino.

Romina Fernanda Muñoz Budón

A mi Esperanza que nos rescatamos un verano de 2017, sin ella no existirían mis otras cuatro colitas; Dana, Cortito, Blade y Ken. Tampoco existiría yo en este momento o siquiera habría entrado a estudiar. Son mis razones de buscar un futuro y velar por ellos. A mis amigas eternas, las Camilas, Camila Abarca y Camila Soto, por darme las mejores herramientas y tips para estudiar, ser un pilar en mi vida, por apoyarme y estar pendiente de mí. A mi familia, mi hermano Oscar, por demostrarnos que existían mejores oportunidades de estudiar y salir adelante, a mi hermana Scarlet por darme confianza, apoyo y retos cuando lo necesitaba. A mi madre María Villegas por entenderme y soñar con una vida llena de oportunidades, a mi padre Oscar Morales por obligarme a practicar un deporte que me enseñó a amar y dedicarme a la pedagogía. A todas las personas con las que me he cruzado en la vida, las que siguen y las que no, siempre agradezco lo que aprendí de ellos. Finalmente a mí, gracias por quedarte, gracias por intentarlo.

Nathaly Valentina Morales Villegas

Quisiera agradecer a mi padre Alfredo Olivares, a mi madre Glacy Torres, mi hermana Javiera Olivares, a mi Mam María Cristina y a mi familia que estuvieron apoyándome incondicionalmente en todo momento y que son el pilar fundamental en mi vida. A mis amigos más presentes: Andrea, Cristóbal, Sebastián, Maximiliano, Jose, Isidora, Tanya, Sharlize, Constanza por siempre otorgar una palabra de aliento y un hogar donde descansar. Y a mis enemigos imaginarios, por no permitir que me rinda.

Vicente Alejandro Olivares Torres

En primer lugar, agradezco profundamente a mis padres Pamela Morales y David Veliotis. A mi

madre, por su constante motivación para perseguir mis metas, incluso en aquellos momentos en que el camino parecía incierto. Su ejemplo de esfuerzo y perseverancia ha sido un faro en cada etapa de este proceso. Gracias por enseñarme a ser honesta y directa, a sostener mis convicciones con claridad y a enfrentar los desafíos con valentía. Su confianza inquebrantable en mis capacidades ha sido uno de los pilares fundamentales de este logro. Y a mi padre, le expreso mi más sincero agradecimiento por su apoyo incondicional en cada una de mis decisiones. Su respaldo constante me ha brindado la seguridad necesaria para avanzar con determinación. Gracias por educarme con valores firmes, por acompañarme con paciencia y por contribuir, desde su ejemplo, a formar la persona que soy hoy. Finalmente, agradezco a mis amigos incondicionales, quienes han sido compañeros de ruta durante estos últimos años universitarios. Gracias por compartir su tiempo, por cada conversación, cada risa y cada anécdota que hoy atesoro. Su presencia ha hecho de este recorrido una experiencia más significativa y profundamente humana.

Isidora Constanza Veliotis Morales

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta tesis.

En primer lugar, a nuestro profesor de seminario, Marco Antonio Alarcón, por su guía, paciencia y disposición para orientarnos en este proceso. Su conocimiento y dedicación fueron fundamentales para dar forma a esta investigación.

A la Sra. Eliana Morales, secretaria de la carrera, por su constante apoyo, amabilidad y gestión eficiente durante todo nuestro paso por la universidad. Su ayuda en los trámites y su buena disposición siempre facilitaron el camino.

Extendemos nuestra gratitud al Director de la carrera y profesor, Manuel Quiroz Guzmán, por su respaldo institucional y por las enseñanzas entregadas a lo largo de nuestra formación, las cuales sentaron las bases para este trabajo final.

A los profesores que participaron en este estudio, gracias por su tiempo, disposición y por compartir generosamente sus conocimientos y experiencias. Su colaboración fue esencial para el desarrollo de esta investigación y para enriquecer nuestros análisis con sus valiosas perspectivas.

Un reconocimiento especial a nosotros, compañeros de tesis, los ocho que conformamos este equipo de investigación. A pesar de los desafíos y las largas jornadas, supimos apoyarnos mutuamente, compartir conocimientos y sobrellevar juntos las dificultades.

Por último, pero no menos importante, agradecemos profundamente a nuestras familias y amigos. Su comprensión, paciencia y aliento incondicional fueron el soporte emocional que necesitamos para culminar esta etapa. Gracias por entender nuestras ausencias y por estar siempre presentes cuando más los necesitábamos.

A todos ustedes, infinitas gracias.

ÍNDICE

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA DISTRIBUIR/PUBLICAR TESIS	2
DEDICATORIAS	4
AGRADECIMIENTOS	8
ÍNDICE	9
ÍNDICE DE TABLAS	15
ÍNDICE DE FIGURAS	19
RESUMEN Y ABSTRACT	23
Introducción	26
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	33
1. 1. Antecedentes Del Problema	33
1.2. Educación Post-Pandemia	35
1.3. Pregunta De Investigación	38
1.4 Propósito De Investigación	38
1.5. Objetivo General	39
1.6. Objetivos Específicos	40
1.6.1 Primer objetivo	40
1.6.2. Segundo objetivo	40
1. 6. 3. Tercer objetivo	40
1. 7. Justificación	40
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	44
2.1. Didáctica como disciplina científica	44
2.1.1. Transposición didáctica	45

2.1.2. Didáctica específica de la lengua y literatura	46
2.2. Currículum como artefacto sociocultural	46
2.2.1. Currículum Nacional Chileno	47
2.2.2. Currículum de lengua y literatura (séptimo básico a segundo medio)	48
2.2.3. Impacto de la pandemia de COVID-19 y la priorización curricular	48
2.3. Comprensión lectora	49
2.3.1. Comprensión lectora en contextos educativos	50
2.4. Lingüística Sistémico Funcional (LSF)	51
2.4.1. Fundamentos epistemológicos de la LSF	52
2.4.2. Contexto, registro y estratificación	53
2.4.3. Las metafunciones del lenguaje y el texto como unidad de análisis	53
2.5. Teoría del género discursivo	54
2.5.1. Género como proceso social: La escuela de Sydney	55
2.5.2. Pedagogía del género: el ciclo de enseñanza y aprendizaje	56
2.6. Leer para aprender (Reading to Learn)	57
2.6.1. Fundamentos del modelo R2L	58
2.6.2. Ciclo pedagógico del modelo leer para aprender	58
2.6.3. Evidencia empírica sobre la efectividad de R2L	59
2.7. Teaching at the Right Level (TaRL)	60
2.7.1. Fundamentos del enfoque TaRL	61
2.7.2. Evidencia empírica sobre la efectividad del TaRL	62
2.7.3. Integración R2L + TaRL	62
2.8. Evaluación de la enseñanza de la lectoescritura	63

2.8.1. Modalidades de evaluación	64
2.8.2. Taxonomía de Bloom	65
2.9. Multimodalidad y recursos didácticos	65
2.10. Medición de legibilidad textual	67
2.10.1. Concepto de legibilidad	67
2.10.2. Fórmula de Fry	68
2.10.3. Medición cualitativa de complejidad textual	69
2.11. Inteligencia artificial generativa en la didáctica	69
2.11.1. IA Aplicada a la didáctica de la lectoescritura	70
2.11.2. Uso ético y pedagógicamente fundamentado de la IA	71
2.11.3. IA para la adaptación textual y creación de materiales	71
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	74
3. 1. Diseño metodológico	74
3. 1. 1. Fase 1: Selección y Curación del Corpus de Conocimiento para la Mediación con IA	77
3. 1. 2. Fase 2: Diseño de Prompts y Producción Iterativa del Material Didáctico	83
3.1.2.1 Prompt de transposición textual:	87
3.1.2.2 Prompt de generación de preguntas:	90
3.1.2.3 Prompt de construcción de rúbricas	93
3. 1. 3. Fase 3: Validación Empírica Mediante Evaluación por Pares y Evaluación Externa	109
3. 1. 3. 1. Validación Interna Mediante Evaluación Por Pares.	111
3. 1. 3. 2. Validación Externa Mediante Evaluación Docente.	142
3. 1. 4. Universo y Muestra	151
3. 1. 4. 1. Universo de Investigación.	151

3. 1. 4. 2. Muestra y criterios de selección.	152
3. 1. 4. 3. Criterios de Inclusión.	152
3. 1. 4. 4. Criterios de Exclusión.	153
3. 1. 5. Procedimiento de Recolección de Datos	153
3. 1. 6. Limitaciones Metodológicas	154
3. 1. 7. Limitaciones de Generalización de los Hallazgos	160
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	162
4. 1. Caracterización de la Muestra Docente	162
4. 2. Análisis Cuantitativo de las Encuestas	164
4. 2. 1. Alineación Curricular y Objetivos	164
4. 2. 2. Enfoque Pedagógico	169
4. 2. 3. Calidad de Contenidos	179
4. 2. 4. Actividades de Aprendizaje	182
4. 2. 5. Evaluación y Retroalimentación	186
4. 2. 6. Diseño y Claridad	191
4. 2. 7. Recursos y Multimodalidad	193
4. 3. Análisis Cualitativo de las Respuestas Abiertas	204
4. 3. 1. Fortalezas Identificadas por los Docentes	204
4. 3. 2. Áreas de Mejora Identificadas por los Docentes	206
4. 3. 3. Sugerencias Específicas de Mejora	209
4. 3. 4. Observaciones Generales	211
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	212
5. 1. Síntesis Interpretativa de los Resultados Principales	212

5. 2. Discusión de los Hallazgos por Dimensiones Teóricas	213
5. 2. 1. La IA y la Transposición Didáctica = Coherencia Declarativa Versus Profundidad Pedagógica	213
5. 2. 2. El modelo Leer para Aprender y sus Tensiones en la Implementación Mediada por IA	214
5. 2. 3. TaRL y la Complejidad Cognitiva Real: los Límites de la Gradación Textual	215
5. 2. 4. Multimodalidad y Coherencia Semiótica	216
5. 2. 5. La Percepción Docente Como Validación Experta Contextualizada	217
5. 3. Respuesta a la pregunta de investigación	218
5. 4. Evaluación del Cumplimiento de los Objetivos de Investigación	219
5. 4. 1. Objetivo General	219
5. 4. 2. Proponer un Método de Creación de Material Didáctico	220
5. 4. 3. Diseñar y Producir Material Didáctico Especializado con IA	221
5. 4. 4. Evaluar la Pertinencia, Calidad y Usabilidad Percibida	221
5. 5. Limitaciones del Estudio	222
5. 6. Proyecciones e Implicancias Pedagógicas	223
5. 6. 1. Para la Práctica Docente	223
5. 6. 2. Para la Política Educativa	235
5. 6. 3. Para la(s) Investigación(es) Futura(s)	223
5. 7. Conclusiones	224
BIBLIOGRAFÍA	229
DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL	
248	
BIBLIOGRAFÍA DE LAS HERRAMIENTAS IA UTILIZADAS	248

ANEXOS	249
1. Rúbrica de evaluación interna por pares (versión completa)	249
2. Encuesta de validación externa completa	253
3. Prompts estructurados completos (3 tipos × 4 niveles educativos)	264
Prompt de transposición textual	264
Prompt de generación de preguntas	265
Prompt de construcción de rúbricas	266
4. Corpus de conocimiento entregado como insumo a la IA	266
5. Inventario completo del corpus multimodal	270
6. Inventario sistematizado de las 192 guías producidas	291
7. Muestra representativa de guías finales (12 guías)	303
8. Ejemplo de guía antes y después del proceso de refinamiento iterativo.	392
9. Carta de solicitud de participación a docentes evaluadores.	444
10. Consentimiento informado de los participantes	446
11. Instrumento de caracterización socioprofesional de la muestra docente	449
12. Transcripción completa de respuestas abiertas	458
13. Mapeo de OA seleccionados por nivel educativo	489

ÍNDICE DE TABLAS

N°	Descripción	Cap./Ane xo	Pág.
Tabla 1	Matriz de extensión textual según nivel educativo y complejidad lectora	Cap. 3	80
Tabla 2	Especificaciones del corpus multimodal (ej. Video sobre Diana de Gales)	Cap. 3	84
Tabla 3	Texto generado con IA (ej. Video sobre Diana de Gales)	Cap. 3	89
Tabla 4	Preguntas generadas con IA (ej. 1° medio, guía n° 1)	Cap. 3	91
Tabla 5	Diferenciación multinivel de textos (inicial, intermedio y avanzado)	Cap. 3	94
Tabla 6	Diferenciación de preguntas por nivel de complejidad cognitiva	Cap. 3	100
Tabla 7	Guía completa — ejemplo de formato estándar	Cap. 3	102
Tabla 8	Resultados agregados de evaluación por pares	Cap. 3	115
Tabla 9	Baremo de clasificación global por nivel educativo	Cap. 3	128
Tabla 10	Guía refinada post-evaluación — 1° medio, guía n° 1 (nivel inicial)	Cap. 3	133
Tabla 11	Encuesta de validación externa (Google Forms)	Cap. 3	145

Tabla 12	Distribución de respuestas — P1: OA disciplinares — Guía 1 y 2	Cap. 4	165
Tabla 13	Distribución de respuestas — P2: OAT de las Bases Curriculares — Guía 1 y 2	Cap. 4	166
Tabla 14	Distribución de respuestas — P3: Claridad de objetivos — Guía 1 y 2	Cap. 4	167
Tabla 15	Distribución de respuestas — P4: Aprendizaje activo — Guía 1 y 2	Cap. 4	169
Tabla 16	Distribución de respuestas — P5: Estrategias diversificadas — Guía 1 y 2	Cap. 4	171
Tabla 17	Distribución de respuestas — P6: Aprendizaje profundo — Guía 1 y 2	Cap. 4	172
Tabla 18	Distribución de respuestas — P7: Habilidades metacognitivas — Guía 1 y 2	Cap. 4	173
Tabla 19	Distribución de respuestas — P8: Autonomía y autorregulación — Guía 1 y 2	Cap. 4	175
Tabla 20	Distribución de respuestas — P9: Trabajo colaborativo — Guía 1 y 2	Cap. 4	176
Tabla 21	Distribución de respuestas — P10: Precisión disciplinar y didáctica — Guía 1 y 2	Cap. 4	178

Tabla 22	Distribución de respuestas — P11: Contenidos actualizados y relevantes — Guía 1 y 2	Cap. 4	179
Tabla 23	Distribución de respuestas — P12: Actividades atractivas y motivadoras — Guía 1 y 2	Cap. 4	180
Tabla 24	Distribución de respuestas — P13: Instrucciones claramente planteadas — Guía 1 y 2	Cap. 4	182
Tabla 25	Distribución de respuestas — P14: Tributan al logro del OA — Guía 1 y 2	Cap. 4	183
Tabla 26	Distribución de respuestas — P15: Actividades alternativas para diversidad — Guía 1 y 2	Cap. 4	185
Tabla 27	Distribución de respuestas — P16: Evaluación auténtica (rúbricas) — Guía 1 y 2	Cap. 4	187
Tabla 28	Distribución de respuestas — P17: Retroalimentación formativa — Guía 1 y 2	Cap. 4	188
Tabla 29	Distribución de respuestas — P18: Evaluación alternativa para NEE — Guía 1 y 2	Cap. 4	190
Tabla 30	Distribución de respuestas — P19: Estructura lógica y clara — Guía 1 y 2	Cap. 4	191
Tabla 31	Distribución de respuestas — P20: Lenguaje accesible y disciplinar — Guía 1 y 2	Cap. 4	193

Tabla 32	Distribución de respuestas — P21: Formato amigable y didáctico — Guía 1 y 2	Cap. 4	195
Tabla 33	Distribución de respuestas — P22: Pertinencia del recurso multimodal — Guía 1 y 2	Cap. 4	193
Tabla 34	Distribución de respuestas — P23: Recurso multimodal alineado al OA — Guía 1 y 2	Cap. 4	198
Tabla 35	Distribución de respuestas — P24: Recurso multimodal adaptado según fines didácticos — Guía 1 y 2	Cap. 4	200
Tabla 36	Distribución de respuestas — P25: Fuentes de información diversas y actuales — Guía 1 y 2	Cap. 4	201
Tabla A11.1	Caracterización socioprofesional de los 24 docentes participantes	Anexo 11	489
Tabla A11.2	Resumen de la caracterización socioprofesional por variable	Anexo 11	491

ÍNDICE DE FIGURAS

N°	Descripción	Cap.	Pág.
Figura 1	Distribución de valoraciones — resultados agregados de evaluación por pares	Cap. 3	122
Figura 2	Distribución de valoraciones — baremo de clasificación global por nivel educativo	Cap. 3	129
Figura 3	¿Se encuentra ejerciendo la pedagogía? (caracterización de la muestra)	Cap. 4	162
Figura 4	¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la educación media? (caracterización de la muestra)	Cap. 4	163
Figuras 5 y 6	Abordaje explícito de uno o más OA disciplinares de las Bases Curriculares — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	165
Figuras 7 y 8	Abordaje explícito de uno o más OAT de las Bases Curriculares — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	166
Figuras 9 y 10	Planteamiento de objetivos de manera clara y bien planteados — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	168
Figuras 11 y 12	La guía promueve el aprendizaje activo (investigación, creación, debate) — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	170

Figuras 13 y 14	La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado) — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	172
Figuras 15 y 16	Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	174
Figuras 17 y 18	Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	175
Figuras 19 y 20	Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	177
Figuras 21 y 22	Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la disciplina y su didáctica — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	178
Figuras 23 y 24	Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	180
Figuras 25 y 26	Son atractivas y motivadoras; suponen un desafío cognitivo adecuado al nivel — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	181
Figuras 27 y 28	Las instrucciones para su realización están claramente planteadas — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	183
Figuras 29 y 30	Tributan al logro del OA — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	184
Figuras 31 y 32	La guía plantea actividades alternativas para la atención de la diversidad o NEE — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	186

Figuras 33 y 34	Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	187
Figuras 35 y 36	Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	189
Figuras 37 y 38	La guía plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o NEE — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	190
Figuras 39 y 40	La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre) — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	192
Figuras 41 y 42	La guía utiliza un lenguaje accesible pero que no menoscaba la disciplina — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	194
Figuras 43 y 44	La edición y formato de la guía es amigable y didáctica (tipografía, imágenes, gráficos, cromática) — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	195
Figuras 45 y 46	El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	197
Figuras 47 y 48	El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que tributa al logro del OA — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	199

Figuras 49 y 50	El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente según los fines didácticos — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	200
Figuras 51 y 52	Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	202
Figuras 53 y 54	¿Recomendaría el uso de estas guías a otros colegas? — Guía 1 y Guía 2	Cap. 4	203

RESUMEN Y ABSTRACT

Título: Diseño y validación docente de materiales didácticos de lectoescritura generados con inteligencia artificial generativa: percepciones pedagógicas de profesores en aulas de 7° básico a 2° medio

Resumen La crisis de aprendizajes en lectoescritura post-pandemia en Chile ha evidenciado la necesidad de materiales didácticos innovadores y adaptativos. Esta investigación, enmarcada en el Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE, tuvo como objetivo diseñar, producir y validar un conjunto de materiales didácticos para la enseñanza de la lectoescritura, creados mediante inteligencia artificial (IA) generativa y fundamentados en los modelos pedagógicos Leer para Aprender (Reading to Learn) y Teaching Across at the Right Level (TaRL). Desde un enfoque de investigación de diseño y desarrollo, se implementó un proceso de tres fases: 1) revisión de un corpus de conocimiento teórico-curricular para el diseño de prompts; 2) producción iterativa de 192 guías de aprendizaje (48 por nivel, de 7° básico a 2° medio), diferenciadas en tres niveles de complejidad lectora (inicial, intermedio, avanzado) e integradas con recursos multimodales; y 3) validación empírica mediante un diseño de triangulación que incluyó una evaluación interna por pares (n=8 investigadores) y una evaluación externa por 24 docentes de Lengua y Literatura en ejercicio, quienes valoraron 48 guías a través de un cuestionario mixto de 26 ítems cuantitativos y preguntas abiertas. Los resultados cuantitativos evidencian una alta valoración de los materiales en las dimensiones de alineación curricular (sobre 75% de "excelente") y pertinencia de los recursos multimodales (sobre 62,5% de "excelente"), siendo recomendado su uso por el 79,2% de los docentes. Sin embargo, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas revela una

debilidad significativa y consistente en las dimensiones de atención a la diversidad, adaptación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y fomento del trabajo colaborativo. Se concluye que la IA generativa es una herramienta eficaz para la transposición didáctica a nivel curricular y para la producción eficiente de materiales base. No obstante, su integración en el aula no puede ser autónoma; su valor pedagógico real emerge de la mediación docente, que actúa como validador crítico para humanizar la tecnología y adaptarla a la complejidad y diversidad del aula. El estudio aporta un protocolo metodológico replicable y evidencia empírica sobre los límites y posibilidades de la IA en la didáctica de la lengua, subrayando la necesidad de desarrollar competencias docentes en validación de contenidos generados por IA.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, Lectoescritura, Diseño de Materiales Didácticos, Validación Docente, Mediación Pedagógica, Currículum Nacional, Educación Secundaria.

Versión en inglés

Title: Design and teacher validation of literacy teaching materials generated with generative artificial intelligence: pedagogical perceptions of teachers in 7th grade to 10th grade classrooms

Abstract The post-pandemic literacy learning crisis in Chile has highlighted the need for innovative and adaptive teaching materials. This research, framed within the MINEDUC-UMCE National Tutoring Plan, aimed to design, produce, and validate a set of literacy teaching materials created using generative artificial intelligence (AI) and grounded in the pedagogical models of Reading to Learn and Teaching Across at the Right Level (TaRL). Employing a design and development research approach, a three-phase process was

implemented: 1) curation of a theoretical-curricular knowledge corpus for prompt design; 2) iterative production of 192 learning guides (48 per grade level, from 7th grade to 10th grade), differentiated into three levels of reading complexity (beginner, intermediate, advanced) and integrated with multimodal resources; and 3) empirical validation through a triangulation design that included an internal peer evaluation (n=8 researchers) and an external evaluation by 24 in-service Language and Literature teachers, who assessed 48 guides using a mixed-method questionnaire comprising 26 quantitative items and open-ended questions. Quantitative results show a high valuation of the materials in the dimensions of curricular alignment (over 75% rated as "excellent") and relevance of multimodal resources (over 62.5% rated as "excellent"), with 79.2% of teachers recommending their use. However, qualitative analysis of open-ended responses reveals a significant and consistent weakness in the dimensions of attention to diversity, adaptation for students with Special Educational Needs (SEN), and promotion of collaborative work. It is concluded that generative AI is an effective tool for didactic transposition at the curricular level and for the efficient production of base materials. Nevertheless, its integration into the classroom cannot be autonomous; its real pedagogical value emerges from teacher mediation, who acts as a critical curator to humanize the technology and adapt it to the complexity and diversity of the classroom. The study provides a replicable methodological protocol and empirical evidence on the limits and possibilities of AI in language didactics, underscoring the need to develop teaching competencies in curating AI-generated content.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; Literacy; Teaching Materials Design; Teacher Validation; Pedagogical Mediation; National Curriculum; Secondary Education.

Introducción

Leer es una de las prácticas culturales más determinantes en la trayectoria educativa de una persona. No se trata únicamente de decodificar signos gráficos, sino de un proceso interpretativo y constructivo a través del cual los sujetos edifican su comprensión del mundo, amplían su repertorio conceptual y desarrollan su pensamiento crítico (Marchant et al., 2024). Esta premisa, que la tradición educativa ha sostenido por décadas, adquirió una urgencia inédita con la irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020: la suspensión masiva y prolongada de clases presenciales en todo el planeta interrumpió procesos formativos que, en el caso de la lectoescritura, resultan especialmente vulnerables a la discontinuidad pedagógica.

En Chile, el impacto fue de una magnitud que todavía no ha sido plenamente revertida. Según Izquierdo y Ugarte (2023), el país se encuentra entre los que más tiempo mantuvieron cerradas sus escuelas, superando a todos los estados de la OCDE con datos comparables. Las investigaciones disponibles estiman una pérdida equivalente a más de un año escolar para el período 2020-2021, con brechas particularmente severas entre establecimientos municipales y privados. El Banco Mundial (2022) advierte que si los niños no consolidan la comprensión lectora antes de los 10 años, es poco probable que alcancen niveles de fluidez lectora adecuados, y proyecta que la recuperación de los niveles pre-pandemia puede extenderse hasta 2034 sin intervenciones pedagógicas eficaces y sostenidas. Esta alerta global tiene una traducción concreta en las aulas chilenas de 7° básico a 2° medio: estudiantes que retomaron la presencialidad con déficits acumulados en comprensión lectora, vocabulario y producción escrita, y docentes que debieron enfrentar esa heterogeneidad con recursos pedagógicos insuficientes para la escala y complejidad del problema.

En este contexto de urgencia educativa, el Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE emerge como una respuesta institucional orientada a la reactivación de aprendizajes en lectoescritura. Este programa, fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), propone superar los enfoques tradicionales de reforzamiento —centrados en la repetición extensiva y frecuentemente percibidos por los estudiantes como medidas punitivas— para instalar en su lugar un modelo pedagógico fundado en la personalización, el andamiaje progresivo y la integración de herramientas tecnológicas contemporáneas. El presente seminario de grado se inscribe en este programa y constituye un aporte a su dimensión metodológica: el diseño, producción y validación de materiales didácticos especializados para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en aulas heterogéneas, elaborados mediante el uso estratégico de inteligencia artificial (IA) generativa.

La integración de la inteligencia artificial generativa en el diseño de materiales educativos representa uno de los debates más activos y, al mismo tiempo, más inexplorados en el campo de la didáctica de la lengua. Si bien la literatura internacional ha documentado el potencial de estas herramientas para acelerar la producción de contenidos pedagógicos y para personalizar su complejidad en función del nivel del aprendiz (Kasneci et al., 2023), persiste una brecha significativa en la investigación sobre su validez pedagógica real: ¿produce la IA materiales que los docentes en ejercicio reconocen como pertinentes, coherentes y aplicables en sus aulas? ¿Puede el algoritmo reproducir la sensibilidad pedagógica que exigen los contextos de diversidad y las necesidades educativas especiales? Esta pregunta no ha sido respondida en el contexto educativo chileno post-pandemia, y es precisamente la que articula el problema de investigación del presente estudio. En términos formales, la pregunta de investigación que lo orienta es la siguiente: ¿Cuáles son las

percepciones de los docentes con respecto al material didáctico creado con IA para atender los problemas de comprensión lectora en las aulas heterogéneas de 7° básico a 2° medio?

Para responder a esta pregunta, el estudio se apoya en un marco teórico articulado en torno a cuatro pilares complementarios. El primero es la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1997), que permite comprender qué exige pedagógicamente la transformación de un saber curricular prescrito en saber efectivamente enseñado a estudiantes reales: un proceso que no puede ser automatizado sin pérdida de la dimensión situada y dialógica del conocimiento. El segundo pilar es el modelo Leer para Aprender (Reading to Learn), desarrollado por Rose y Martin (2018) en el marco de la Escuela de Sídney, que propone una pedagogía del andamiaje estructurada en ciclos de lectura conjunta, deconstrucción textual, construcción colaborativa y producción independiente, con especial énfasis en el acceso equitativo al lenguaje académico por parte de estudiantes de contextos desfavorecidos. El tercer pilar es el enfoque Teaching at the Right Level (TaRL), desarrollado por Banerjee et al. (2017), que postula que la eficacia del aprendizaje depende de que las tareas se ajusten al nivel real de competencia del estudiante, evitando tanto la sobrecarga cognitiva como la subestimación de sus capacidades. El cuarto pilar es el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por CAST (2018), que establece la inclusión como condición de origen del diseño pedagógico y no como ajuste posterior, garantizando múltiples medios de representación, de acción y de expresión para atender la diversidad del aula. Estos cuatro marcos dialogan de manera coherente con una pregunta común: ¿cómo diseñar materiales que lleguen a todos los estudiantes, con sus diferencias, sus niveles y sus necesidades?

Metodológicamente, el estudio adopta un diseño de investigación de estrategia de triangulación de métodos y fuentes (Flick, 2015), para otorgar mayor profundidad, rigor y validez a la evaluación del material didáctico propuesto. El proceso se estructuró en tres fases secuenciales e

interdependientes. En la primera fase se seleccionó y sistematizó el corpus teórico, curricular y metodológico que serviría de insumo para los prompts de IA, incluyendo los Objetivos de Aprendizaje (OA) e indicadores de los Programas de Estudio oficiales del MINEDUC para los niveles de 7° básico a II° medio, la clasificación de procesos verbales de Halliday (1994) y la taxonomía revisada de Bloom (Anderson et al., 2001). En la segunda fase se produjo el material didáctico de manera iterativa mediante ciclos de generación algorítmica, curación humana y refinamiento progresivo, resultando en un conjunto de guías de comprensión lectora con andamiaje gradual, integración multimodal y rúbricas de evaluación auténtica. En la tercera fase se llevó a cabo la validación empírica del material a través de un instrumento mixto de 26 ítems cuantitativos y tres preguntas abiertas, aplicado a 24 docentes de Lengua y Literatura en ejercicio, quienes realizaron un total de 48 evaluaciones de guías. Los datos cuantitativos se analizaron mediante distribución de frecuencias en escala Likert de cuatro niveles, y los datos cualitativos mediante análisis de contenido temático por categorías emergentes.

El objetivo general del estudio es evaluar la validez pedagógica y la pertinencia curricular del material didáctico diseñado bajo el modelo Leer para Aprender —mediado por IA generativa y recursos multimodales— a partir de la percepción de docentes en ejercicio, con el fin de determinar su potencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de 7° básico a 2° medio. Este objetivo general se desagrega en tres objetivos específicos: primero, proponer un método de creación de material didáctico fundamentado en el modelo Leer para Aprender y el enfoque TaRL, articulado con el uso estratégico de IA generativa; segundo, diseñar y producir material didáctico especializado en comprensión lectora mediante IA generativa y recursos multimodales, siguiendo un protocolo estructurado de prompts alineados con los OA del currículum nacional; y tercero, evaluar la pertinencia, calidad y usabilidad percibida del material creado, mediante la aplicación de

instrumentos de valoración a una muestra de docentes en ejercicio, analizando sus percepciones cuantitativas y cualitativas.

La tesis que este seminario sostiene y defiende puede enunciarse del siguiente modo: la inteligencia artificial generativa es una herramienta eficaz para el primer nivel de la transposición didáctica —la producción de materiales curricularmente coherentes y estructuralmente pertinentes—, pero no puede, por sí sola, garantizar el segundo nivel: la adaptación del saber a las singularidades cognitivas, culturales y emocionales de los aprendices reales (Chevallard, 1997). Su valor pedagógico real no reside en el reemplazo del docente, sino en la potenciación de su capacidad de diseño cuando el algoritmo es guiado por un equipo docente informado, colaborativo y éticamente comprometido con la diversidad del aula. Esta tesis no emerge de supuestos teóricos previos, sino de los propios datos: el 79,2% de los docentes evaluadores recomendó el uso de las guías a sus pares, mientras que las dimensiones de atención a la diversidad, trabajo colaborativo y adaptación para NEE concentraron las valoraciones más bajas de todo el instrumento. Esta tensión entre fortaleza curricular e insuficiencia inclusiva es el hallazgo central que organiza la discusión y las conclusiones del estudio.

La relevancia de este estudio se sitúa en la intersección de tres campos que, aunque vinculados, rara vez son abordados de manera integrada en la investigación educativa chilena: la didáctica de la lengua española, la tecnología educativa y la educación inclusiva en contextos post-pandemia. En el plano práctico, el estudio aporta un protocolo metodológico documentado y un conjunto de materiales validados que pueden ser utilizados por equipos docentes en tutorías y clases regulares de Lengua y Literatura. En el plano teórico, contribuye a la discusión sobre los límites y posibilidades de la IA generativa como herramienta de transposición didáctica, un debate que es urgente instalar en la formación docente inicial y continua. En el plano político, ofrece evidencia empírica sobre las condiciones que deben acompañar la implementación de IA en la producción

masiva de materiales escolares, condición indispensable para que esta innovación no reproduzca las exclusiones que el sistema educativo busca superar.

El presente informe se organiza en cinco capítulos. El Capítulo 1 desarrolla el planteamiento del problema, situando la crisis de lectoescritura post-pandemia en el contexto educativo chileno y en el marco del Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE, para derivar de ese contexto la pregunta de investigación, el propósito del estudio, los objetivos y la justificación de la innovación propuesta. El Capítulo 2 presenta el marco teórico, construido como un itinerario argumentativo que va desde los fundamentos epistemológicos de la didáctica y la teoría de la transposición didáctica hasta los modelos pedagógicos específicos —Leer para Aprender y TaRL—, pasando por los fundamentos lingüísticos de la gramática sistémico-funcional de Halliday, los principios del DUA y el estado del arte sobre el uso de IA en educación. El Capítulo 3 describe el marco metodológico, explicando el diseño de investigación mixto de tipo desarrollista, el protocolo de producción del material mediante IA y curación humana, y el proceso de validación empírica mediante doble evaluación docente. El Capítulo 4 presenta los resultados, articulando el análisis cuantitativo de las escalas Likert con el análisis cualitativo de las preguntas abiertas, en las siete dimensiones de evaluación que estructuran el instrumento. El Capítulo 5 desarrolla la discusión y las conclusiones, respondiendo directamente a la pregunta de investigación, evaluando el cumplimiento de los objetivos, reconociendo las limitaciones del estudio y formulando una propuesta de implementación en tres fases que integra los hallazgos con las recomendaciones teóricas y prácticas derivadas del análisis.

En suma, el presente seminario no pretende clausurar el debate sobre el rol de la inteligencia artificial en la educación, sino abrirlo con rigor empírico y honestidad intelectual en un contexto donde la urgencia pedagógica no puede esperar a que la investigación alcance certezas absolutas. La IA es una herramienta poderosa; la pedagogía es el criterio que debe orientar su uso. Esta es la

convicción que atraviesa cada capítulo del presente informe y que, esperamos, contribuye a construir una educación más equitativa, más contextualizada y más humana para todos los estudiantes que pueblan las aulas heterogéneas del Chile post-pandemia.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1. Antecedentes Del Problema

La lectura y escritura son un motor primordial para lo que entendemos como competencias fundamentales dentro de la formación escolar, ya que permiten a los estudiantes no solo decodificar signos y textos, sino también interpretar, analizar y relacionar la información dentro de su propio contexto. El currículum nacional chileno organiza la asignatura de Lengua y Literatura en cuatro ejes fundamentales que estructuran el desarrollo de las competencias comunicativas: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Estos ejes, establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), se mantienen desde la educación básica y se amplían progresivamente en la enseñanza media, profundizando el enfoque comunicativo hacia la dimensión cultural y el pensamiento crítico (MINEDUC, 2015). Es importante resaltar que el desarrollo de estas competencias inicia en los primeros años de escolaridad y se articula de manera transversal a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Lo anterior adquiere relevancia al comprender que "tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados; es decir, leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea" (Marchant et al., 2024, p. 14). Estos procesos no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un continuo desarrollo que involucra múltiples dimensiones cognitivas y lingüísticas.

Las habilidades de lectura y escritura han constituido todo un desafío para el sistema educacional chileno, desde los procesos iniciales del conocimiento y reconocimiento de las palabras en los primeros niveles, hasta la elaboración de textos más complejos y la reflexión metacognitiva en los últimos años de educación media, que configuran nuestro léxico y nuestra gramática. Para ello es

fundamental comprender que los procesos iniciales de comprensión lectora construyen una base estable que garantiza el posterior desarrollo de la escritura, ya que esta es, según Riffo Ocares et al. (2014):

[...]un proceso complejo que involucra, junto con el sistema lingüístico, el despliegue de otros códigos de representación[...] desde la percepción de las letras hasta la interpretación de los sentidos del texto, tiene lugar un conjunto de operaciones que implican el uso del conocimiento de la lengua, del ámbito de referencia del discurso y de la situación comunicativa. (p. 166).

Además, "Tanto la lectura, como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados, es decir, leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea" (Marchant et al., 2024, p. 14), por lo cual la enseñanza al igual que el aprendizaje debe ser transversal al proceso del desarrollo cognitivo del individuo que está aprendiendo.

Castro del Villar (2013) señala que "la falta de lenguaje (vocabulario, desarrollo semántico, capacidad de conceptualizar, expresión oral) y de información previa, impide la comprensión y asimilación de los aprendizajes entregados en la escuela" (p. 11) y que "un niño con un 'capital cultural' disminuido, implica una falta de lenguaje (vocabulario, desarrollo semántico, capacidad de conceptualizar, expresión oral) y de información previa, que impide la comprensión y asimilación de los aprendizajes entregados en la escuela" (p. 11). Por lo tanto, trabajar y desarrollar las habilidades de comprensión lectora también implicaría el desarrollo de estas cualidades fundamentales para el aprendizaje integral.

En Chile, el aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora ha evolucionado significativamente. Datos previos a la pandemia indican que los procesos de aprendizaje suelen

favorecer la comprensión textual sobre la contextual, lo que requiere un trabajo interno por parte de los establecimientos para abordar esta situación de manera autónoma. Esto se debe a que tanto la comprensión textual –que mide la habilidad para construir el significado del texto en el micro y macro nivel–, como la comprensión pragmática –que mide la relación del texto con el contexto– muestran un desarrollo asociado al mayor nivel educativo; no obstante, este crecimiento es significativo sólo para la comprensión pragmática, cuya puntuación alcanza un rendimiento medio de 54,69% en tercero medio, y no para la comprensión textual. Según Guzmán et al. (2017), este hecho es sorprendente, dado que, a nivel nacional, la comprensión pragmática generalmente presenta puntajes bajos en todos los niveles escolares. La explicación podría radicar en políticas de intervención implementadas por los establecimientos educacionales en esta área (Guzmán et al., 2017, p. 398).

1.2. Educación Post-Pandemia

La crisis educativa post pandemia ha profundizado la pérdida de aprendizajes definida por el Banco Mundial (2022) como "el retroceso en habilidades académicas y socioemocionales". Dentro de este contexto, el organismo alerta que "si los niños no pueden comprender un texto a los 10 años, es poco probable que lleguen a leer con fluidez", proyectando que la recuperación de niveles pre pandemia podría extenderse hasta el año 2034 sin intervenciones efectivas. En este contexto, las políticas públicas enfrentan el desafío urgente de mitigar brechas cognitivas y lingüísticas agudizadas por la discontinuidad escolar.

A nivel global, el impacto ha sido devastador: "más de 70 millones de personas más cayeron en la pobreza durante la pandemia de COVID-19, 1000 millones de niños perdieron un año de escolaridad y, tres años después, las pérdidas de aprendizaje sufridas no se han recuperado" (Grupo Banco Mundial, 2024). Asimismo, "la pandemia de COVID-19 cerró centros educativos en todo el

mundo, interrumpiendo la educación de 1.600 millones de estudiantes en su momento más álgido, y exacerbó las desigualdades de género" (Grupo Banco Mundial, 2021). Por lo cual, para construir un proyecto pedagógico en este contexto, se necesita entender y analizar las consecuencias generadas por la pandemia mundial ocurrida a partir del año 2020.

El contexto chileno es particularmente preocupante. Según Izquierdo y Ugarte (2023), Chile está en el grupo de países que más tiempo tuvo cerradas sus escuelas, superando a todos los estados de la OCDE que reportaron datos comparables. Las investigaciones disponibles sugieren una pérdida de más de un año escolar para el periodo entre 2020 y 2021, con un incremento significativo de las brechas entre escuelas municipales y particulares pagadas. En relación a los efectos en el largo plazo, en un escenario sin mitigación, la pérdida de aprendizajes equivaldría a una disminución de 5,5% del PIB hasta finales del siglo a raíz del perjuicio en el capital humano, cuyo costo corresponde a más de un 300% del PIB actual (Izquierdo & Ugarte, 2023, p. 26).

En Chile, niñas y niños en edad escolar presentan bajos niveles de desarrollo de habilidades de lectoescritura inicial que impactan en la asimilación, comprensión y participación del currículum escolar. Aunque variables como la deserción escolar están disminuyendo, el Ministerio de Educación explica que a nivel nacional, la inasistencia grave disminuyó de un 33% en 2023 a 27,7% en 2024, evidenciándose esta disminución en todas las dependencias (municipal, Servicio Local de Educación Pública, administración delegada y particular subvencionada), donde la reducción más significativa la presentan los SLEP con 10,2 puntos porcentuales (MINEDUC, 2024).

Lo anterior no deja de ser preocupante, ya que estos períodos de inasistencia, a pesar de haber disminuido, repercuten en los estudiantes a largo plazo, puesto que no se alcanzan a integrar habilidades base para lo que deberán aplicar en años posteriores, sin considerar las secuelas dejadas durante el periodo de pandemia, ante la cual el país y sus sistemas educativos quedaron relegados.

Además, Izquierdo y Ugarte (2023) señalan que:

Ante el impacto de la pandemia en el sistema escolar, urge implementar medidas eficaces que mitiguen los efectos del cierre de escuelas en los estudiantes. Para ello es necesario abordar diversos frentes, tales como volver a conectar a los alumnos con el sistema educativo, evaluar y acelerar los aprendizajes más allá de lo que se perdió y desarrollar el bienestar y salud mental de los estudiantes (p. 26).

No cabe duda que los procesos metodológicos y pedagógicos innovadores para enfrentar esta situación se vuelven cada vez más necesarios y pertinentes de abordar. Frente a este contexto, los modelos tradicionales de reforzamiento escolar –basados en repetición extensiva y horas adicionales– han mostrado limitaciones significativas. En primer lugar, el enfoque conductista clásico, centrado en estímulo-respuesta, frecuentemente descontextualiza los aprendizajes y es percibido por los estudiantes como medidas punitivas. Sin embargo, investigaciones actuales demuestran que el principio de reforzamiento puede conceptualizarse desde perspectivas socio-constructivistas cuando se articula con diagnósticos precisos y andamiajes personalizados.

Frente a este escenario crítico, que demanda intervenciones pedagógicas urgentes y fundamentadas, surge como respuesta el Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE, que propone una forma concreta y estratégica para la reactivación educativa. Este programa, fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), tiene como objetivo principal evaluar un modelo de creación de material didáctico enfocado en la reactivación, que rompa con los enfoques de reforzamiento tradicionales. Se articula en torno al diseño, creación, corrección y validación de material didáctico creado bajo la integración de los modelos didácticos pedagógicos *Teaching at the Right Level* (TaRL) y Leer para Aprender (Rose & Martin, 2018), Inteligencia artificial (IA), el currículum nacional, la

clasificación de verbos según Halliday y el método de dificultad textual de Fry, dirigida específicamente a estudiantes de séptimo básico a segundo de enseñanza media.

Su ámbito de acción se centra en nivelar y potenciar las habilidades comunicativas mediante un andamiaje personalizado que integra, de manera innovadora, recursos multimodales y el uso ético de la inteligencia artificial generativa para la creación de material pedagógico adaptativo. Así, este plan no solo busca el avance en las competencias comunicativas, sino que propone un camino metodológico para sentar las bases de una reactivación educativa sostenible en el tiempo y aplicable a la variedad de contextos socioculturales, ofreciendo una herramienta concreta para mitigar las brechas cognitivas y lingüísticas agudizadas en el periodo post pandémico.

1.3. Pregunta De Investigación

¿Cuáles son las percepciones de los docentes con respecto al material didáctico creado con IA para atender los problemas de comprensión lectora en las aulas heterogéneas de 7° básico a 2° medio?

1.4 Propósito De Investigación

El propósito de la presente investigación es diseñar y validar una propuesta de creación de material didáctico especializado para tutorías de lectoescritura, dirigido a estudiantes de 7° básico a 2° medio. Esta propuesta se articula sobre tres pilares fundamentales:

1. El modelo pedagógico *Leer para Aprender* (Rose & Martin, 2018), que proporciona el marco lingüístico y didáctico para la construcción de géneros discursivos académicos.
2. El enfoque *Teaching at the Right Level* (TaRL), que orienta la personalización del aprendizaje según el nivel real de competencia de cada estudiante.
3. La integración estratégica de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa y recursos multimodales, como mediadores tecnológicos para la creación, adaptación y diversificación de los materiales.

Este propósito se operacionaliza a través de un proceso sistemático que busca no solo la generación de recursos, sino su validación y pertinencia en aula. En primer lugar, se busca diseñar y producir un corpus de guías de aprendizaje que transponga el currículum nacional vigente a secuencias didácticas concretas, utilizando IA para garantizar adecuación lingüística, gradación de dificultad y pertinencia temática. En segundo término, el propósito incluye establecer un protocolo metodológico replicable para la creación de materiales didácticos con IA, detallando el uso de *prompts*¹, la curación de contenidos y la integración de multimodalidad. Finalmente, se propone evaluar la calidad, pertinencia y usabilidad percibida de dichos materiales mediante el juicio experto de docentes en ejercicio, con el fin de determinar su potencial para contribuir a la reactivación educativa y la nivelación de habilidades de lectoescritura en el escenario post-pandemia.

De este modo, la investigación trasciende la mera elaboración de recursos para constituirse en un modelo de innovación didáctica sustentable, que demuestra cómo la triangulación entre teoría pedagógica sólida (*Leer para Aprender*), principios de equidad (TaRL) y tecnología de vanguardia (IA) puede generar herramientas eficaces y escalables para enfrentar la crisis de aprendizajes, ofreciendo una alternativa concreta a los enfoques de reforzamiento tradicionales.

1.5. Objetivo General

Evaluar la validez pedagógica y la pertinencia curricular del material didáctico diseñado bajo el modelo *Leer para Aprender* —mediado por inteligencia artificial generativa y recursos multimodales— a partir de la percepción de docentes en ejercicio, con el fin de determinar su potencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de 7° básico a 2° medio y su contribución a la reactivación educativa post pandemia.

¹ Instrucción, pregunta o texto introducido en herramientas de inteligencia artificial (IA) para guiar la generación de respuestas, contenidos, imágenes o tareas.

1.6. Objetivos Específicos

1.6.1 Primer objetivo

Evaluar la pertinencia, calidad y usabilidad percibida del material didáctico creado, mediante la aplicación de instrumentos de valoración a una muestra de docentes en ejercicio, analizando cuantitativa y cualitativamente sus juicios expertos sobre la coherencia curricular, la efectividad de los recursos multimodales y la aplicabilidad en el contexto de tutorías de reactivación.

1.6.2. Segundo objetivo

Diseñar y producir material didáctico especializado mediante el uso de Inteligencia Artificial generativa (*Gemini, Deep seek, Chat GPT*) y recursos multimodales (videos estilo *Draw my life, stop motion* o de temática llamativa, texto, imágenes y actividades), siguiendo un protocolo estructurado de prompts para la adaptación textual y la creación de guías con sus respectivos instrumentos de evaluación (rúbricas), alineados con los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum nacional.

1. 6. 3. Tercer objetivo

Proponer un método de creación de material didáctico fundamentado en el modelo *Leer para Aprender* y el enfoque *Teaching at the Right Level* (TaRL), donde, tras un diagnóstico DIA², los establecimientos educacionales podrán acceder a secuencias de aprendizaje con andamiaje progresivo y estrategias pedagógicas con enfoque en las diversas perspectivas de los géneros discursivos, para realizar en los niveles de 7° básico a 2° medio.

1. 7. Justificación

Actualmente, la urgencia y necesidad de mitigar los efectos y consecuencias de la pandemia de COVID-19, como lo fueron las severas pérdidas de aprendizajes y el aumento de la desigualdad

² Diagnóstico Integral de Aprendizajes, evaluación realizada en tramos escolares bajo dirección del MINEDUC.

educativa que ha dejado este período, surge como respuesta este modelo de lectoescritura enfocado en la reactivación de aprendizajes. Además, es necesario recalcar la situación que se desarrolló en el país debido a la misma crisis sanitaria, ya que, como se ha descrito y evidenciado anteriormente por Izquierdo y Ugarte (2023), Chile fue uno de los países que mantuvo sus establecimientos educativos cerrados por una mayor cantidad de tiempo; en consecuencia, esto ha repercutido a mediano y largo plazo, manifestándose en las brechas educativas que han experimentado estudiantes de distintos niveles. Del mismo modo, la proporción de estudiantes de cuarto básico que terminan con el nivel de lectura esperado disminuyó del 45% en 2018 al 40% en 2022, lo que equivale al 20% del aprendizaje de un año (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Por lo anterior, se requiere una intervención pronta mediante políticas y medidas educativas que trasciendan el modelo de reforzamiento tradicional, usualmente utilizado en los establecimientos educativos. Es necesario adoptar estrategias que prioricen la reactivación de los aprendizajes – entendida como la enseñanza de lo esencial para el nivel cursado, con el fin de recuperar e internalizar los conocimientos no adquiridos previamente—. Este enfoque puede facilitar una reconexión efectiva de los estudiantes con el sistema educativo y, al mismo tiempo, abordar sus necesidades socioculturales.

Esta perspectiva se alinea con la evidencia que sugiere el valor de las intervenciones no tradicionales. Como se ha señalado, "[...]dentro de los programas de remediación y aceleración de aprendizajes, las intervenciones no tradicionales pueden tener efectos positivos en los resultados de aprendizaje y de desarrollo integral" (Arcia et al., 2021, como se citó en Cabezas et al., 2025, p. 2; Banco Mundial, 2020, como se citó en Cabezas et al., 2025, p. 2; Nickow et al., 2020, como se citó en Cabezas et al., 2025, p. 2). El proyecto de tutorías aquí propuesto busca, precisamente, responder a la urgencia nacional descrita con anterioridad, tomando como base este principio.

Los bajos niveles de comprensión lectora impiden que los estudiantes logren decodificar, interpretar y analizar textos, limitando su acceso al conocimiento en todas las asignaturas. Lo anterior, no solo representa un déficit académico, sino también una barrera para la construcción de significados y la interacción con el mundo que los rodea. De la misma manera lo aborda Marchant et al. (2024):

Leer y escribir son básicamente actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo que nos rodea. No sólo sirven de base a todas las asignaturas de estudio, sino que su progresivo dominio sirve para desarrollar otros aprendizajes formales y no formales (p. 14).

Hacer frente a este problema requiere superar la ejercitación tradicionalista y centrarse en desarrollar las bases lingüísticas y cognitivas. Es por esto que Leer para Aprender, un modelo basado en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), proporciona herramientas metalingüísticas que van más allá de los enfoques de reforzamiento tradicionales, ya que busca que los estudiantes sean capaces de comprender y producir textos de manera crítica y efectiva. Sumado a lo anterior, Guzmán et al. (2017a) señalan que:

La lectura comprensiva constituye un proceso complejo que involucra, junto con el sistema lingüístico, el despliegue de otros códigos de representación[...] implican el uso del conocimiento de la lengua, del ámbito de referencia del discurso y de la situación comunicativa (p. 166).

Debido a todo lo anterior es necesario que la investigación tenga un carácter innovador integrando los principios del modelo *Leer para Aprender*, además de utilizar pedagógicamente herramientas tecnológicas modernas como la Inteligencia Artificial (IA) y material multimodal. De esta manera, se espera potenciar la personalización del aprendizaje, el compromiso estudiantil y la

efectividad de las tutorías en el contexto digital post-pandemia. Es importante destacar que los estudiantes de hoy son nativos digitales, inmersos en una cultura multimodal desde una temprana edad, por lo que las herramientas de inteligencia artificial, como los chatbots para practicar la escritura, los generadores de textos para crear ejemplos y recursos multimodales, como los videos interactivos e infografías animadas, pueden ofrecer un andamiaje más dinámico y accesible para comprender las estructuras de los géneros discursivos que propone el modelo.

Cabe aclarar que la integración de la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio para operar de manera más eficiente los principios del *Teaching at the Right Level* (TaRL), del modelo *Leer para Aprender* y el currículum nacional vigente. De esta manera, se podría efectuar un diagnóstico ágil, la creación de materiales didácticos adaptativos y una retroalimentación inmediata que permita personalizar la enseñanza para los estudiantes.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, articulando un marco conceptual que avanza desde lo general hacia lo específico. Esta organización responde a la necesidad de establecer los fundamentos epistemológicos y contextuales que enmarcan la problemática educativa, para luego profundizar en las teorías lingüísticas, los modelos pedagógicos y los instrumentos tecnológicos que materializan la propuesta de intervención.

El marco teórico no constituye una compilación de teorías, sino una construcción argumentativa que justifica por qué estos marcos específicos son los pertinentes para abordar el fenómeno estudiado. La pregunta que orienta este capítulo es la misma que orienta la investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes respecto al material didáctico creado con inteligencia artificial para atender los problemas de comprensión lectora en las aulas heterogéneas de séptimo básico a segundo medio? Cada sección del marco responde a un aspecto de esa pregunta: la didáctica y el currículum establecen el marco institucional; la comprensión lectora y la LSF fundamentan el objeto de enseñanza; el modelo Leer para Aprender y TaRL justifican la metodología; la evaluación y la multimodalidad informan el diseño de los materiales; y la legibilidad e inteligencia artificial explican las decisiones técnicas de producción.

2.1. Didáctica como disciplina científica

La didáctica se constituye como una disciplina científica cuyo objeto de estudio nuclear radica en el análisis, diseño y optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos a un contenido específico (Chevallard, 1991; Brousseau, 1997). A diferencia de la pedagogía, que se ocupa de los fines generales de la educación, la didáctica se centra en la dimensión epistemológica del saber y en los procesos mediante los cuales este se transforma en contenido enseñable y aprendible. En este sentido, la didáctica no es una disciplina meramente instrumental, sino que posee su propio corpus teórico y

metodológico, articulado en torno a preguntas sobre qué se enseña, cómo se enseña, a quiénes y con qué finalidades.

2.1.1. Transposición didáctica

El concepto de transposición didáctica, acuñado por Yves Chevallard (1991), constituye uno de los aportes más significativos de la didáctica francesa. Este proceso implica una reelaboración profunda del conocimiento, que no se limita a una simplificación, sino que supone una verdadera reconstrucción epistemológica del saber. Se trata de transformar el “saber sabio” —el conocimiento producido por las comunidades académicas— en “saber a enseñar” —prescrito por los programas curriculares— y, finalmente, en “saber enseñado” —el que efectivamente circula en las aulas y es apropiado por los estudiantes.

Como afirma Chevallard (1991), la transposición didáctica funciona como “una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples” (p. 45). Esta caracterización subraya su dimensión crítica y reflexiva: no se trata de “bajar” el conocimiento científico al nivel de los estudiantes, sino de interrogarse sobre qué conocimientos son realmente necesarios, pertinentes y enseñables en un contexto educativo determinado. Para que este proceso funcione, el conocimiento pasa a través de la noosfera, que delimita y selecciona los saberes que el estudiante va a adquirir, discriminando aquellos que no resultan pertinentes o accesibles en el nivel educativo correspondiente.

Esta noción es directamente relevante para la presente investigación, ya que los materiales didácticos mediados por inteligencia artificial que aquí se diseñan y validan constituyen precisamente el resultado de un ejercicio de transposición, es decir, el conocimiento teórico sobre géneros discursivos, comprensión lectora y modelos de andamiaje (saber sabio) se convierte, mediante el diseño

instruccional y la mediación tecnológica, en guías pedagógicas utilizables por docentes en ejercicio (saber enseñado).

2.1.2. Didáctica específica de la lengua y literatura

En el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, la especificidad didáctica se manifiesta en la tensión permanente entre el lenguaje como sistema —con sus reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas— y el lenguaje como práctica social, situado en contextos comunicativos reales y portador de identidades culturales. Esta dualidad exige que la didáctica de la lengua dialogue tanto con la lingüística teórica como con la sociolingüística, la pragmática y los estudios culturales (Calderón, 2018).

Esta perspectiva tiene implicaciones profundas para la práctica docente. La enseñanza de la lengua no puede reducirse a la transmisión de reglas gramaticales descontextualizadas, sino que debe atender a los usos reales del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas. Aprender a leer y escribir no es solo un proceso técnico de decodificación, sino el acceso a formas de participación social y cultural que determinan las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes (Rose & Martin, 2018a). En este sentido, la didáctica de la lengua constituye una praxis con dimensiones éticas y políticas ineludibles, cuyo horizonte no es solo la competencia lingüística, sino la democratización del acceso al conocimiento académico.

Estos fundamentos orientan las decisiones teóricas y metodológicas de esta investigación, que busca diseñar materiales de enseñanza de la lectoescritura que sean, simultáneamente, lingüísticamente rigurosos, culturalmente pertinentes y socialmente equitativos.

2.2. Currículum como artefacto sociocultural

El currículum constituye mucho más que un listado de contenidos o una secuencia de objetivos de aprendizaje; se configura como un artefacto sociocultural complejo que cristaliza las tensiones,

valores e ideologías de una sociedad en un momento histórico determinado (Apple, 2019; Bernstein, 1990). Desde una perspectiva crítica, el currículum opera como un dispositivo de selección y distribución del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1977), determinando no sólo qué se enseña, sino a quiénes se facilita el acceso al conocimiento y con qué finalidades. Esta comprensión resulta esencial para abordar críticamente el currículum nacional chileno y sus particularidades en el área de Lengua y Literatura.

2.2.1. Currículum Nacional Chileno

El currículum nacional chileno constituye el marco normativo que organiza y regula la educación escolar en el país. Las Bases Curriculares vigentes se estructuran en torno a Objetivos de Aprendizaje (OA) que especifican los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar en cada asignatura y nivel. Su configuración actual es producto de un proceso de reformas que incluye actualizaciones significativas implementadas en 2009, 2012, 2015, 2019 y 2025, con énfasis creciente en el enfoque por competencias y en la articulación entre habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (MINEDUC, 2019).

Una característica distintiva de este currículum es la centralidad de la comprensión lectora y la producción escrita como competencias transversales. El Marco para la Buena Enseñanza (2021) establece explícitamente que la alfabetización académica no es responsabilidad exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino un proyecto institucional que atraviesa todas las disciplinas. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que la enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura sigue siendo principalmente una tarea del sector de Lengua, lo que genera una brecha entre los objetivos declarados y las prácticas efectivas en el aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

2.2.2. Currículum de lengua y literatura (séptimo básico a segundo medio)

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para los niveles de séptimo básico a segundo medio organizan los aprendizajes en torno a cuatro ejes articulados: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. El eje de lectura establece que los estudiantes deben desarrollar progresivamente la capacidad de comprender textos de diversas tipologías con profundidad creciente, incluyendo la comprensión literal, inferencial, interpretativa y crítica (MINEDUC, 2019). El eje de escritura promueve la producción de textos que respondan a propósitos comunicativos específicos, con atención explícita a las convenciones de los géneros discursivos escolares.

Una característica relevante del currículum de este nivel es la incorporación de textos multimodales, que combinan lenguaje verbal con imágenes, gráficos y otros recursos semióticos. Esta apertura responde a los cambios en las prácticas comunicativas contemporáneas y exige que los docentes desarrollen competencias para enseñar tanto la lectura de textos verbales como la interpretación de recursos visuales integrados. En este marco, los materiales didácticos diseñados en esta investigación responden directamente a los Objetivos de Aprendizaje vigentes, articulando los requerimientos curriculares con los fundamentos teóricos del modelo Leer para Aprender.

2.2.3. Impacto de la pandemia de COVID-19 y la priorización curricular

La pandemia de COVID-19 generó una crisis educativa sin precedentes en el sistema escolar chileno y a nivel global. La suspensión prolongada de clases presenciales, la implementación de modalidades remotas de enseñanza y la posterior priorización curricular produjeron pérdidas de aprendizaje significativas, particularmente en comprensión lectora, con estudiantes retrocediendo en promedio entre uno y dos años en sus habilidades (UNESCO, 2021; Agencia de Calidad de la Educación, 2023). En Chile, el 82% de los directores de establecimientos reportó que el nivel de lectura de sus estudiantes había empeorado durante la pandemia, y los datos de evaluaciones nacionales

evidenciaron una profundización de las brechas existentes entre establecimientos de distinto nivel socioeconómico (MINEDUC, 2022; Elige Educar et al., 2020).

Como respuesta a esta crisis, el MINEDUC implementó la Priorización Curricular 2021-2022 y, posteriormente, el Plan Nacional de Tutorías, que identificaron la comprensión lectora y la escritura como las competencias prioritarias para la reactivación educativa. Este contexto configura el horizonte de intervención de la presente investigación: los materiales didácticos diseñados no son solo recursos pedagógicos genéricos, sino respuestas específicas a las necesidades de reactivación de aprendizajes en un sistema educativo que enfrenta heterogeneidad extrema y rezagos acumulados.

2.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye uno de los procesos cognitivos más complejos y estudiados en las ciencias cognitivas y la psicolingüística. Lejos de ser una mera decodificación de símbolos gráficos, implica la construcción activa de significados mediante la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto sociocultural en que ocurre el acto de lectura (Kintsch, 1998; Snow, 2002). Esta construcción de significados requiere la activación y coordinación de múltiples procesos cognitivos, desde el reconocimiento automático de palabras hasta la realización de inferencias, la integración de conocimientos previos y la evaluación crítica de la información.

La investigación en este campo ha generado modelos teóricos que explican cómo ocurre este proceso. Entre los más influyentes se encuentran el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988, 1998), que describe cómo los lectores construyen representaciones mentales en tres niveles progresivos —código de superficie, base de texto y modelo de situación—; el modelo simple de lectura de Gough y Tunmer (1986), que postula que la comprensión lectora resulta del producto entre la decodificación y la comprensión lingüística; y el modelo construccionista de Graesser, Singer y Trabasso (1994), que enfatiza el papel de la construcción de inferencias en la comprensión narrativa.

Aunque cada modelo enfatiza aspectos distintos, todos coinciden en que la comprensión es un proceso interactivo que involucra tanto procesos ascendentes, guiados por la información textual, como procesos descendentes, guiados por los conocimientos y expectativas del lector.

2.3.1. Comprensión lectora en contextos educativos

En el ámbito escolar, la comprensión lectora enfrenta desafíos específicos derivados de la naturaleza de los textos académicos y de las características de los lectores en desarrollo. Los textos disciplinares —científicos, históricos, literarios— exigen competencias más elaboradas que las requeridas para la lectura de textos cotidianos, incluyendo el dominio de vocabulario técnico, el reconocimiento de estructuras genéricas específicas y la capacidad de relacionar la información textual con marcos conceptuales disciplinares (Schleppegrell, 2004; Shanahan & Shanahan, 2008).

La investigación evidencia que la comprensión lectora en contextos vulnerables está fuertemente condicionada por la disponibilidad de conocimientos previos, el dominio de vocabulario académico y el acceso a andamiajes pedagógicos explícitos (Palincsar y Brown, 1984). Los estudiantes que no han desarrollado estos recursos en sus contextos familiares dependen en mayor medida de la enseñanza escolar para acceder a los códigos del lenguaje académico. Esta dependencia fundamenta la necesidad de una pedagogía deliberada que haga visibles y explícitas las convenciones del discurso escolar, en lugar de asumir que los estudiantes las adquirirán de manera espontánea por exposición (Bernstein, 1990; Rose & Martin, 2018a).

En el contexto chileno, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales revelan de manera consistente que una proporción significativa de estudiantes de séptimo básico a segundo medio no alcanza los niveles de comprensión lectora esperados para su grado. Esta situación, agravada por los rezagos pandémicos, constituye el problema central que esta investigación busca abordar mediante el diseño de materiales didácticos que integren los fundamentos del modelo Leer para Aprender con la

capacidad de producción diferenciada de la inteligencia artificial generativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Para que la enseñanza de la comprensión lectora sea efectiva, resulta necesario proporcionar estrategias explícitas que incluyan la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la reparación de quiebres cuando estos ocurren (Pressley, 2000). En este sentido, el modelo pedagógico Leer para Aprender, desarrollado sobre la base de la Lingüística Sistémico Funcional, proporciona un ciclo de enseñanza sistemático que operacionaliza estos principios en secuencias didácticas concretas y replicables.

2.4. Lingüística Sistémico Funcional (LSF)

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), desarrollada fundamentalmente por Michael Halliday y sus colaboradores a partir de la década de 1960, constituye uno de los marcos teóricos más comprensivos y pedagógicamente productivos para comprender cómo funciona el lenguaje humano en contextos sociales reales. A diferencia de enfoques que conciben el lenguaje como un sistema formal abstracto desvinculado de su uso social, la LSF define el lenguaje como una semiótica social: un recurso para construir significados en la interacción humana, cuyas estructuras se explican por las funciones sociales que el lenguaje ha evolucionado para cumplir (Halliday & Matthiessen, 2014).

En el contexto de esta investigación, la LSF resulta pertinente por tres razones articuladas. Primero, proporciona un marco teórico riguroso para analizar las características lingüísticas de los textos escolares que los estudiantes deben leer y escribir, identificando qué aspectos del lenguaje académico presentan mayores desafíos para los aprendices. Segundo, fundamenta pedagógicamente la necesidad de hacer explícitas las convenciones lingüísticas de los géneros académicos, en lugar de asumir que los estudiantes las adquirirán implícitamente por exposición (Schleppegrell, 2004). Tercero,

ha dado origen al modelo pedagógico Leer para Aprender, que operacionaliza los principios de la LSF en ciclos de enseñanza sistemáticos y probadamente efectivos (Rose & Martin, 2018a).

2.4.1. Fundamentos epistemológicos de la LSF

Los fundamentos epistemológicos de la LSF se asientan sobre tres principios interrelacionados que la distinguen de tradiciones lingüísticas formalistas: el principio funcional, el principio semántico y el principio social.

El principio funcional sostiene que el lenguaje es como es debido a las funciones que cumple en la vida social. Las estructuras del lenguaje no son arbitrarias ni autónomas, sino que se explican por derivación funcional: las formas lingüísticas que observamos han evolucionado porque son efectivas para cumplir determinadas funciones comunicativas (Halliday, 1994). El principio semántico establece que el lenguaje es fundamentalmente un recurso para construir significados, de modo que la gramática debe concebirse no como un conjunto de reglas que determinan qué oraciones son posibles, sino como un recurso para expresar y negociar significados (Halliday, 1982). El principio social subraya que el lenguaje sólo puede comprenderse en relación con los contextos socioculturales en que se usa, es decir, la estructura social no es un factor externo al lenguaje, sino constitutiva de él, ya que las relaciones sociales se construyen y reproducen a través del lenguaje (Halliday, 1978).

Estos principios tienen consecuencias directas para la enseñanza. Si el lenguaje es un recurso social para construir significados, entonces aprender a leer y escribir no es simplemente decodificar o transcribir, sino aprender a participar en prácticas discursivas específicas que tienen convenciones, propósitos y valores propios. Esta comprensión fundamenta la pedagogía de géneros que se desarrolla en las secciones siguientes.

2.4.2. Contexto, registro y estratificación

La LSF desarrolla una teoría del contexto que distingue entre dos niveles: el contexto de cultura y el contexto de situación. El contexto de cultura es el contexto más amplio de la comunidad en la que se produce el lenguaje; determina qué géneros textuales existen y qué propósitos comunicativos se consideran legítimos (Martin & Rose, 2008). El contexto de situación se refiere a las características específicas de la situación comunicativa inmediata y puede caracterizarse mediante tres variables que predicen sistemáticamente los patrones lingüísticos que ocurrirán: campo (el contenido o tema de la actividad social), tenor (las relaciones entre los participantes) y modo (el rol que juega el lenguaje en la interacción). Estas tres variables configuran el registro de un texto (Halliday, 1978).

La LSF describe también el lenguaje como organizado en estratos jerárquicamente relacionados: el contexto (géneros y registros) se realiza en la semántica del discurso, que a su vez se realiza en la léxico-gramática, que finalmente se realiza en la fonología o grafología. Esta organización estratificada explica por qué géneros académicos distintos no solo difieren en vocabulario, sino que exhiben patrones sistemáticos de covariación entre todos los niveles lingüísticos (Martin, 1992). Por ejemplo, un informe científico no solo usa términos técnicos, sino que construye los procesos como entidades nominalizadas, emplea metáforas gramaticales y organiza la información en estructuras impersonales que realizan la objetividad como valor epistémico del discurso científico (Schleppegrell, 2004). Hacer explícitas estas relaciones entre contexto, significado y forma es la tarea de la enseñanza basada en géneros.

2.4.3. Las metafunciones del lenguaje y el texto como unidad de análisis

Una de las contribuciones más originales de la LSF es la teoría de las metafunciones. Halliday propone que el lenguaje cumple simultáneamente tres tipos de significados, es decir, la metafunción ideacional, que representa experiencias y construye el mundo; la metafunción interpersonal, que

negocia relaciones sociales entre participantes del discurso; y la metafunción textual, que organiza el mensaje como un todo coherente y cohesivo adaptado al contexto (Halliday & Matthiessen, 2014). Estas metafunciones no son opcionales sino constitutivas de todo acto de lenguaje.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la lectoescritura, la teoría de las metafunciones ofrece herramientas para analizar cómo los textos construyen simultáneamente conocimiento sobre el mundo, posicionamientos ante ese conocimiento y relaciones con el lector. Este análisis multidimensional resulta especialmente útil para diseñar guías didácticas que no se limiten a preguntas de comprensión literal, sino que promuevan una lectura crítica atenta a cómo el lenguaje construye versiones específicas de la realidad (Martin & Rose, 2008).

El texto, en la LSF, constituye la unidad fundamental de análisis lingüístico. Un texto no es simplemente una suma de oraciones, sino una unidad semiótica que realiza un propósito social en un contexto específico. La cohesión y coherencia textual se construyen mediante recursos léxico-gramaticales específicos —referencias, sustituciones, elipsis, conjunciones, cohesión léxica— que crean la textura del discurso (Halliday & Hasan, 1976). La comprensión de estos recursos permite a los docentes diseñar actividades que desarrollen en los estudiantes la capacidad de leer textos como unidades coherentes, más allá del procesamiento oración por oración.

2.5. Teoría del género discursivo

La teoría del género discursivo, en su vertiente lingüística sistémico-funcional, concibe los géneros como procesos sociales estructurados en etapas y orientados a objetivos comunicativos específicos (Martin & Rose, 2008). Esta concepción se distancia de las nociones puramente formales o literarias del género para situarlos en el ámbito de las prácticas sociales: los géneros son formas convencionalizadas de usar el lenguaje para lograr propósitos reconocidos por una comunidad discursiva.

Dentro de la LSF, conviven principalmente dos corrientes sobre el género discursivo. La propuesta de Ruqaiya Hasan se centra en el “Potencial de Estructura Genérica”, que describe los géneros como configuraciones de elementos opcionales y obligatorios organizados en secuencias predecibles (Ciapuscio, 2005). La Escuela de Sydney, por su parte, desarrolló un modelo centrado en el propósito social del texto: Martin y Rose definen el género como proceso social orientado a objetivos, donde cada género se caracteriza por una configuración específica de etapas que se despliegan para alcanzar un propósito comunicativo determinado (Martin & Rose, 2008). Para esta investigación, es la perspectiva de la Escuela de Sydney la que resulta más productiva, por su orientación explícitamente pedagógica.

2.5.1. Género como proceso social: La escuela de Sydney

La Escuela de Sydney identifica y describe un repertorio de géneros escolares clave que incluye, entre otros, narraciones, relatos informativos, informes descriptivos y clasificatorios, explicaciones causales y factoriales, exposiciones argumentativas y discusiones. Cada género se caracteriza por una estructura esquemática de etapas: una narración, por ejemplo, pasa por orientación, complicación y resolución; una exposición argumentativa incluye tesis, argumentos y reiteración. Estas etapas no son arbitrarias, sino que responden a los requisitos del propósito comunicativo que cada género busca cumplir (Martin & Rose, 2008).

Este análisis por etapas tiene implicaciones pedagógicas directas: los estudiantes que comprenden la estructura de los géneros que deben leer y producir pueden abordar textos complejos de manera más estratégica, identificando dónde se encuentra la información relevante y qué función cumple cada parte del texto. Por el contrario, los estudiantes que carecen de este conocimiento tienden a procesar los textos linealmente, sin la capacidad de orientarse a nivel global, lo que dificulta la comprensión inferencial y la producción de textos bien organizados (Schleppegrell, 2004).

2.5.2. Pedagogía del género: el ciclo de enseñanza y aprendizaje

La Escuela de Sydney desarrolló un ciclo de enseñanza y aprendizaje para la didáctica de los géneros que ha tenido amplia influencia en la educación australiana y anglosajona, y que constituye el antecedente directo del modelo Leer para Aprender. Este ciclo se organiza en tres etapas articuladas que progresan desde la máxima dependencia del docente hacia la autonomía del estudiante.

En la primera etapa, la deconstrucción o modelado, el docente presenta textos modelo del género que se trabajará, analizando explícitamente con los estudiantes su propósito social, su estructura esquemática y los recursos lingüísticos que realizan cada etapa. Esta deconstrucción no es un análisis gramatical abstracto, sino una exploración guiada de cómo el lenguaje funciona para lograr propósitos comunicativos específicos (Martin & Rose, 2008). En la segunda etapa, la construcción conjunta o escritura colaborativa, docente y estudiantes producen juntos un texto del mismo género, con el docente asumiendo un rol de experto que guía las decisiones lingüísticas del grupo. En la tercera etapa, la construcción independiente o escritura autónoma, los estudiantes producen individualmente un texto del género trabajado, aplicando los conocimientos construidos colectivamente.

Este ciclo pedagógico es importante para la presente investigación porque los materiales didácticos diseñados con IA buscan precisamente apoyar estas tres etapas: generar textos modelo en diferentes géneros y niveles de complejidad (deconstrucción), producir actividades de elaboración conjunta (construcción conjunta) y proporcionar tareas graduadas de escritura autónoma (construcción independiente). La validación de estos materiales por parte de docentes en ejercicio constituye, en este marco, una evaluación de la pertinencia pedagógica del ciclo propuesto.

2.6. Leer para aprender (Reading to Learn)

El modelo pedagógico *Reading to Learn* (R2L), traducido al español como Leer para aprender, constituye una de las expresiones más elaboradas y sistemáticas de la pedagogía basada en géneros

discursivos desarrollada por la Escuela de Sydney. Este enfoque, fundamentado en la Lingüística Sistémico Funcional de Michael Halliday, representa un cambio paradigmático en la enseñanza de la lectura y escritura, alejándose de concepciones meramente instrumentales del lenguaje para situarlo como el eje central del aprendizaje disciplinar en todos los niveles educativos (Rose & Martin, 2018).

Como señalan Rose y Martin (2018), “la ontogénesis de la lengua es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje” (p. 30), estableciendo así una relación indisoluble entre el desarrollo lingüístico y la construcción del conocimiento. Esta premisa teórica fundamental sostiene que aprender cualquier materia implica, necesariamente, apropiarse del lenguaje específico de esa disciplina, ya que el aprendizaje humano se configura esencialmente como un proceso de creación de significado a través de la lengua (Halliday, 1993).

El programa R2L surge en respuesta a las persistentes desigualdades educativas que afectan particularmente a estudiantes de contextos vulnerables. Diseñado inicialmente a principios de los años 2000 por David Rose en colaboración con comunidades aborígenes australianas, el modelo ha demostrado su efectividad para democratizar el acceso al conocimiento escolar mediante la enseñanza explícita de las prácticas de lectura y escritura que caracterizan los diferentes campos disciplinares (Rose, 2005, 2008). Su implementación internacional incluye contextos hispanohablantes, siendo García Parejo y Whittaker (2017) quienes presentan y analizan su teoría y práctica en contextos educativos transnacionales.

2.6.1. Fundamentos del modelo R2L

El modelo R2L se fundamenta en cuatro pilares teóricos articulados. El primero es la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday, que concibe el lenguaje como un recurso para construir significados en contextos sociales específicos (Halliday & Matthiessen, 2014). El segundo es la pedagogía de géneros discursivos de la Escuela de Sydney, que describe los géneros como procesos sociales

estructurados que pueden enseñarse explícitamente (Martin & Rose, 2008). El tercero es la teoría sociológica de Basil Bernstein, que distingue entre pedagogías visibles e invisibles: las pedagogías invisibles —aparentemente más progresistas— tienden a beneficiar a estudiantes que ya poseen capital cultural familiar, mientras que perjudican a quienes provienen de contextos desfavorecidos y necesitan una enseñanza más explícita (Bernstein, 1990, 2000). El cuarto es la psicología sociocultural de Vygotsky, que propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y de andamiaje como marcos para entender el aprendizaje mediado (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976).

La integración de estos cuatro fundamentos lleva a R2L a proponer una pedagogía que hace explícito lo que tradicionalmente ha permanecido implícito en la enseñanza. Al revelar los patrones lingüísticos que caracterizan diferentes géneros académicos y proporcionar andamiaje detallado para trabajar con textos complejos, el modelo permite que todos los estudiantes —no solo aquellos que han tenido acceso privilegiado a capital cultural— desarrollen las competencias necesarias para el éxito académico (Christie & Macken-Horarik, 2007).

2.6.2. Ciclo pedagógico del modelo leer para aprender

El ciclo pedagógico de R2L se estructura en cinco fases fundamentales: preparar, centrar, tarea, evaluar y elaborar (Rose & Martin, 2018). Esta estructura busca maximizar las oportunidades de éxito para todos los estudiantes mediante un apoyo explícito y gradualmente decreciente.

La fase de preparación establece el contexto para la comprensión del texto, activando conocimientos previos y contextualizando el propósito comunicativo del género. La fase de centrar dirige la atención de los estudiantes hacia los aspectos lingüísticos más relevantes del texto, desempaquetando el vocabulario técnico y las metáforas gramaticales que dificultan la comprensión. La fase de tarea propone una actividad de comprensión o producción que exige al estudiante trabajar activamente con el contenido del texto. La fase de evaluar permite al docente monitorear la

comprensión y proporcionar retroalimentación formativa. La fase de elaborar profundiza la comprensión mediante la conexión del contenido textual con conocimientos previos o con otros textos del género.

En el ciclo de escritura, el modelo propone tres etapas progresivas: deconstrucción del texto modelo, construcción conjunta y construcción independiente, siguiendo la lógica del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Escuela de Sydney (Martin & Rose, 2008). El modelo integra también modalidades pedagógicas múltiples —oral, visual, escrita y manual— cuya articulación sistemática maximiza las oportunidades de aprendizaje y permite a estudiantes con diferentes fortalezas acceder al contenido de manera efectiva (Rose & Martin, 2018, p. 120-125).

2.6.3. Evidencia empírica sobre la efectividad de R2L

Los primeros estudios sistemáticos de R2L se realizaron con estudiantes indígenas australianos en contextos de alta vulnerabilidad educativa. Los datos cuantitativos mostraron avances de dos a cuatro veces superiores al promedio esperado: mientras el progreso típico en competencia lectora se medía en aproximadamente medio nivel por año escolar, los estudiantes que participaron en el programa R2L avanzaron entre uno y dos niveles completos en el mismo período (Rose, 2008; Rose & Martin, 2018).

La expansión internacional del modelo ha generado evidencia en Sudáfrica, Suecia, Dinamarca, España y países latinoamericanos, entre otros (García Parejo & Whittaker, 2017). Los estudios en Sudáfrica documentan que R2L es efectivo incluso en contextos donde los docentes tienen limitaciones en su dominio del inglés académico, siempre que reciban formación adecuada (Millin & Millin, 2014; van Staden & Motsamai, 2017). En educación secundaria, el modelo ha demostrado particular efectividad para ayudar a estudiantes a navegar textos disciplinares complejos en historia, ciencias naturales y literatura (Schleppegrell, 2012; Coffin, 2006).

La fortaleza fundamental de R2L reside en que proporciona andamiaje detallado, enseñanza explícita del metalenguaje y transformación de las dinámicas de participación en el aula. Los estudios observacionales documentan que en aulas donde se implementa R2L, las tasas de participación aumentan dramáticamente, con 80-90% de los estudiantes contribuyendo activamente, frente al 20-30% típico en aulas tradicionales (Rose & Martin, 2018, p. 320-325). Sin embargo, la implementación efectiva requiere formación docente sustancial y compromiso institucional con una pedagogía explícita (Rose & Martin, 2018, p. 330-335).

En el contexto educativo chileno, caracterizado por profundas desigualdades en el acceso al conocimiento y por rezagos pandémicos significativos, R2L ofrece un marco para intervenciones que busquen genuinamente democratizar el éxito académico. Como afirman Rose y Martin (2018a), la pedagogía de géneros no constituye simplemente un método de enseñanza de la lectura y escritura, sino una herramienta fundamental para la justicia social, que abre posibilidades para la participación plena en la vida social, cultural y política (p. 340-345).

2.7. Teaching at the Right Level (TaRL)

Teaching at the Right Level (TaRL), traducido como enseñar al nivel adecuado, constituye un enfoque pedagógico que ha demostrado resultados notables en la recuperación y fortalecimiento de aprendizajes fundamentales en lectoescritura en contextos de alta vulnerabilidad educativa. Desarrollado originalmente en India por la organización no gubernamental Pratham a partir de 2008, el modelo se ha expandido a múltiples países de África y América Latina (Banerjee et al., 2017).

La relevancia de TaRL en el contexto de esta investigación reside en su convergencia con los principios que articulan el diseño de los materiales didácticos: la necesidad de atender la heterogeneidad real de las aulas, el diagnóstico del nivel de competencia antes de la enseñanza y la diferenciación de los materiales según el nivel del estudiante. TaRL surge precisamente como respuesta a la brecha entre

la asistencia escolar y el logro efectivo de aprendizajes, proponiendo que la enseñanza debe organizarse según el nivel real de competencia de cada estudiante en lugar de su edad o grado formal (Banerjee et al., 2016).

2.7.1. Fundamentos del enfoque TaRL

El enfoque TaRL se fundamenta en tres principios pedagógicos centrales. El primero es la evaluación diagnóstica basada en competencias reales: a diferencia de sistemas que asumen que todos los estudiantes de un mismo grado comparten niveles similares de aprendizaje, TaRL parte de una valoración empírica del nivel de competencia de cada estudiante, no para clasificarlos permanentemente, sino para diseñar trayectorias de aprendizaje efectivas (Banerjee et al., 2017). El segundo principio es la agrupación flexible por niveles de competencia: los estudiantes se organizan en grupos según su desempeño real, con movilidad entre grupos facilitada por evaluaciones frecuentes (Banerjee et al., 2016). El tercer principio es la focalización en objetivos de aprendizaje simples, claros y evaluables: en lugar de abarcar simultáneamente múltiples objetivos curriculares complejos, TaRL identifica competencias fundamentales específicas y trabaja intensivamente en ellas.

Estos principios se vinculan conceptualmente con la noción vyotskiana de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Al agrupar a estudiantes por nivel de competencia actual, TaRL facilita que la enseñanza se sitúe consistentemente en la ZDP de los participantes: ni tan simple que resulte redundante, ni tan compleja que resulte inaccesible (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976). La estructura de actividades de TaRL, que incluye demostraciones por parte del docente, práctica guiada en grupo y práctica independiente, refleja también la lógica del andamiaje gradualmente decreciente.

2.7.2. Evidencia empírica sobre la efectividad del TaRL

La evidencia empírica sobre la efectividad de TaRL se basa en múltiples ensayos controlados aleatorizados realizados en colaboración con el Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) del

MIT. Los resultados muestran que TaRL produce ganancias significativas en competencias básicas de lectoescritura, con magnitudes de efecto que en implementaciones intensivas alcanzan hasta 0,70 desviaciones estándar —una magnitud excepcionalmente alta en el ámbito de las intervenciones educativas— y que resultan especialmente pronunciadas para los estudiantes con mayores rezagos iniciales (Banerjee et al., 2016). Esta capacidad para reducir brechas más que para reforzar ventajas existentes es uno de los argumentos más poderosos en favor del modelo.

2.7.3. Integración R2L + TaRL

Aunque *Reading to Learn* y *Teaching at the Right Level* se desarrollaron independientemente, comparten compromisos fundamentales que sugieren potencial para una integración sinérgica. Ambos modelos priorizan la equidad educativa, reconociendo que las desigualdades en logro académico reflejan frecuentemente desigualdades en acceso a capital cultural y lingüístico. Ambos rechazan las pedagogías invisibles que benefician principalmente a estudiantes ya privilegiados, optando por enseñanza explícita y estructurada. Ambos enfatizan la evaluación formativa continua como base para adaptar la instrucción a las necesidades reales de los estudiantes (Rose & Martin, 2018; Banerjee et al., 2016).

Sin embargo, los modelos difieren en sus énfasis de manera que resulta complementaria. R2L, fundamentado en la LSF, proporciona herramientas sofisticadas para analizar cómo el lenguaje construye significados en diferentes géneros discursivos y ofrece un ciclo pedagógico detallado para trabajar con textos complejos. El TaRL, por su parte, proporciona un marco organizacional robusto para trabajar con estudiantes en niveles muy diversos de competencia dentro de un mismo contexto escolar. La integración operacional propone que TaRL responda a la pregunta de cómo organizar a los estudiantes y qué nivel de contenido es apropiado, mientras que R2L responde a cómo enseñar específicamente las competencias de lectura y escritura en ese nivel. En términos del diseño de

materiales de esta investigación, esta integración se concreta en la producción de guías didácticas en tres niveles de complejidad (inicial, intermedio y avanzado) para cada grado, siguiendo los principios de diferenciación de TaRL y las estrategias de andamiaje de R2L.

2.8. Evaluación de la enseñanza de la lectoescritura

La evaluación constituye un componente fundamental del proceso educativo, particularmente en el ámbito de la lectoescritura, donde las decisiones evaluativas tienen consecuencias profundas sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes (Chappuis et al., 2020). Lejos de ser una actividad meramente técnica de medición de resultados, la evaluación educativa es una práctica pedagógica compleja que involucra dimensiones epistemológicas y metodológicas que deben ser objeto de reflexión rigurosa (Shepard, 2019).

En el contexto de la lectoescritura, la evaluación enfrenta desafíos particulares derivados de la naturaleza multidimensional de las competencias involucradas. La comprensión lectora no es una habilidad unitaria susceptible de medición simple, sino un conjunto complejo de procesos cognitivos, estrategias metacognitivas y conocimientos previos que interactúan de manera dinámica según las características del texto, los propósitos de lectura y el contexto sociocultural (Snow & Sweet, 2003). Del mismo modo, la producción escrita involucra múltiples dimensiones que no pueden capturarse mediante instrumentos unidimensionales (Bereiter & Scardamalia, 1987).

2.8.1. Modalidades de evaluación

La literatura especializada distingue tres modalidades principales de evaluación según sus propósitos y momentos de aplicación: diagnóstica, formativa y sumativa (Scriven, 1967; Bloom, Hastings y Madaus, 1971).

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de un proceso de enseñanza con el propósito de identificar los conocimientos previos, habilidades y necesidades de los estudiantes. Su función es

prospectiva: informar la planificación de la enseñanza más que juzgar aprendizajes previos (Popham, 2008). En el contexto post-pandémico, esta modalidad adquiere particular relevancia, dado que los rezagos acumulados han generado heterogeneidad extrema en los niveles de aprendizaje de un mismo grado. Es precisamente el principio diagnóstico de TaRL el que establece que la enseñanza debe comenzar exactamente donde se encuentra el estudiante, no donde se supone que debería estar (Banerjee et al., 2017).

La evaluación formativa se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de monitorear el progreso, identificar dificultades emergentes y ajustar la instrucción. Como argumenta Wiliam (2011), la evaluación formativa efectiva no es un instrumento particular sino una estrategia pedagógica que implica recoger evidencia del aprendizaje y usarla para tomar decisiones pedagógicas inmediatas. En el ciclo de R2L, la evaluación formativa está integrada en cada fase del ciclo pedagógico, permitiendo al docente ajustar el nivel de andamiaje en tiempo real.

La evaluación sumativa se realiza al final de un período de enseñanza para documentar el logro de los objetivos de aprendizaje. A diferencia de las modalidades anteriores, que sirven principalmente para retroalimentar el proceso de enseñanza, la evaluación sumativa tiene propósitos de rendición de cuentas y certificación. En el contexto de esta investigación, la validación externa de los materiales por parte de 24 docentes en ejercicio cumple una función sumativa respecto a la calidad pedagógica de las guías producidas.

2.8.2. Taxonomía de Bloom

La taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) constituye un marco útil para diseñar evaluaciones que atiendan a diferentes niveles de complejidad cognitiva. La versión revisada organiza los procesos cognitivos en seis categorías progresivas: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Este ordenamiento jerárquico permite asegurar que los materiales didácticos no se

limiten a actividades de bajo orden cognitivo —reconocimiento y recuerdo— sino que promuevan también el pensamiento inferencial, crítico y creativo.

Para el diseño de los materiales de esta investigación, la taxonomía de Bloom opera como marco de calibración de las actividades de comprensión lectora incluidas en las guías didácticas. Cada guía incorpora preguntas y tareas que abarcan los distintos niveles taxonómicos, con una distribución ajustada al nivel de complejidad de la guía: las guías del nivel inicial priorizan los niveles de recordar y comprender, las del nivel intermedio incorporan aplicar y analizar, y las del nivel avanzado incluyen también evaluar y crear. Esta diferenciación responde al principio de TaRL de trabajar exactamente donde se encuentra el estudiante, sin subestimar ni sobreexigir sus capacidades actuales.

2.9. Multimodalidad y recursos didácticos

Las concepciones contemporáneas de la lectoescritura reconocen que los textos que los estudiantes deben leer y producir en el contexto escolar son crecientemente multimodales: combinan lenguaje verbal con imágenes, gráficos, diagramas, diseño tipográfico y otros recursos semióticos que contribuyen al significado global del texto (Kress & van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2008). Esta multimodalidad no es un fenómeno exclusivamente digital ni reciente —incluso los textos impresos tradicionales siempre han integrado recursos visuales—, pero se ha intensificado significativamente con la proliferación de tecnologías digitales y su incorporación al paisaje comunicativo escolar.

La teoría de la multimodalidad, desarrollada fundamentalmente por Kress y van Leeuwen a partir de los principios de la semiótica social hallidayana, propone que diferentes modos semióticos — lenguaje, imagen, diseño espacial, color— tienen diferentes affordances para construir distintos tipos de significados (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). El lenguaje verbal es particularmente efectivo para expresar relaciones lógicas abstractas y argumentaciones elaboradas; las imágenes visuales, para representar relaciones espaciales simultáneas y características perceptualmente salientes; la

organización espacial, para crear jerarquías de información y guiar la lectura. Una didáctica efectiva de la lectoescritura contemporánea debe incorporar el análisis de estas diferencias como parte del conocimiento sobre los géneros discursivos que los estudiantes necesitan desarrollar (Unsworth, 2001).

Para el diseño de materiales didácticos mediados por inteligencia artificial, la perspectiva multimodal tiene implicaciones prácticas concretas. Los materiales no solo deben estar bien escritos en términos verbales, sino que deben integrar recursos visuales que complementen, elaboren o refuercen los contenidos verbales, siguiendo principios de diseño instruccional que maximicen la comprensión y reduzcan la carga cognitiva innecesaria (Mayer, 2023). Al mismo tiempo, los materiales deben incluir actividades que enseñen explícitamente a los estudiantes a leer textos multimodales, identificando las relaciones intersemióticas entre los distintos modos que los componen. Esta integración de la dimensión multimodal en el diseño de las guías didácticas responde directamente a los Objetivos de Aprendizaje del currículum vigente, que incluyen explícitamente la lectura y comprensión de textos multimodales (MINEDUC, 2019).

2.10. Medición de legibilidad textual

La creación de materiales didácticos efectivos para la enseñanza de la lectoescritura requiere no solo fundamentos teóricos sólidos, sino también herramientas técnicas que permitan ajustar la complejidad lingüística de los textos a las capacidades lectoras reales de los estudiantes. En este contexto, la legibilidad emerge como un factor crucial para el diseño instruccional, entendida como la facilidad con la que un texto puede ser leído y comprendido por un determinado grupo de lectores en condiciones específicas de lectura (Fry, 1977; Salmerón & García, 2011).

En el marco de esta investigación, la medición de legibilidad adquiere una relevancia estratégica directamente vinculada al principio central de TaRL: garantizar que los textos adaptados se sitúen en

el nivel justo, ni demasiado simples que subestimen las capacidades de los estudiantes, ni excesivamente complejos que generen frustración y desenganche (Banerjee et al., 2016).

2.10.1. Concepto de legibilidad

El concepto de legibilidad involucra múltiples dimensiones que Martínez et al. (2021) organizan en tres niveles articulados. La legibilidad tipográfica refiere a las características visuales del texto —tipo de fuente, tamaño, espaciado, contraste— que afectan la facilidad de decodificación. La legibilidad lingüística corresponde a la complejidad léxica, sintáctica y semántica del texto que determina la dificultad de comprensión. La legibilidad organizacional abarca la estructura del texto, su coherencia, cohesión y recursos de señalización que guían al lector.

Para el diseño de materiales de esta investigación, se priorizan las dimensiones lingüística y organizacional, dado que son las que pueden ser controladas mediante el diseño instruccional y la mediación de la inteligencia artificial. Es importante, además, distinguir entre legibilidad —características objetivas y medibles del texto— y comprensibilidad, que es un constructo más amplio que considera también factores del lector, como sus conocimientos previos y propósitos de lectura (Kintsch, 1998). Como señalan Graesser, McNamara y Kulikowich (2011), un texto puede tener alta legibilidad cuantitativa pero baja comprensibilidad para lectores que carecen del conocimiento de dominio necesario; en consecuencia, las fórmulas de legibilidad deben usarse como herramientas orientadoras y no como medidas absolutas de dificultad (p. 223). Esta distinción es crucial para el presente estudio: el método de Fry opera como criterio técnico inicial, complementado por el análisis cualitativo de complejidad textual y por el andamiaje pedagógico del modelo *Leer para Aprender* (Rose & Martin, 2018).

2.10.2. Fórmula de Fry

La fórmula de legibilidad de Fry, desarrollada por Edward Fry en 1968 y refinada en 1977, es uno de los instrumentos de medición de legibilidad más utilizados en contextos educativos y ha sido adaptada con éxito al español y otras lenguas (Fry, 1977; Gilliam et al., 1980). Su fortaleza reside en la combinación de simplicidad de aplicación con validez empírica demostrada para predecir la dificultad de textos escolares.

El método de Fry se basa en la premisa de que la dificultad de un texto está determinada principalmente por dos variables cuantificables: el número de sílabas por cada 100 palabras, que estima la complejidad léxica, y el número de oraciones por cada 100 palabras, que mide la complejidad sintáctica. La combinación de estos valores en el gráfico de Fry permite estimar el nivel de grado escolar para el que el texto resulta apropiado. Para la presente investigación, se extrajeron tres muestras de 100 palabras de cada texto generado y se calculó el promedio, siguiendo las instrucciones metodológicas del propio Fry (1977), complementando este análisis cuantitativo con una revisión cualitativa de la densidad léxica y la complejidad sintáctica desde la perspectiva de la LSF.

2.10.3. Medición cualitativa de complejidad textual

Si bien la fórmula de Fry proporciona una referencia cuantitativa útil, la complejidad textual en el ámbito académico no puede reducirse a variables de longitud de palabras y oraciones. Desde la perspectiva de la LSF, la dificultad de los textos escolares reside también en la densidad léxica —la proporción de palabras con contenido semántico pleno respecto a las palabras gramaticales—, en el uso de metáforas gramaticales —especialmente nominalizaciones que comprimen procesos y relaciones en sustantivos— y en la complejidad de los grupos nominales (Schleppegrell, 2004; Halliday & Matthiessen, 2014).

El uso de nominalización es especialmente relevante en los textos científicos y académicos que los estudiantes de séptimo básico a segundo medio deben abordar. Expresiones como “el calentamiento global produce el derretimiento de los glaciares” condensan en dos sustantivos procesos que en el lenguaje hablado cotidiano se expresarían como “el planeta se calienta y los glaciares se derriten”. Esta condensación semántica hace el texto más preciso y eficiente, pero también más difícil de procesar para lectores sin el conocimiento de los patrones gramaticales del discurso académico (Rose & Martin, 2018). El reconocimiento de estos patrones por parte del equipo docente y el uso de la IA para generar versiones con menor densidad nominalizada en los niveles iniciales constituye una de las decisiones metodológicas centrales de este estudio.

2.11. Inteligencia artificial generativa en la didáctica

La inteligencia artificial generativa constituye un campo tecnológico con implicaciones crecientes para la educación. Los modelos de lenguaje de gran escala, fundamentados en arquitecturas de transformadores (Vaswani et al., 2017) y entrenados sobre corpus textuales masivos, han demostrado capacidades notables para generar, transformar y adaptar textos con coherencia, fluidez y adecuación contextual (Brown et al., 2020). En el ámbito educativo, esta capacidad abre posibilidades para la creación de materiales didácticos diferenciados que históricamente requerían inversiones considerables de tiempo y expertise especializado (Rose, 2014).

Sin embargo, resulta epistemológicamente crucial comprender que estos modelos no poseen comprensión semántica genuina en el sentido humano, es decir, operan mediante el establecimiento de asociaciones estadísticas complejas entre patrones lingüísticos identificados durante su entrenamiento (Bender et al., 2021). Esta limitación no invalida su potencial pedagógico, pero sí determina el rol que deben jugar en el proceso de diseño de materiales: como herramientas de primer borrador y producción

masiva, subordinadas al juicio pedagógico y al conocimiento disciplinar del docente que actúa como curador crítico de los contenidos generados.

2.11.1. IA Aplicada a la didáctica de la lectoescritura

La aplicación estratégica de la inteligencia artificial generativa a la didáctica de la lectoescritura configura horizontes pedagógicos prometedores cuando se articula con marcos teóricos consolidados como la pedagogía del género y el modelo *Leer para Aprender* (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2018). La capacidad de estos sistemas para generar, transformar y adaptar textos de manera automatizada puede potenciar las prácticas de enseñanza explícita de la lectura y la escritura, proporcionando a los docentes herramientas que permiten escalar la diferenciación pedagógica a niveles que serían inviables mediante producción artesanal (Acevedo, 2020).

Entre las aplicaciones más relevantes se encuentran la creación de andamiajes textuales diferenciados, generando múltiples versiones de un mismo texto adaptadas a distintos niveles de comprensión lectora; la producción de ejercicios de comprensión que aborden diferentes niveles cognitivos según la taxonomía de Bloom; la generación de textos modelo en distintos géneros discursivos para su uso en las etapas de deconstrucción del ciclo R2L; y la adaptación del vocabulario técnico y la densidad nominalizada según el nivel de complejidad de cada guía. La IA puede asimismo asistir en la identificación de patrones lingüísticos característicos de géneros discursivos escolares, generando información lingüística que puede usarse para diseñar secuencias didácticas rigurosas (Chen et al., 2020; Kasneci et al., 2023).

2.11.2. Uso ético y pedagógicamente fundamentado de la IA

La implementación de inteligencia artificial en la producción de materiales educativos exige un abordaje ético que incluya consideraciones sobre sesgos, precisión conceptual y equidad. Los modelos generativos pueden reproducir y amplificar sesgos presentes en sus datos de entrenamiento,

manifestándose en estereotipos o representaciones distorsionadas de grupos sociales (Bender et al., 2021; Bolukbasi et al., 2016). En el contexto educativo chileno, esta problemática adquiere relevancia específica, exigiendo que los contenidos generados sean examinados críticamente para asegurar que sean culturalmente pertinentes, inclusivos y libres de sesgos que puedan afectar negativamente la formación de los estudiantes (UNESCO, 2021).

La validación docente crítica constituye, en este marco, un paso metodológico imprescindible. Los docentes no deben usar los materiales generados por IA como productos acabados, sino como materiales de trabajo que requieren revisión, ajuste y contextualización según las características específicas de su aula y comunidad educativa. Esta revisión puede orientarse mediante criterios derivados de la legibilidad textual, la coherencia con los Objetivos de Aprendizaje curriculares y la pertinencia pedagógica desde el enfoque R2L (Salmerón & García, 2011; Crossley et al., 2019).

2.11.3. IA para la adaptación textual y creación de materiales

Una de las aplicaciones más relevantes en el contexto de esta investigación corresponde a la adaptación de textos curriculares para estudiantes que presentan diferentes niveles de dominio lector. Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2019) establecen objetivos de aprendizaje que requieren que los estudiantes interactúen con textos de considerable complejidad lingüística y conceptual, pero las evaluaciones nacionales evidencian consistentemente que una proporción significativa de estudiantes no alcanza los niveles esperados (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). La IA puede facilitar la creación de versiones progresivamente adaptadas de estos textos, permitiendo que todos los estudiantes accedan a los contenidos curriculares desde su nivel real de competencia.

En el marco metodológico del ciclo R2L, la IA puede apoyar la fase de preparación generando contextualizaciones históricas o culturales relevantes, glosarios visuales que expliciten vocabulario

clave y resúmenes anticipatorios que activen conocimientos previos. En la etapa de lectura detallada, puede proporcionar anotaciones diferenciadas según el nivel del estudiante, desempaquetando nominalizaciones y clarificando referencias implícitas. En la etapa de elaboración, puede generar actividades de escritura andamiada que proporcionen marcos de oración y estructuras de párrafo que faciliten la producción textual de los estudiantes (Rose, 2014; Graham, 2019).

El concepto de “docente como curador crítico de contenidos generados por IA”, desarrollado en las conclusiones de esta investigación, sintetiza el rol que debe asumir el profesional docente en este nuevo paradigma: no un consumidor pasivo de materiales tecnológicos, sino un experto pedagógico capaz de evaluar, adaptar y contextualizar los productos de la IA para hacerlos pedagógicamente pertinentes y culturalmente apropiados para su comunidad educativa específica.

En síntesis, la inteligencia artificial generativa representa una herramienta con potencial transformador para la didáctica de la lectoescritura, siempre que su implementación esté articulada con fundamentos pedagógicos validados —como los que proporcionan la LSF, la pedagogía de géneros y el modelo R2L—, orientada por principios éticos explícitos de equidad y justicia educativa, y mediada por el juicio profesional del docente como garante final de la calidad y pertinencia de los materiales (Bellei, 2020; UNESCO, 2021).

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3. 1. Diseño metodológico

La presente investigación se inscribe en un diseño metodológico que, siguiendo los principios de la investigación de diseño y desarrollo (Richey y Klein, 2016), se estructura en torno a un proceso de creación y evaluación de un producto educativo. Para abordar la complejidad de este proceso, se adopta una estrategia de triangulación de métodos y fuentes (Flick, 2015, pág. 27), que permite un análisis multidimensional del fenómeno. Esta triangulación no busca una convergencia simple de datos, sino la complementariedad de perspectivas para enriquecer la comprensión.

Esta estrategia se operacionaliza mediante la combinación de:

- a) un componente de desarrollo, de naturaleza cualitativa y tecnopedagógica, orientado a la producción iterativa del material.
- b) un componente de validación empírica, que triangula:
 - i) Fuentes evaluativas: la evaluación por pares (interna) y la evaluación por docentes en ejercicio (externa).
 - ii) Métodos de recogida de datos: escalas de valoración (que producen datos cuantificables) y preguntas abiertas (que producen datos textuales para un análisis interpretativo).

La integración de estos componentes es de tipo interpretativo y secuencial. Los resultados cuantitativos de las escalas sirven para identificar tendencias y fortalezas/debilidades generales del material. Los hallazgos cualitativos de las preguntas abiertas se utilizan para comprender en profundidad el significado de esas tendencias, explicar las valoraciones y capturar la riqueza del juicio experto de los docentes. Esta integración se realiza de manera sustantiva en el capítulo de

discusión (Capítulo 5), donde ambos tipos de hallazgos dialogan para construir una respuesta matizada a la pregunta de investigación.

Esta complementariedad metodológica permitió, por una parte, la cuantificación objetiva de la calidad del material mediante instrumentos estructurados de evaluación por pares y por docentes externos y, por otra parte, la interpretación profunda de las percepciones, juicios expertos y significados que los evaluadores atribuyeron al material didáctico creado con IA.

La elección de este enfoque responde a la naturaleza de la investigación, la cual no se limita a describir o explicar un fenómeno existente, sino que tiene como propósito central el diseño, producción y validación de un producto educativo concreto: guías didácticas de lectoescritura fundamentadas en el modelo *Leer para Aprender* (Rose & Martin, 2018) y creadas mediante el uso estratégico de inteligencia artificial generativa. Siguiendo los planteamientos de Richey y Klein (2016) sobre *design and development research*, este tipo de investigación "busca crear conocimiento basado en datos derivados del diseño de productos y herramientas educativas, y del análisis sistemático de su uso en contextos reales" (p. 1). En consecuencia, el diseño metodológico se articuló mediante dos componentes interdependientes: un componente de desarrollo tecnopedagógico, de naturaleza cualitativa orientado a la producción iterativa del material mediante *prompts* estructurados y curación humana³; y un componente de validación empírica, de naturaleza mixta, destinado a evaluar la calidad, pertinencia y usabilidad del material producido mediante la triangulación de fuentes evaluativas (evaluación por pares internos y evaluación por docentes externos).

³ Por curación humana se entiende el proceso de revisión crítica realizado por los investigadores sobre los productos generados por IA, que incluyó: (a) verificación de fidelidad fáctica, (b) ajuste de registro lingüístico, (c) corrección de coherencia interna, y (d) validación de alineación curricular.

Esta complementariedad se fundamenta teóricamente en la integración de dos paradigmas epistemológicos que, lejos de ser contradictorios, dialogan de manera productiva para responder al problema de investigación planteado. El componente cuantitativo se sustenta en el paradigma positivista, el cual, según Martínez Godínez (2013), "busca la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados. El rigor y la credibilidad científica se basan en la validez interna" (p. 2). Este paradigma permitió operacionalizar dimensiones abstractas de calidad pedagógica (alineación curricular, coherencia didáctica, pertinencia multimodal) en criterios observables y medibles mediante escalas de valoración, generando datos numéricos que posibilitaron la identificación de tendencias, distribuciones y correlaciones entre variables. Por su parte, el componente cualitativo se apoya en el paradigma interpretativo, descrito por Martínez Godínez (2013) como aquel que "emerge del reconocimiento de la importancia de los aspectos simbólicos y significativos de la vida social, buscando interpretar los fenómenos desde el significado que los propios actores le otorgan en su contexto" (p. 3). Este enfoque posibilitó la captura de las percepciones docentes expresadas mediante comentarios abiertos, sus juicios expertos sobre la aplicabilidad real del material y sus valoraciones contextualizadas sobre la pertinencia de las actividades propuestas. La convergencia de ambos paradigmas garantizó "las bondades de ambos: la generalización y precisión del positivismo con la profundidad y contextualización del interpretativismo" (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 582), permitiendo una comprensión holística del objeto de estudio que ningún método aislado habría logrado alcanzar.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases secuenciales e iterativas, cada una con objetivos específicos y fundamentos teórico-metodológicos diferenciados. La primera fase, de carácter cualitativo y tecnopedagógico, consistió en la selección estratégica de corpus de conocimiento y recursos multimodales, así como en el diseño de *prompts* instruccionales que

operacionalizan los principios del modelo *Leer para Aprender* en instrucciones algorítmicas comprensibles para la inteligencia artificial. La segunda fase, de naturaleza desarrollista, implicó la producción iterativa del material didáctico mediante ciclos sucesivos de generación con IA, curación humana y refinamiento progresivo. Finalmente, la tercera fase, de estrategia de triangulación de métodos y fuentes, correspondió a la validación empírica del material mediante un proceso de doble evaluación: primero, una evaluación interna por pares entre los participantes del seminario, utilizando una rúbrica de 26 ítems agrupados en siete ámbitos pedagógicos; y segundo, una evaluación externa realizada por 24 docentes de Lengua y Literatura en ejercicio, quienes valoraron 48 guías mediante un instrumento adaptado de la rúbrica original. A continuación se describen detalladamente cada una de estas fases, explicitando las decisiones metodológicas adoptadas y sus fundamentos teóricos.

3. 1. 1. Fase 1: Selección y Curación del Corpus de Conocimiento para la Mediación con IA

La elaboración del material didáctico aquí evaluado requirió una selección rigurosa de plataformas de inteligencia artificial generativa, guiada por criterios específicos: la capacidad de razonamiento profundo para la producción de contenido pedagógico complejo, la funcionalidad de incorporar documentos base que permitieran un diseño contextualizado, y la accesibilidad gratuita, condición esencial para garantizar la replicabilidad del proceso por parte de la comunidad docente e investigadora.

Conforme a estos parámetros, se optó por la triangulación de tres herramientas: DeepSeek (DeepSeek-AI, 2024), Gemini (Google, 2024) y ChatGPT (OpenAI, 2023). La selección de DeepSeek respondió a su capacidad de razonamiento profundo para la producción de contenido pedagógico complejo, como se documenta en su informe técnico (DeepSeek-AI, 2024). *Gemini*, desarrollo de Google, se destaca por su eficiencia en el procesamiento multimodal y el análisis de documentos extensos, cualidad pertinente para el diseño de guías a partir de textos literarios o

informativos (Pichai, 2023). *Chat GPT*, por su parte, aporta una versatilidad ampliamente documentada para generar actividades educativas adaptables a diversos niveles de complejidad cognitiva (Kasneci et al., 2023).

Esta convergencia en modalidad de acceso libre trasciende lo técnico y adquiere una dimensión ético-pedagógica crucial, al democratizar el uso de la IA generativa. En contextos como el educativo chileno, marcado por la disparidad de recursos, la gratuidad es un factor determinante para la integración equitativa, esto debido a que "la accesibilidad de herramientas de IA sin costo constituye un factor determinante para su integración equitativa en prácticas de diseño instruccional, particularmente en contextos de recursos limitados" (Mollick y Mollick, 2023, p. 89).

La primera fase metodológica se orientó a la construcción de un corpus de conocimiento disciplinar, curricular y pedagógico que operará como insumo informativo para la inteligencia artificial generativa. Esta fase responde a un principio fundamental del diseño instruccional mediado por IA, donde la calidad de los productos generados depende críticamente de la precisión, completitud y pertinencia de la información proporcionada al sistema mediante los *prompts* y los documentos adjuntos (Kasneci et al., 2023). Como señalan estos autores, "los grandes modelos de lenguaje no poseen conocimiento pedagógico intrínseco sobre contextos educativos específicos; su capacidad de generar materiales didácticos pertinentes depende de la información curricular, teórica y metodológica que se les proporcione de manera explícita y estructurada" (p. 8). Por consiguiente, se realizó un proceso sistemático de selección, síntesis y estructuración documental que incluyó tres categorías de insumos: fundamentos teórico-lingüísticos, prescripciones curriculares oficiales y parámetros de complejidad textual.

En primer lugar, se seleccionaron y sintetizaron documentos que pudieran operacionalizar los fundamentos teóricos del modelo *Leer para Aprender*, específicamente la clasificación semántica de

verbos según Halliday (1985) y la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom (1956), revisada por Anderson et al. (2001). La inclusión de la clasificación de procesos verbales de Halliday — materiales, mentales, relacionales, verbales, conductuales y existenciales— se fundamenta en que el modelo *Leer para Aprender* concibe el lenguaje como un sistema de opciones para construir significados experienciales, interpersonales y textuales (Rose & Martin, 2018). Al proporcionar a la IA esta taxonomía lingüística, se buscó garantizar que los textos generados no solo fueran gramaticalmente correctos, sino que reflejaran la diversidad de procesos semánticos propios de los géneros discursivos académicos, evitando así una sobrerrepresentación de verbos materiales en detrimento de procesos mentales o relacionales que son igualmente relevantes para el desarrollo de la comprensión profunda. Por su parte, la incorporación de la taxonomía de Bloom revisada permite graduar la complejidad cognitiva de las preguntas generadas, asegurando que no se limitaran a demandas de orden inferior (recordar, comprender) sino que pudieran progresar hacia habilidades de pensamiento crítico (analizar, evaluar, crear), tal como lo exige el currículum nacional para los niveles de enseñanza media (MINEDUC, 2019).

En segundo lugar, se realizó una síntesis exhaustiva de los Objetivos de Aprendizaje (OA) e Indicadores de Evaluación de los Programas de Estudio oficiales del Ministerio de Educación de Chile para los niveles de 7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura. Esta selección responde al imperativo de garantizar la alineación curricular del material producido, evitando así que las guías, pese a su eventual calidad intrínseca, obtuvieron un resultado inservible para el contexto educativo chileno por desconexión con las prescripciones oficiales. Como sostiene Chevallard (1991) en su teoría de la transposición didáctica, "el saber enseñado no puede ser una copia directa del saber sabio, sino que debe pasar por un proceso de selección, reorganización y recontextualización que lo haga viable en el ecosistema escolar, donde las

regulaciones curriculares actúan como filtros institucionales ineludibles" (p. 25). La síntesis de los programas de estudio no consistió en una mera reproducción literal de sus contenidos, sino en una reformulación que explicitará de manera clara y sintética, para la IA, los aprendizajes esenciales esperables en cada nivel, qué tipos de textos debían abordarse, qué habilidades cognitivas debían promoverse y qué indicadores de logro permitían verificar el alcance de dichos objetivos. Este proceso de síntesis implicó un ejercicio de vigilancia epistemológica (Chevallard, 1991) para garantizar que la simplificación no derivara en distorsión o empobrecimiento del saber curricular.

En tercer lugar, se definieron parámetros de extensión textual y niveles de complejidad lectora diferenciados en función del nivel educativo y del grado de desarrollo lector del estudiantado. Esta decisión metodológica se fundamenta en dos principios pedagógicos convergentes: por una parte, el enfoque *Teaching at the Right Level* (TaRL), el cual postula que "la efectividad del aprendizaje depende críticamente de que las tareas se ajusten al nivel real de competencia del estudiante, evitando tanto la subestimación (que genera aburrimiento) como la sobrecarga cognitiva (que genera frustración)" (Banerjee et al., 2017, p. 2045); y por otra parte, los principios de legibilidad textual, que sostienen que la comprensión lectora está condicionada por variables cuantificables como la extensión de las oraciones, la densidad léxica y la complejidad sintáctica (Fry, 1977). En consecuencia, se estableció una matriz de extensión textual que contempló tres niveles de dificultad (inicial, intermedio, avanzado) para cada uno de los cuatro cursos estudiados, resultando en un rango que osciló entre 150 palabras (nivel inicial de 7° básico) hasta 400 palabras (nivel avanzado de 2° medio).

Tabla 1: *Matriz de extensión textual según nivel educativo y complejidad lectora*

Nivel de lectura	Séptimo básico	Octavo básico	Primero medio	Segundo medio
Inicial	150 palabras	200 palabras	250 palabras	300 palabras
Intermedio	200 palabras	250 palabras	300 palabras	350 palabras
Avanzado	250 palabras	300 palabras	350 palabras	400 palabras

Nota.

Esta

tabla operacionaliza el principio pedagógico de Teaching at the Right Level (TaRL) para los materiales didácticos generados mediante inteligencia artificial. La progresión horizontal (por nivel educativo) y vertical (por nivel de complejidad) busca garantizar una gradación coherente de la carga cognitiva, según lo establecido en el marco metodológico del estudio. Elaboración propia.

La **Tabla 1** presenta la operacionalización del principio pedagógico de Teaching at the Right Level (TaRL) para los materiales didácticos generados mediante inteligencia artificial. Esta matriz establece parámetros diferenciados de extensión en función de dos variables independientes: el nivel educativo (columnas) y el grado de complejidad lectora (filas). La estructura matricial revela una progresión sistemática tanto en el eje horizontal (aumento de 50 palabras por cada nivel educativo ascendente) como en el eje vertical (incremento de 50 palabras por cada nivel de complejidad), garantizando una gradación coherente que responde a evidencia empírica sobre desarrollo lector adolescente y carga cognitiva.

Esta gradación no fue arbitraria, sino que se sustentó en estudios previos sobre extensión textual apropiada para adolescentes (Marchant et al., 2024) y en la propia experiencia docente de los participantes del seminario, quienes identificaron que textos excesivamente extensos generan fatiga lectora y abandonos prematuros de la tarea, mientras que textos muy breves no permiten el desarrollo de habilidades de comprensión global y relacional entre ideas. La definición de estos parámetros antes de iniciar la producción con IA permitió que el sistema pudiera generar textos ajustados desde

el inicio, minimizando así la necesidad de recortes o extensiones posteriores que podrían afectar la coherencia textual.

Finalmente, se seleccionaron recursos multimodales (videos de estilo *Draw My Life* o *Stop motion*) que sirvieran como contenido temático base para la generación de los textos adaptados. La elección de este formato específico se fundamenta en los principios del diseño multimodal para el aprendizaje, los cuales sostienen que "la combinación de modos semióticos visuales y lingüísticos facilita la construcción de significados complejos, especialmente en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje" (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 177). Los videos *Draw My Life* presentan ventajas pedagógicas particulares, puesto que narran historias biográficas o conceptuales mediante ilustraciones dibujadas en tiempo real acompañadas de narración oral, lo que activa simultáneamente canales de procesamiento visual y auditivo; abordan temáticas diversas (personajes históricos, fenómenos científicos, problemáticas sociales) que permiten conexiones interdisciplinarias; y generan un alto nivel de engagement en audiencias adolescentes debido a su formato dinámico y cercano a la cultura digital de las nuevas generaciones. Las transcripciones de estos videos, extraídas mediante la funcionalidad automática de *YouTube*, operaron como textos fuente que la IA debía transmutar mediante un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991), transformando un discurso divulgativo oral en un texto académico escrito, estructurado, cohesionado y alineado con los OA curriculares.

Esta fase de selección y curación no fue un proceso lineal y definitivo, sino iterativo y reflexivo. A medida que se avanzaba en la producción de las guías, se identificaron necesidades de ampliar o precisar ciertos documentos del corpus (por ejemplo, al detectar que la IA generaba preguntas demasiado literales, se amplió la sección de la taxonomía de Bloom relacionada con habilidades de orden superior). Esta recursividad metodológica, lejos de constituir una debilidad,

refleja la naturaleza desarrollista de la investigación, donde "el proceso de diseño instruccional se caracteriza por ciclos sucesivos de prototipado, testeo y refinamiento, en los cuales el conocimiento sobre el producto se construye progresivamente" (Richey y Klein, 2016, p. 8). En síntesis, esta primera fase garantizó que la IA pudiera contar con un ecosistema informativo robusto, coherente y pedagógicamente fundamentado que lograra condicionar positivamente la calidad de los productos generados en la fase subsiguiente.


3. 1. 2. Fase 2: Diseño de Prompts y Producción Iterativa del Material Didáctico

La segunda fase metodológica se centró en el diseño de *prompts* instruccionales y en la producción iterativa del material didáctico mediante ciclos sucesivos de generación con IA, evaluación crítica y refinamiento progresivo. Esta fase constituye el núcleo operativo de la investigación y se fundamenta en los principios del *prompt engineering* educativo, entendido como "el proceso de diseñar instrucciones precisas, contextualizadas y estructuradas que permitan a los modelos de lenguaje generar productos educativos de calidad, alineados con objetivos pedagógicos específicos" (Mollick & Mollick, 2023, p. 15). Como señalan estos autores, "la efectividad de la IA en educación no depende de la tecnología per se, sino de la capacidad del docente para formular preguntas y consignas que explicitan el conocimiento pedagógico implícito que un profesor humano movilizaría intuitivamente" (p. 17). Por consiguiente, el diseño de prompts no fue concebido como una tarea técnica trivial, sino como un ejercicio de transposición didáctica inversa (Astolfi, 2001), donde el conocimiento pedagógico experto debía ser descompuesto en instrucciones algorítmicas suficientemente explícitas para que un sistema no humano pudiera ejecutarse de manera consistente.

Se diseñaron tres tipos de *prompts* diferenciados, cada uno orientado a la generación de un componente específico del material didáctico: 1) *prompt* de transposición textual (para crear textos adaptados a partir de las transcripciones de videos), 2) *prompt* de generación de preguntas (para crear

actividades de comprensión lectora graduadas por nivel cognitivo) y 3) *prompt* de construcción de rúbricas (para diseñar instrumentos de evaluación auténtica alineados con los OA). Esta segmentación responde al principio de descomposición de tareas complejas, según el cual "las instrucciones a la IA deben ser lo suficientemente específicas y acotadas para minimizar la ambigüedad y maximizar la probabilidad de obtener un producto útil; cuando una tarea es multidimensional, es preferible descomponerla en *sub-prompts* secuenciales que atender todas las dimensiones simultáneamente" (White et al., 2023, p. 6). A continuación se describe la estructura y fundamentos de cada tipo de *prompt*, ejemplificando con el caso concreto de la guía sobre Diana de Gales para 1º medio nivel inicial.

Tabla 2 *Especificaciones del corpus multimodal (ej. Video sobre Diana de Gales)*

Nombre del video	La triste historia de Diana de Gales
URL video	LA TRISTE Hª DE DIANA DE GALES Draw My Life 
Transcripción video:	<p>Diana Frances Spencer, más conocida como Diana, Princesa de Gales o Lady Di, nació el 1 de julio de 1961 cerca de Sandringham, Inglaterra.</p> <p>Hija del conde Edward Spencer y Frances Roche, fue la tercera hija de la familia. Sus padres se divorciaron y su padre se quedó con su custodia y la de sus hermanos.</p> <p>Diana era una niña tímida amante de la música y el baile. Educada entre Inglaterra y Suiza.</p> <p>En 1975, después de que su padre heredara el título de conde Spencer, se convirtió en lady Diana Spencer. A los 17 años se trasladó a Londres y</p>

comenzó a trabajar con niños. Fue en la ciudad del Támesis donde se encontró con el príncipe Carlos (Charles), primogénito de la reina Isabel II de Inglaterra y heredero del trono británico, que le llevaba 13 años.

Como el heredero del trono británico, el príncipe Carlos estaba constantemente sometido

al foco de los medios y su noviazgo con Diana fue muy perseguido. La pareja se casó el 29 de julio de 1981, y la boda se transmitió en todo el mundo, con millones de personas atentas a sus televisores para ver lo que muchos consideraron la boda del siglo.

El 21 de junio de 1982, Diana y Carlos tuvieron a su primer hijo, el príncipe Guillermo (William). Un par de años después llegaría el príncipe Harry.

A Diana le costó adaptarse a la vida en Palacio, abrumada por sus deberes reales y la intensa cobertura mediática, comenzó a perseguir sus propios intereses centrándose en organizaciones benéficas, campañas contra el sida y en actividades para ayudar a las personas sin hogar.

Tristemente, la boda de cuento de hadas de la princesa Diana y el príncipe Carlos no

condujo a un fueron felices y comieron perdices. El matrimonio se fue distanciando a lo largo de los años, con infidelidades por ambas partes.

Durante su unión, Diana tuvo que

luchar con la depresión y la bulimia. En diciembre de 1992 se anunció su

separación

y el divorcio fue finalizado en 1996. Tras el divorcio, Lady Di siguió manteniendo gran popularidad. Dedicaba su vida a la crianza de los jóvenes príncipes y a sus obras de caridad. Usó su estatus de celebridad internacional para ayudar a crear conciencia sobre temas como las minas antipersonas.

La princesa seguía siendo la princesa del pueblo y los medios siempre estaban atentos

a sus movimientos. Su romance con el productor egipcio Dodi Al-Fayed causó un gran revuelo y creó un frenesí mediático. La noche del 30 de agosto de 1997, durante una visita a París, la pareja se vió involucrada en un trágico y controvertido accidente de coche mientras intentaban escapar de los paparazzi que se llevó la vida de ambos.

La muerte de Diana Spencer sacudió al mundo y aumentó el fenómeno social de la "dianamanía". La casa real británica, que al principio mostró reticencias, accedió al reclamo popular y celebró en su honor un multitudinario funeral en la Abadía de Westminster, que fue retransmitido en directo y al que asistieron cerca de dos millones de personas.

Tras su matrimonio con el Príncipe Carlos, no tardó en convertirse en unos de los personajes favoritos de la "prensa de corazón". Fue toda una influencer de su tiempo, un icono a seguir por las mujeres de su generación. Recordada por sus labores sociales, los hijos de la Princesa

	son ahora los encargados de continuar con su legado Lady Di es uno de los personajes más populares de la monarquía británica y será siempre recordada.
--	--

Nota. Tabla demostrativa, primera columna de los procesos distinguidos para la selección de video y posterior texto; en la segunda columna los resultados de los procesos. Elaboración propia.

3.1.2.1 Prompt de transposición textual:

“Actúa como profesor(a) creador(a) de textos de estudio nivel experto. Analiza el texto adjunto. En base al documento “La princesa Diana de Gales” crea un texto de 250 palabras, contempla la clasificación de verbos según Halliday. El primer párrafo debe contar el origen e infancia de Diana de Gales, el segundo debe contar sobre su matrimonio y su rol como princesa, el tercero debe hablar de su muerte y legado, y por último, el cuarto párrafo debe incentivar al lector sobre la importancia de la figura de Diana de Gales”.

El primer *prompt* se orientó a transformar la transcripción literal del video *Draw My Life* en un texto académico estructurado, cohesionado y apropiado para el nivel educativo correspondiente. La estructura de este incluyó los siguientes componentes estratégicos: a) Definición del rol experto: "Actúa como profesor(a) creador(a) de textos de estudio nivel experto". Esta instrucción inicial opera como un frame activador que condiciona el registro lingüístico y el enfoque pedagógico del sistema, siguiendo la recomendación de Mollick y Mollick (2023) de que "asignar un rol específico a la IA incrementa significativamente la pertinencia de sus productos, pues activa patrones de lenguaje asociados a ese dominio en los datos de entrenamiento" (p. 19). b) Especificación de insumos, donde se lograron adjuntar como documentos complementarios la transcripción del video, la clasificación de verbos de Halliday (1985) y los OA curriculares correspondientes. Esta provisión explícita de

información contextual evita que la IA genere contenidos desalineados curricular o lingüísticamente.

c) Definición de parámetros formales, donde especificó la extensión exacta del texto (ej: "250 palabras para nivel inicial"), el marco teórico de referencia ("contempla la clasificación de verbos según Halliday") y la estructura organizativa ("el primer párrafo debe contar el origen e infancia [...], el segundo debe contar sobre su matrimonio [...]"). Esta granularidad en las instrucciones materializa el principio de andamiaje algorítmico, donde "cuanto más estructurada sea la consigna, menor será el margen de interpretación errónea por parte del sistema" (Kasneci et al., 2023, p. 11). d) Explicitación del propósito pedagógico, es decir, el *prompt* concluye señalando que "el cuarto párrafo debe incentivar al lector sobre la importancia de la figura de Diana de Gales", lo que constituye una instrucción metacognitiva que trasciende la mera transmisión de información biográfica para promover la reflexión crítica, tal como lo exige el OA 8 de 1° medio sobre interpretación fundamentada de textos.

Este *prompt*, aplicado sucesivamente a las transcripciones de los diversos videos seleccionados, permitió generar textos que cumplieran simultáneamente con tres criterios de calidad: fidelidad temática (no se inventa información inexistente en el video), adecuación curricular (abordaban los OA especificados) y pertinencia lingüística (se utilizó una variedad de procesos verbales, no solo materiales). No obstante, los primeros textos generados no fueron perfectos; algunos presentaron repeticiones léxicas excesivas, otros no graduaron adecuadamente la complejidad sintáctica entre niveles, y varios carecían de conectores cohesivos explícitos. Estos hallazgos condujeron a un proceso de refinamiento iterativo⁴ del *prompt*, donde se agregaron instrucciones

⁴ Proceso metodológico caracterizado por ciclos sucesivos de generación, evaluación crítica y ajuste progresivo de un producto o material, donde cada iteración incorpora los hallazgos y aprendizajes de la etapa anterior con el fin de optimizar gradualmente su calidad, pertinencia y efectividad. En el contexto de la investigación educativa desarrollista, este enfoque permite perfeccionar de manera recursiva los materiales didácticos mediante la retroalimentación sistemática y la mejora continua, evitando así un diseño lineal y rígido.

adicionales como "sé claro y específico" o "sé coherente, mantén la idea principal". Esta recursividad metodológica es coherente con los modelos de diseño instruccional iterativo, donde "el prototipado sucesivo y la mejora continua constituyen estrategias centrales para alcanzar productos de calidad" (Dick et al., 2015, p. 189).

Tabla 3 *Texto generado con IA (ej. Video sobre Diana de Gales)*

Nombre del video	La triste historia de Diana de Gales
URL video	https://www.youtube.com/watch?v=UCn-xUrNlyQ
Texto reescrito con IA	<p>La figura transformadora de Diana de Gales:</p> <p>Orígenes e Infancia</p> <p>Diana Frances Spencer nació en 1961 en una familia aristócrata. Su infancia estuvo marcada por el divorcio de sus padres, un evento que influyó profundamente en su carácter. Desde joven, ella mostraba una sensibilidad poco común y disfrutaba de la música y el baile. Su traslado a Londres, donde trabajó en una guardería, demostró su vocación innata por el cuidado de los demás.</p> <p>Matrimonio y Rol Público</p> <p>Su matrimonio con el príncipe Carlos en 1981 la convirtió en princesa. Sin embargo, ella trascendió este protocolo para forjar un nuevo rol. Diana abrazaba a pacientes con sida y caminaba</p>

	<p>por campos minados, acciones que rompían estigmas y visibilizaban causas olvidadas. Su empatía redefinió la monarquía, pues ella sentía una conexión genuina con los marginados, lo que la hizo la "Princesa del Pueblo".</p> <p>Muerte y Legado Perdurable</p> <p>Su trágica muerte en 1997 conmocionó al mundo, pero su legado perdura. Sus hijos han continuado su labor filantrópica, y fundaciones como The Diana Award empoderan a jóvenes. La estatua en su honor simboliza su impacto duradero. Su obra sigue inspirando a que el liderazgo se ejerza con humanidad.</p> <p>Importancia y Reflexión Final</p> <p>La figura de Diana enseña que la influencia radica en la compasión activa. Su vida invita a reflexionar: el verdadero poder consiste en servir. Para el lector, su ejemplo representa un llamado a actuar con autenticidad y a usar cualquier plataforma para iluminar las injusticias, demostrando que la vulnerabilidad y la fuerza pueden coexistir para cambiar paradigmas.</p>
--	---

Nota. Tabla demostrativa, primera columna de los procesos distinguidos para la selección de video y posterior texto; en la segunda columna los resultados de los procesos. Elaboración propia.

3.1.2.2 Prompt de generación de preguntas:

“Actúa como profesor(a) creador(a) de textos de estudio nivel experto. Analiza los textos adjuntos. En base al documento “La princesa Diana: una vida de servicio y empatía”, crea 5

preguntas, la pregunta: 1) debe ser de localización, 2) debe ser de inferencia, 3) debe ser de reflexión, 4) debe ser de opinión 5) debe ser de argumentación”.

El segundo tipo de *prompt* se orientó a crear actividades de comprensión lectora que pudieran operacionalizar las habilidades cognitivas especificadas en el Currículum Nacional y en la taxonomía de Bloom. La estructura del *prompt* fue la siguiente: a) Definición del rol y corpus de referencia: "Actúa como profesor(a) creador(a) de textos de estudio nivel experto. Analiza los textos adjuntos [se adjuntan: clasificación de Halliday, taxonomía de Bloom, OA curriculares y el texto ya generado sobre Diana de Gales]". b) Especificación de la tarea y gradación cognitiva: "En base al documento 'La princesa Diana: una vida de servicio y empatía', crea 5 preguntas: 1) debe ser de localización, 2) debe ser de inferencia, 3) debe ser de reflexión, 4) debe ser de opinión, 5) debe ser de argumentación". Esta secuencia responde a la progresión de complejidad cognitiva propuesta por Bloom (recordar → comprender → analizar → evaluar → crear), adaptada al contexto de la comprensión lectora donde las habilidades van desde la localización de información explícita hasta la generación de juicios fundamentados que trascienden el texto. c) Explicitación de criterios de calidad: En iteraciones posteriores del *prompt*, se agregaron instrucciones como "las preguntas no deben anticipar la respuesta en su enunciado" o "las preguntas deben obligar al estudiante a identificar el significado de palabras clave en el contexto del texto, sin nombrarlas explícitamente". Estas precisiones respondieron a debilidades detectadas en las primeras versiones, donde algunas preguntas eran demasiado inductivas (contenían "pistas" excesivas) o resultaban respondibles sin necesidad de leer el texto.

Tabla 4 Preguntas generadas con IA (ej. 1ero medio, guía n°1)

Preguntas generadas con IA - Primer año medio - Guía 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año nació Diana Frances Spencer? 2. Según su infancia, ¿cómo se podría describir su personalidad? 3. ¿Qué cambio generó Diana en el rol de la realeza? 4. ¿Crees que su fama fue una ventaja para su labor? 5. Según su ejemplo, ¿qué acción es ser "solidario"? ¿Por qué? (Argumenta)
---	---

Nota. Tabla demostrativa, preguntas entregadas por herramienta digital. Elaboración propia.

Este *prompt* generó conjuntos de preguntas que, en su mayoría, cumplían con la gradación cognitiva esperada. No obstante, durante la fase de evaluación en pares, se identificó que algunas preguntas clasificadas como "de opinión" en realidad demandaban inferencias, o que preguntas supuestamente "de argumentación" no se referían a criterios de fundamentación de forma explícita. Esto condujo a un refinamiento del *prompt* donde se incluyeron definiciones operacionales de cada tipo de pregunta (ej: "una pregunta de argumentación debe exigir que el estudiante presente una tesis, un fundamento textual y una conclusión razonada"). Esta necesidad de precisión conceptual refleja un hallazgo metodológico relevante, es decir, la IA opera efectivamente cuando las categorías pedagógicas que se le solicitan están definidas de manera unívoca; cuando existe ambigüedad teórica sobre qué constituye, por ejemplo, una "pregunta de reflexión", el sistema reproduce esa ambigüedad en sus productos.

3.1.2.3 *Prompt de construcción de rúbricas*

“Actúa como docente creador de textos de estudio de lengua y literatura nivel experto. Elabora una rúbrica de evaluación para la guía presentada anteriormente. Para la rúbrica, usa los siguientes criterios de evaluación: 1) pertinencia, 2) coherencia y cohesión, 3) relación con el texto, 4) ortografía y puntuación y por último, 5) Argumentación indicadores que vayan (de izquierda a derecha) desde excelente (6 pts), satisfactorio (5 - 4 pts), en proceso (3 - 2 pt), por mejorar (1 - 0 pts). Recuerda que los indicadores de logro deben ser adecuados para los objetivos de aprendizaje mencionados en la guía”.

El tercer tipo de prompt se orientó a generar instrumentos de evaluación auténtica que implementara los criterios de calidad esperables en las respuestas estudiantiles. La estructura del prompt fue: a) Definición del rol y tarea global: "Actúa como docente creador de textos de estudio de lengua y literatura nivel experto. Elabora una rúbrica de evaluación para la guía presentada anteriormente". b) Especificación de criterios evaluativos, "Para la rúbrica, usa los siguientes criterios de evaluación: 1) pertinencia, 2) coherencia y cohesión, 3) relación con el texto, 4) ortografía y puntuación, 5) argumentación". Esta selección de criterios responde a dimensiones reconocidas en la evaluación de la producción escrita (Marchant et al., 2024) y a los indicadores de evaluación especificados en los Programas de Estudio del MINEDUC. c) Definición de niveles de logro y puntajes: "Indicadores que vayan (de izquierda a derecha) desde excelente (6 pts), satisfactorio (5-4 pts), en proceso (3-2 pts), por mejorar (1-0 pts)". Esta gradación permite tanto una evaluación sumativa (mediante los puntajes) como formativa (mediante los descriptores cualitativos de cada nivel). d) Alineación con OA: "Recuerda que los indicadores de logro deben ser adecuados para los objetivos de aprendizaje mencionados en la guía". Esta instrucción garantiza que la rúbrica no evalúe criterios arbitrarios o desconectados de los OA declarados.

Las rúbricas generadas por este *prompt* presentaron, en general, una calidad satisfactoria, es decir, los descriptores eran claros, la progresión de exigencia entre niveles era coherente, y los criterios abarcan dimensiones relevantes de la comprensión lectora. Sin embargo, en algunos casos los descriptores del nivel "excelente" resultaban demasiado exigentes para el nivel educativo (ej: exigir "vocabulario académico especializado" en 7° básico), o los del nivel "por mejorar" eran punitivos en lugar de orientadores. Estas debilidades fueron identificadas durante la evaluación por pares y corregidas manualmente, lo que evidencia que, pese a la sofisticación de los *prompts*, la supervisión humana sigue siendo indispensable para garantizar la pertinencia pedagógica final del material.

Una vez validada la estructura básica de los tres prompts, se procedió a un proceso de refinamiento iterativo y diferenciación multinivel que permitió generar variantes diferenciadas del material para atender la heterogeneidad de niveles lectores dentro de un mismo curso. Siguiendo el principio del Teaching at the Right Level (Banerjee et al., 2017), se modificó el prompt de transposición textual para que pudiera generar tres versiones del mismo contenido con complejidad creciente: nivel inicial (250 palabras), nivel intermedio (300 palabras) y nivel avanzado (350 palabras) para el caso de 1° medio. Esta diferenciación no consiste meramente en agregar o quitar palabras, sino en ajustar la densidad léxica, la longitud de las oraciones y la explicitación de conexiones lógicas.

Tabla 5 *Diferenciación de multinivel de textos (inicial, intermedio y avanzado)*

<p>Texto nivel inicial</p>	<p>La Princesa Diana: Una Vida de Servicio y Empatía</p> <p>Diana Frances Spencer nació en una familia aristocrática inglesa. Su infancia estuvo marcada por el divorcio de sus padres, pero desde joven</p>
----------------------------	---

	<p>mostró un gran cariño por los niños. Estos verbos nos ayudan a entender los hechos y las cualidades que definieron sus primeros años.</p> <p>Su vida dio un giro al casarse con el príncipe Carlos. Aunque su matrimonio fue difícil, Diana trascendió su rol real. Ella visitó a enfermos, abrazó a personas con sida y caminó por campos minados.</p> <p>Estos verbos representan las acciones físicas y compasivas que la convirtieron en un ícono global, mostrando su profunda empatía.</p> <p>En conclusión, Diana usó su fama para ayudar a los más necesitados. Su legado permanece hoy a través del trabajo de sus hijos y las fundaciones que apoyó. Verbos como "permanece" nos indican que su influencia sigue viva, demostrando un impacto que trasciende el tiempo.</p> <p>Reflexionemos: su historia nos enseña que la verdadera importancia radica en servir a los demás. Para nosotros, su ejemplo inspira a ser solidarios y a actuar con autenticidad en nuestra propia comunidad, demostrando que cada persona puede generar un cambio positivo.</p>
<p>Texto nivel intermedio</p>	<p>Diana, la Princesa del Pueblo: Un Legado de Humanidad</p> <p>La historia de Diana Spencer constituye un relato profundamente humano que trasciende los títulos nobiliarios para convertirse en un ejemplo universal. Su vida demuestra cómo una persona puede evolucionar desde una existencia privada hacia una influencia pública global. Mediante sus acciones, Diana logró redefinir el concepto de servicio, mostrando que la</p>

autenticidad y la empatía poseen un poder transformador. Este recorrido biográfico permite comprender la intersección entre la vida personal y el impacto social, revelando cómo los valores individuales pueden inspirar cambios colectivos.

Diana experimentó una infancia marcada por la separación parental, lo que contribuyó a desarrollar su característica sensibilidad. Al establecerse en Londres, decidió dedicarse al cuidado infantil, lo que manifestaba su vocación de servicio. Su matrimonio con el príncipe Carlos la situó en una posición de extraordinaria visibilidad, desde donde inició su labor humanitaria. Diana encabezó campañas contra el sida, desafiando prejuicios al interactuar físicamente con los enfermos. Simultáneamente, promovió la prohibición de minas antipersona, arriesgando su propia seguridad en zonas minadas. Estos hechos confirmaron su compromiso con las causas sociales más allá del protocolo.

En definitiva, el legado de Diana reside en haber fusionado su notoriedad mediática con una auténtica compasión. Su obra permanece viva a través de fundaciones que continúan su misión y de sus hijos, quienes heredaron su compromiso social. La estatua erigida en su honor sintetiza el reconocimiento permanente a su labor. Así, Diana consolidó un nuevo modelo de influencia pública, donde la fama implica una responsabilidad hacia los más vulnerables.

	<p>Para ustedes, como estudiantes, la vida de Diana ofrece valiosas lecciones aplicables al entorno escolar y personal. Su ejemplo ilustra la importancia de mantener la autenticidad frente a las presiones sociales y desarrollar una genuina empatía hacia los compañeros. Al estudiar su biografía, pueden reflexionar sobre cómo utilizar sus propios talentos y oportunidades para contribuir positivamente en su comunidad. Diana enseña que la verdadera influencia proviene de actos consistentes de bondad y valentía moral.</p>
<p>Texto nivel avanzado</p>	<p>El Legado Humanitario de Diana, Princesa de Gales: Una Mirada desde el Lenguaje y la Acción</p> <p>La figura de Diana Spencer encarna una profunda paradoja contemporánea: la capacidad de transformar una posición de privilegio heredado en una plataforma de ayuda auténtica. Su biografía constituye un estudio de caso excepcional para analizar cómo el individuo puede reconfigurar estructuras de poder tradicionales mediante la aplicación consciente de la empatía y la visibilidad mediática. Este proceso implica una evolución desde una identidad privada, definida por convenciones sociales, hacia una agencia pública consagrada a la mitigación del sufrimiento ajeno. Al examinar su trayectoria, podemos deconstruir los mecanismos a través de los cuales la compasión deviene una fuerza de cambio social tangible, demostrando que la influencia radica no en la</p>

titularidad, sino en la capacidad de conectar con la humanidad compartida.

La infancia de Diana experimentó una fractura fundamental con el divorcio de sus padres, evento que incidió en el desarrollo de una sensibilidad agudizada hacia el dolor ajeno. Al emigrar a Londres, optó por dedicarse al cuidado infantil, elección que presagiaba su posterior vocación humanitaria. Su matrimonio con el príncipe Carlos la proyectó a una esfera de escrutinio global, desde donde inició una metamorfosis del protocolo real. Diana encauzó su notoriedad hacia la denuncia de estigmas sanitarios, desafiando tabús al estrechar a pacientes de sida, y movilizó la opinión pública internacional contra las minas antipersona, arriesgando su integridad física en campos recién despejados. Estas acciones consolidaron una nueva praxis filantrópica, basada en la inmersión directa y la vulnerabilidad pública como herramientas de legitimación.

En síntesis, el aporte fundamental de Diana consiste en haber redefinido los parámetros de la labor social para las figuras públicas. Su legado permanece no como una mera reminiscencia, sino como un paradigma operativo encarnado por sus hijos e institucionalizado en organizaciones que perpetúan su misión. La estatua en Kensington Palace materializa este reconocimiento perdurable, sirviendo como un recordatorio físico de que su estrategia de compasión activa estableció un precedente

imborrable. Así, Diana logró transmutar su celebridad en un capital social destinado a la transformación de narrativas y políticas públicas.

Para ustedes, estudiantes, el análisis de su figura proporciona un marco invaluable para comprender la potencia del lenguaje no verbal —la caricia, la presencia— y de los verbos de acción material y mental en la construcción de un liderazgo ético. Al desglosar sus intervenciones públicas, aprenden a distinguir entre el gesto vacío y el acto significativo, desarrollando su capacidad crítica frente a los discursos mediáticos. Su ejemplo los insta a cuestionar las estructuras establecidas y a emplear sus propias habilidades —ya sea la oratoria, la escritura o la organización comunitaria— para articular y materializar un compromiso social genuino. Diana evidencia que el cambio perdurable emana de la coherencia entre el decir, el hacer y el sentir.

Nota. Tabla demostrativa, distintas elaboraciones textuales a partir de herramienta digital, distinguiendo entre los niveles de complejidad. Elaboración propia.

Como se observa en los textos generados para el caso de Diana de Gales, el nivel inicial presenta oraciones cortas, vocabulario accesible y conexiones causales explícitas ("Estos verbos nos ayudan a entender..."); el nivel intermedio incorpora construcciones sintácticas más complejas y vocabulario académico moderado ("Su obra permanece viva a través de fundaciones..."); y el nivel avanzado utiliza nominalizaciones, vocabulario especializado y relaciones lógicas implícitas ("La figura de Diana Spencer encarna una profunda paradoja contemporánea..."). Esta gradación responde a los principios de legibilidad de Fry (1977) y a las teorías de carga cognitiva (Sweller et al., 2019),

según las cuales "la comprensión depende del ajuste entre las demandas del texto y la capacidad de procesamiento del lector; textos excesivamente complejos saturan la memoria de trabajo, impidiendo la comprensión profunda" (Sweller et al., 2019, p. 262).

Tabla 6 *Diferenciación de preguntas por nivel de complejidad*

Preguntas nivel inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año nació Diana Frances Spencer? 2. Según su infancia, ¿cómo se podría describir su personalidad? 3. ¿A qué tipo de personas marginadas dedica su ayuda? 4. ¿Qué valor te parece más importante en su historia? 5. ¿Crees que su fama fue una ventaja para su labor? ¿Por qué?
Preguntas nivel intermedio	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué año y lugar nació Diana? 2. ¿Qué demostró al trabajar en la guardería? 3. ¿Qué valor te parece más importante en ella? 4. ¿Su legado sigue vigente hoy? Reflexiona. 5. ¿Qué valor te parece más importante en ella? Argumente
Preguntas nivel avanzado	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué evento familiar marcó la infancia de Diana? 2. ¿Cómo transformó Diana su posición de privilegio? 3. Según su historia, ¿qué acción define un "liderazgo ético"? 4. ¿Por qué su acercamiento a los enfermos de sida fue innovador? 5. ¿Qué valor de su ejemplo es más relevante hoy? Argumente

Nota. Tabla demostrativa, distintas elaboraciones de interrogantes a partir de herramienta digital, distinguiendo entre los niveles de complejidad Elaboración propia.

Del mismo modo, el prompt de generación de preguntas fue adaptado para generar conjuntos diferenciados según el nivel: las preguntas del nivel inicial son más concretas y se apoyan en información explícita ("¿En qué año nació Diana Frances Spencer?"), mientras que las del nivel avanzado demandan inferencias complejas y reflexión metalingüística ("¿Cómo transformó Diana su posición de privilegio?"). Esta diferenciación garantizó que cada estudiante, independientemente de su nivel lector inicial, tuviera acceso a un material desafiante pero alcanzable, materializando así el principio de equidad pedagógica que subyace al modelo de tutorías de aceleración.

Pese a la sofisticación de los *prompts* diseñados, la investigación asumió desde el inicio que la IA no podía operar de manera autónoma, sino que requería supervisión humana constante. Como sostienen Kasneci et al. (2023), "la inteligencia artificial en educación no debe concebirse como un sustituto del docente, sino como una herramienta de amplificación que requiere curatoría crítica" (p. 14). Por consiguiente, cada texto, pregunta y rúbrica generados fueron revisados manualmente por los participantes del seminario, quienes verificaron: (a) la ausencia de invenciones fácticas (hallucinations), especialmente en datos biográficos o históricos; (b) la pertinencia cultural y contextual del lenguaje utilizado (evitando anglicismos o expresiones ajenas al español chileno académico); (c) la coherencia interna entre los componentes de la guía (que el texto pudiera abordar efectivamente los temas sobre los cuales versaban las preguntas); y (d) la alineación con los OA curriculares declarados. Este proceso de curación no fue trivial: se estima que aproximadamente el 30% de los productos iniciales requirieron modificaciones menores (ajustes de vocabulario, reformulación de preguntas ambiguas) y un 10% requirieron regeneración completa por presentar deficiencias estructurales. Esta evidencia refuerza la necesidad de formación docente en competencias de prompt engineering y evaluación crítica de productos de IA, competencias que emergen como indispensables en el panorama educativo contemporáneo.

Tras la elaboración del contenido de la guía, se procedió a entregar una estructura de construcción de material didáctico. Donde se debe tener en cuenta, no solo tener seleccionado un video, un texto y preguntas que lo acompañen, sino también el objetivo de la guía, los objetivos de aprendizaje (OA) y objetivos transversales a abordar en la guía, las instrucciones y la rúbrica.

Tabla 7 Guía completa - ejemplo de formato estándar

<p>Guía n°1 - Nivel inicial 1° medio</p> <p>Plan Nacional de Educación Media</p> <p>Lengua y Literatura</p>	
Nombre:	
Curso: 1° Medio ____	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura y escritura	
Objetivos de aprendizaje:	
<p>1. OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El o los conflictos de la historia. - Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, 	

sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.

- La relación de un fragmento de la obra con el total.
- Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona.
- Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.
- Relaciones intertextuales con otras obras.

2. OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado.
- La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

Instrucciones

- Después de la visualización del video y lectura del texto, se exponen cinco preguntas enfocadas en las competencias lectoras que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacadador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Ítem I: Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: <https://youtu.be/UCn-xUrNlyQ?si=WQAAhSbEe-9U2YmI>

La Princesa Diana: Una Vida de Servicio y Empatía

Diana Frances Spencer nació en una familia aristocrática inglesa. Su infancia estuvo marcada por el divorcio de sus padres, pero desde joven mostró un gran cariño por los niños. Estos verbos nos ayudan a entender los hechos y las cualidades que definieron sus primeros años.

Su vida dio un giro al casarse con el príncipe Carlos. Aunque su matrimonio fue difícil, Diana trascendió su rol real. Ella visitó a enfermos, abrazó a personas con sida y caminó por campos minados. Estos verbos representan las acciones físicas y compasivas que la convirtieron en un ícono global, mostrando su profunda empatía.

En conclusión, Diana usó su fama para ayudar a los más necesitados. Su legado permanece hoy a través del trabajo de sus hijos y las fundaciones que apoyó. Verbos como "permanece" nos indican que su influencia sigue viva, demostrando un impacto que trasciende el tiempo.

Reflexionemos: su historia nos enseña que la verdadera importancia radica en servir a los demás. Para nosotros, su ejemplo inspira a ser solidarios y a actuar con autenticidad en nuestra propia comunidad, demostrando que cada persona puede generar un cambio positivo.

Ítem II: A continuación, encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

a. ¿En qué año nació Diana Frances Spencer?

b. Según su infancia, ¿cómo se podría describir su personalidad?

c. ¿A qué tipo de personas marginadas dedica su ayuda?

d. ¿Qué valor te parece más importante en su historia?

e. ¿Crees que su fama fue una ventaja para su labor? ¿Por qué?

Criterios	Excelente (6 pts)	Satisfactorio (5 - 4 pts)	En proceso (3 - 2 pts)	Por mejorar (1 - 0 pts)
Pertinencia	Responde de manera completa y directa a la pregunta, sin divagaciones. Se ajusta al enfoque solicitado.	Responde en general a la pregunta, aunque puede incluir algún elemento tangencial o poco desarrollado.	La respuesta se desvía parcialmente del tema o no aborda todos los aspectos solicitados.	No responde a la pregunta o lo hace de manera irrelevante.
Relación con el texto	Utiliza información	Usa información del texto, pero	Menciona el texto de manera	No hace referencia al

	explícita e implícita del texto de manera precisa y la integra de forma natural en la respuesta.	puede ser literal o poco elaborada. Alguna referencia puede ser general.	superficial o con errores de comprensión. No extrae ideas clave.	texto o lo hace de manera incorrecta o ajena al contenido.
Argumentación	Desarrolla una postura clara y bien fundamentada, con ejemplos o citas del texto. Reflexiona críticamente y vincula con contextos más amplios.	Presenta una opinión con algún fundamento, pero le falta profundidad o desarrollo. La relación con el texto es básica.	La argumentación es débil, confusa o poco sustentada. Escasa reflexión personal o contextual.	No hay argumentación, solo repite información o emite juicios sin justificar.
Coherencia y cohesión	El texto está bien estructurado, con ideas	Las ideas son comprensibles, pero la	Las ideas aparecen desorganizadas,	El texto es confuso, fragmentado o

	conectadas lógicamente y uso adecuado de conectores. Párrafos organizados.	estructura puede ser algo desordenada. Uso básico de conectores.	con saltos bruscos o repeticiones. Conexiones débiles entre oraciones.	carece de fluidez. No se percibe una estructura clara.
Ortografía y puntuación	No presenta errores ortográficos ni de puntuación. Uso correcto de mayúsculas, tildes y signos.	Presenta pocos errores (1-2) que no afectan la comprensión. Uso aceptable de puntuación.	Errores frecuentes (3-5) que dificultan en parte la lectura. Puntuación inconsistente.	Errores graves y numerosos que obstaculizan la comprensión. Descuido general en normas ortográficas.

Nota. Guía realizada utilizando una herramienta digital. Elaboración propia.

En síntesis, esta segunda fase permitió generar un corpus de 192 guías didácticas (48 por nivel educativo, diferenciadas en tres niveles de complejidad lectora) mediante un proceso sistemático, fundamentado teóricamente y supervisado críticamente. El conocimiento metodológico construido durante esta fase —específicamente, el diseño de los tres prompts y los criterios de curación— constituye un aporte replicable de esta investigación, pues proporciona un protocolo concreto que

otros docentes o equipos de investigación podrían adaptar para crear materiales didácticos similares en diferentes contextos o disciplinas.

3. 1. 3. Fase 3: Validación Empírica Mediante Evaluación por Pares y Evaluación Externa

Producción Iterativa del Material Didáctico. Una vez finalizado el proceso de producción descrito en la fase precedente, la investigación avanzó hacia su etapa de validación empírica, concebida como un dispositivo metodológico dual que permitiera garantizar tanto la validez interna como la validez formal de las guías elaboradas. Esta tercera fase se fundamenta en el principio de triangulación de fuentes evaluativas, definida por Denzin y Lincoln (2023) como "el uso de múltiples métodos o fuentes de datos en el estudio de un fenómeno social para confirmar, refutar o enriquecer las conclusiones derivadas de cada método de manera aislada" (p. 297). En el contexto específico de esta investigación desarrollista, la triangulación operó mediante la convergencia de dos instancias evaluativas complementarias pero diferenciadas en su naturaleza y alcance: una evaluación interna por pares, realizada por los ocho participantes del seminario de título actuando como evaluadores expertos; y una evaluación externa, llevada a cabo por 24 docentes de Lengua y Literatura en ejercicio, quienes valoraron el material desde sus contextos profesionales reales y sus experiencias pedagógicas situadas.

La secuencialidad de estas dos instancias no fue arbitraria, sino que respondió a una lógica metodológica coherente con los modelos de diseño instruccional iterativo. Como sostienen Dick, Carey y Carey (2015):

La evaluación formativa de materiales educativos debe proceder en fases progresivas de validación, donde primero se verifica la consistencia interna del diseño mediante revisión de expertos, y solo una vez corregidas las debilidades estructurales, se somete el material a la validación de usuarios finales en contextos de aplicación real. (p. 298)

De este modo, la evaluación por pares operó como un filtro de calidad que identificó y corrigió deficiencias sistemáticas antes de exponer el material a la mirada crítica de docentes externos, evitando así que estos últimos invirtieran tiempo en evaluar productos con errores evitables. Esta lógica secuencial logró garantizar que la evaluación externa se pudiera centrar en dimensiones de aplicabilidad, pertinencia contextual y usabilidad pedagógica, más que en correcciones de errores formales o conceptuales básicos que debieron haberse resuelto en instancias previas.

Desde una perspectiva epistemológica, esta fase de validación dual se inscribe en el modelo de validez de constructo propuesto por Kane (2016), quien sostiene que:

La validez no es una propiedad inherente a un instrumento o producto educativo, sino un juicio evaluativo integrado sobre el grado en que evidencias empíricas y fundamentos teóricos respaldan la adecuación y pertinencia de las inferencias y acciones basadas en dicho producto.

(p. 13)

En consecuencia, la validación de las guías didácticas no se limitó a verificar su "corrección" en abstracto, sino a acumular evidencias convergentes de que se logra operacionalizar los constructos teóricos del modelo *Leer para aprender* de manera efectiva, además, se alineaban con los objetivos de aprendizaje curriculares (OA), resultaban aplicables en aulas reales con recursos disponibles, y eran reconocidas como valiosas por docentes expertos. La triangulación de ambas fuentes evaluativas —evaluadores internos con conocimiento profundo del marco teórico, y evaluadores externos con experiencia situada en el aula— permitió que las debilidades identificadas por unos fueran complementadas o matizadas por las valoraciones de los otros, generando así una comprensión más matizada y robusta de las fortalezas y limitaciones del material producido.

Finalmente, esta fase responde al imperativo ético y metodológico de la validación participativa en investigación educativa. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018):

La investigación en educación no puede limitarse a la perspectiva del investigador-diseñador, sino que debe incorporar sistemáticamente las voces de los actores educativos que serán usuarios finales del producto, garantizando así que el conocimiento generado sea tanto teóricamente fundamentado como prácticamente relevante. (p. 582)

En este sentido, la evaluación por docentes en ejercicio no fue un mero trámite de validación formal, sino una instancia de co-construcción de conocimiento donde las percepciones, críticas y sugerencias de los profesionales del aula permitieron identificar aspectos de aplicabilidad que ningún diseñador, por experto que fuera, podría haber anticipado desde la teoría. A continuación se describen en detalle ambas instancias de validación, explicitando los instrumentos utilizados, los procedimientos de aplicación, los resultados obtenidos y las decisiones metodológicas derivadas de dichos hallazgos.

3. 1. 3. 1. Validación Interna Mediante Evaluación Por Pares.

Concluido el proceso de producción de las 192 guías didácticas (48 por nivel educativo, diferenciadas en tres niveles de complejidad lectora: inicial, intermedio y avanzado), se implementó un proceso sistemático de validación interna mediante evaluación por pares. Este procedimiento se fundamenta en los principios del *peer assessment* educativo, definido por Topping (2017) como "un acuerdo mediante el cual individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de pares de estatus similar" (p. 20). Si bien tradicionalmente el *peer assessment* se aplica a productos estudiantiles, su lógica evaluativa resulta igualmente pertinente para la valoración de materiales didácticos diseñados colaborativamente, especialmente cuando los

evaluadores comparten un marco teórico común y han participado activamente en el proceso de producción. Como sostiene el mismo autor, "la evaluación entre pares no solo incrementa la validez de los juicios al multiplicar las perspectivas evaluativas, sino que también promueve la reflexión metacognitiva sobre los criterios de calidad en el propio diseño instruccional" (Topping, 2017). En este caso, el hecho de que los ocho participantes del seminario pudieran actuar simultáneamente como diseñadores y evaluadores generó una doble tensión productiva: por una parte, su conocimiento profundo del modelo "Leer para Aprender" y de los prompts utilizados les permitió identificar inconsistencias teóricas o desviaciones metodológicas que evaluadores externos podrían no detectar; por otra parte, su implicación personal en el proceso los motivó a ejercer una vigilancia epistemológica rigurosa para garantizar que el producto final pudiera lograr fielmente los principios pedagógicos que fundamentaban la investigación.

Diseño del Instrumento de Evaluación. La herramienta utilizada para la evaluación interna consistió en una rúbrica analítica compuesta por 26 ítems de evaluación, organizados en siete ámbitos pedagógicos coherentes con las dimensiones constitutivas de la calidad didáctica en la enseñanza de la lengua. Esta estructura se fundamenta en los trabajos de Araneda et al. (2020) sobre diseño de rúbricas para evaluar materiales didácticos en contextos universitarios, adaptados específicamente al nivel de educación secundaria y a las particularidades del modelo *Leer para aprender*. Los siete ámbitos definidos fueron: (A) Alineación Curricular (3 ítems), que evaluó la correspondencia entre las actividades propuestas y los Objetivos de Aprendizaje disciplinares y transversales del currículum nacional; (B) Enfoque Pedagógico (7 ítems), que examinó la promoción de aprendizaje activo, uso de estrategias diversificadas, orientación inclusiva, desarrollo de pensamiento crítico y autonomía estudiantil; (C) Calidad de Contenidos (2 ítems), que verificó la precisión disciplinar, actualidad y relevancia de los temas abordados; (D) Actividades de Aprendizaje (4 ítems), que valoró el atractivo,

claridad instruccional, alineación con OA y provisión de alternativas para la diversidad; (E) Evaluación y Retroalimentación (3 ítems), que analizó la inclusión de instrumentos auténticos, espacios para retroalimentación formativa y evaluación alternativa para neuro divergencias; (F) Diseño y Claridad (3 ítems), que examinó la estructura lógica, lenguaje accesible y formato amigable; y (G) Recursos y Multimodalidad (4 ítems), que evaluó la pertinencia, adaptación y contribución al OA de los recursos multimodales.

Cada uno de los 26 ítems fue valorado mediante un baremo de cuatro niveles de desempeño, coherente con las escalas de valoración utilizadas en evaluación de aprendizajes en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2018): Excelente (4 puntos), cuando el criterio se cumplía de manera óptima y sin observaciones; Satisfactorio (3 puntos), cuando el criterio se cumplía adecuadamente pero presentaba aspectos menores susceptibles de mejora; Suficiente (2 puntos), cuando el criterio se cumplía de manera mínima o con deficiencias que requerían ajustes sustanciales; y Deficiente (1 punto), cuando el criterio no se cumplía o estaba mal planteado u omitido. Esta gradación de cuatro niveles, frente a escalas más granulares de 5 o 6 niveles, responde al principio de parsimonia evaluativa propuesto por Brookhart (2013), quien sostiene que "las escalas de desempeño deben contener solo los niveles de distinción que los evaluadores puedan diferenciar consistentemente; escalas excesivamente detalladas generan confusión y reducen la confiabilidad interobservador" (p. 28). Adicionalmente, cada ítem de la rúbrica incluyó un espacio para comentarios cualitativos, permitiendo que los evaluadores explicitan las razones de su valoración, señalan fortalezas específicas o sugirieron mejoras concretas, enriqueciendo así la dimensión cuantitativa con aportes interpretativos que resultaron cruciales para el proceso de refinamiento posterior.

Procedimiento de Aplicación y Garantías de Confiabilidad. El diseño muestral de la evaluación por pares se estructuró para garantizar tanto la exhaustividad de la revisión como la

confiabilidad de los juicios emitidos. Dado que el corpus total consistía en 192 guías, y considerando que una evaluación rigurosa de cada guía mediante la rúbrica de 26 ítems demandaba aproximadamente 45 minutos, resultaba inviable que cada participante evaluara la totalidad del material. Por consiguiente, se implementó un diseño de muestreo estratificado donde cada nivel educativo (7° básico, 8° básico, 1° medio, 2° medio) fue representado proporcionalmente, y dentro de cada nivel se seleccionaron aleatoriamente guías de los tres niveles de complejidad (inicial, intermedio, avanzado). Específicamente, cada participante del seminario evaluó 8 guías, con sus respectivos niveles de complejidad, distribuidas equitativamente entre los cuatro niveles educativos, lo que generó un total de 64 evaluaciones individuales que, al ser realizadas por 8 participantes de manera independiente, generando múltiples valoraciones para cada guía seleccionada en la muestra.

Como criterio metodológico, se establece que cada guía incluida en la muestra fuera evaluada de forma independiente por dos participantes diferentes, garantizando así una doble valoración que permitió verificar la consistencia de los juicios y calcular índices de confiabilidad interobservador. Este principio de doble codificación independiente es fundamental en metodología de investigación cualitativa y mixta, pues como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2014):

Cuando dos o más investigadores aplican el mismo instrumento de manera independiente al mismo objeto de estudio, la convergencia de sus valoraciones constituye evidencia de que el instrumento es suficientemente claro y de que los criterios evaluativos son compartidos; por el contrario, divergencias sistemáticas indican ambigüedad en los descriptores o falta de calibración entre evaluadores. (p. 85)

En este caso, el análisis de las evaluaciones duales reveló una tasa de concordancia del 78% en valoraciones idénticas (mismo nivel en el baremo) y del 94% en valoraciones contiguas (diferencia de un solo nivel), lo que indica un nivel satisfactorio de confiabilidad para este tipo de instrumento

cuantitativo. Las discrepancias significativas (diferencias de dos o más niveles) se presentaron en solo el 6% de los casos y fueron resueltas mediante discusión entre los evaluadores implicados, llegando a consenso sobre la valoración definitiva.

Tabla 8 *Resultados agregados de evaluación por pares*

n° item	ámbito	descripción ítem	Clasificación de la cantidad de guías analizadas según Baremo				Cantidad de guías analizadas
			D	SF	S	E	
1	A. Alineación curricular	. La guía aborda explícitamente 1 o más de un objetivo de aprendizaje (OA) disciplinar (es) de las Bases Curriculares de la asignatura y nivel, integrando conocimientos y habilidades.	0	5	17	170	192
2	A. Alineación curricular	. La guía aborda explícitamente 1 o más OA Transversales de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel.	15	47	23	107	192

3	A. Alineación curricular	• Incluye objetivos claros y bien planteados.	1	22	20	149	192
4	B. Enfoque pedagógico	• La guía promueve el aprendizaje activo (Por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante.	0	3	12	177	192
5	B. Enfoque pedagógico	• La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado).	0	3	38	151	192
6	B. Enfoque pedagógico	• La guía sigue una orientación inclusiva (considera atención a la diversidad).	55	97	38	2	192
7	B. Enfoque pedagógico	• Se orienta a un aprendizaje profundo.	0	0	6	186	192
8	B. Enfoque pedagógico	• Promueve el desarrollo de habilidades	0	0	3	189	192

		metacognitivas y del pensamiento crítico.					
9	B. Enfoque pedagógico	. Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante.	0	12	142	38	192
10	B. Enfoque pedagógico	. Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares.	0	6	34	152	192
11	C. Calidad de contenidos	. Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s)	0	0	3	189	192
12	C. Calidad de contenidos	. Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel.	0	0	3	189	192

13	D. Actividades de aprendizaje	• Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío.	0	3	9	180	192
14	D. Actividades de aprendizaje	• Las instrucciones para su realización están claramente planteadas.	3	8	43	138	192
15	D. Actividades de aprendizaje	• Tributan al logro del OA.	2	28	12	150	192
16	D. Actividades de aprendizaje	• La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes.	95	68	26	3	192

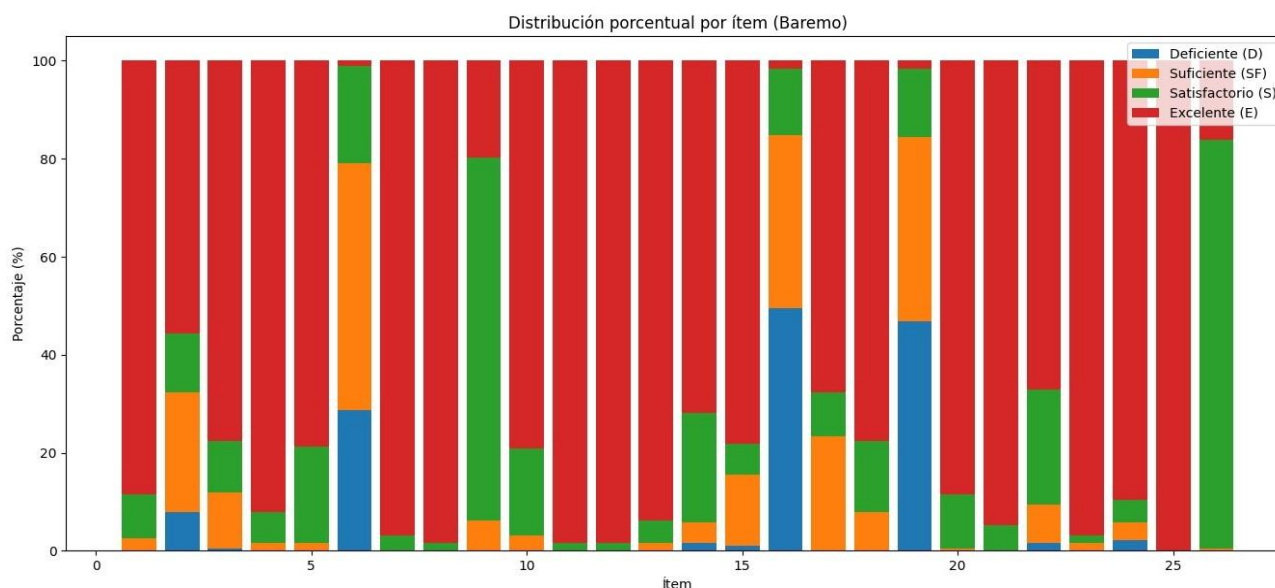
17	E. Evaluación y retroalimentación	. Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados.	0	45	17	130	192
18	E. Evaluación y retroalimentación	. Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa	0	15	28	149	192
19	E. Evaluación y retroalimentación	. Plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neurodivergentes	90	72	27	3	192
20	F. Diseño y claridad	. La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre).	0	1	21	170	192

21	F. Diseño y claridad	. La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina.	0	0	10	182	192
22	F. Diseño y claridad	. La edición y formato de la guía es amigable y didáctica (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática).	3	15	45	129	192
23	G. Recursos y multimodalidad	. El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía	0	3	3	186	192
24	G. Recursos y multimodalidad	. El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA.	4	7	9	172	192

25	G. Recursos Y multimodalidad	. El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía.	0	0	0	192	192
26	Recursos y multimodalidad	. Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales.	0	1	160	31	192

Nota. Tabla demostrativa, puntajes por ámbito del análisis entre pares. Elaboración propia.

Figura 1 *Distribución de valoraciones - resultados agregados de evaluación por pares*



Nota. Elaboración propia.

Resultados Agregados y Análisis Cuantitativo. La Tabla 8 presenta los resultados agregados de las 192 evaluaciones realizadas mediante la rúbrica de 26 ítems, desagregados por cada criterio evaluativo y clasificados según el baremo de cuatro niveles. El análisis cuantitativo de estos datos, realizado mediante estadística descriptiva que incluyó el cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes y promedios ponderados, permitió identificar tanto fortalezas consolidadas como debilidades sistemáticas en el diseño inicial del material. El cálculo de promedios ponderados se realizó asignando los siguientes valores numéricos a cada nivel del baremo: Deficiente = 1, Suficiente = 2, Satisfactorio = 3, Excelente = 4. Posteriormente, se calculó el promedio aritmético de las valoraciones obtenidas en cada ítem y se transformó a una escala de 0 a 100 para facilitar su interpretación (promedio ponderado = [(suma de valoraciones) / (número de evaluaciones)] × 25). Este procedimiento, coherente con prácticas estándar en análisis de escalas Likert (Hernández-Sampieri y

Mendoza Torres, 2018), permitió generar un perfil cuantitativo de calidad para cada uno de los 26 ítems evaluados.

El análisis de los promedios ponderados por ámbito reveló una distribución heterogénea de la calidad percibida. Los ámbitos de Calidad de Contenidos (C) y Recursos Multimodales (G) obtuvieron los promedios más elevados, alcanzando 98.4/100 y 95.3/100 respectivamente, lo que constituye un indicador robusto de que la transposición didáctica mediada por IA logró preservar la rigurosidad disciplinar y de que la integración multimodal (videos *Draw My Life o stop motion* + textos adaptados) fue reconocida como pertinente y efectivamente contributiva al logro de los OA. Estos resultados validan empíricamente dos de las hipótesis centrales de la investigación: que la supervisión humana de los productos generados por IA puede garantizar precisión conceptual, y que la multimodalidad, cuando está pedagógicamente fundamentada, constituye un factor facilitador del aprendizaje significativo. Como sostienen Kress y Van Leeuwen (2006), "la multimodalidad no constituye un mero complemento estético, sino un principio estructurante que permite representar significados complejos mediante la orquestación estratégica de recursos visuales, lingüísticos y espaciales" (p. 20), principio que los evaluadores identificaron como efectivamente materializado en el diseño de las guías.

Por su parte, los ámbitos de Diseño y Claridad (F) y Enfoque Pedagógico (B) alcanzaron promedios de 93.6/100 y 85.1/100 respectivamente, evidenciando solidez en la organización lógica de las guías (estructura tripartita: instrucciones → video → texto → preguntas → rúbrica) y en la promoción de habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico mediante las preguntas graduadas según la taxonomía de Bloom. No obstante, el análisis desagregado reveló dos ámbitos que concentraron las principales debilidades: Evaluación y Retroalimentación (E), con un

promedio de 73.2/100, y Actividades de Aprendizaje (D), con 78.5/100. Estos promedios, si bien no son deficientes en términos absolutos, se sitúan significativamente por debajo del desempeño observado en otros ámbitos, señalando áreas específicas que requirieron intervención prioritaria durante el proceso de refinamiento. El análisis pormenorizado de los ítems individuales que componen estos ámbitos, detallado a continuación, permitió identificar con precisión las dimensiones problemáticas.

Identificación de Ítems Críticos (véase Figura 1). El análisis pormenorizado de los 26 ítems evaluados permitió identificar cinco criterios que concentraron el mayor número de valoraciones en los niveles Deficiente o Suficiente, superando en todos los casos el umbral de 50 evaluaciones problemáticas sobre un total de 192. Estos ítems críticos fueron: el Ítem 19 (Plantea evaluación alternativa para estudiantes neuro divergentes), con un 84.4% de evaluaciones insuficientes (162 de 192); el Ítem 6 (Sigue orientación inclusiva considerando atención a la diversidad), con un 79.2% (152 de 192); el Ítem 16 (Plantea actividades alternativas o sugerencias de adaptación), con un 49.5% (95 de 192); el Ítem 2 (Aborda explícitamente OAT), con un 32.3% (62 de 192); y el Ítem 22 (Formato amigable y didáctico), con un 9.4% (18 de 192). La Figura 1 visualiza esta distribución, evidenciando la concentración de problemas en tres ítems específicamente vinculados a la dimensión de atención a la diversidad y neuro divergencia.

La convergencia de tres de estos cinco ítems críticos (6, 16 y 19) en la temática de inclusión educativa constituye el hallazgo más relevante y preocupante del diagnóstico inicial. Evidencia que la principal debilidad del material didáctico en su versión inicial residió en la ausencia de estrategias explícitas de diferenciación pedagógica y de principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a pesar de que el enfoque Teaching at the Right Level (Banerjee et al., 2017) que fundamenta

teóricamente las tutorías de aceleración precisamente enfatiza la necesidad de ajustar el nivel de dificultad a la capacidad real de cada estudiante. Como sostiene Ledezma (2017), "el reconocimiento de la diversidad como rasgo inherente a todo ser humano exige que su respuesta no se considere misión exclusiva de algunos docentes, sino que debe incorporarse en todas las especialidades de formación docente" (p. 101), principio que no fue suficientemente operacionalizado en las primeras versiones de las guías. Esta debilidad resulta particularmente paradójica considerando que la investigación se inscribe en un contexto de reactivación educativa post-pandemia, donde precisamente las brechas de aprendizaje se han profundizado y la heterogeneidad de niveles dentro de un mismo curso se ha acentuado dramáticamente (Eyzaguirre et al., 2020).

Intervenciones Correctivas Implementadas. Para abordar esta debilidad sistemática, se implementó un proceso de mejora focalizada que incluyó tres tipos de intervenciones específicas, aplicadas a la totalidad de las 192 guías antes de someterlas a la evaluación externa por los docentes. En primer lugar, se incorporaron explícitamente en la sección de instrucciones de cada guía sugerencias concretas de adaptación para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), diferenciadas según el tipo de dificultad: para estudiantes con dificultades en el procesamiento lector, se sugirió reducir la extensión del texto mediante la selección de párrafos esenciales y ampliar el tiempo de lectura; para estudiantes con dificultades de expresión escrita, se ofreció la opción de responder oralmente mediante grabaciones de audio o de utilizar organizadores gráficos como formato alternativo; y para estudiantes con déficit atencional, se recomendó proporcionar apoyos visuales adicionales para mantener el foco. Estas sugerencias no se limitaron a una nota genérica, sino que se especificaron con el detalle suficiente para que un docente sin formación especializada en educación especial pudiera implementarlas de manera práctica.

En segundo lugar, se reformularon las rúbricas de evaluación incluidas en cada guía para separar explícitamente los criterios de contenido (pertinencia, relación con el texto, argumentación) de los criterios de forma (coherencia, cohesión, ortografía). Esta separación responde a un principio fundamental de la evaluación auténtica: permitir que estudiantes con dificultades en aspectos formales del lenguaje (ortografía, sintaxis) puedan demostrar sus aprendizajes conceptuales sin que estos sean penalizados injustamente por limitaciones expresivas. Como sostienen McTighe y Willis (2019), "la evaluación debe medir lo que verdaderamente importa; si el objetivo es verificar la comprensión de un texto, la ortografía no debería ser el factor determinante de la calificación, aunque sí puede ser objeto de retroalimentación formativa" (p. 152).

En tercer lugar, se implementaron modificaciones al formato de las guías para solventar deficiencias identificadas y potenciar su calidad didáctica. Las decisiones adoptadas, derivadas del trabajo seminario, se orientaron, en primer lugar, a corregir aspectos críticos: la homogeneización tipográfica mediante fuentes estandarizadas (Calibri, Times New Roman o Arial), y la inclusión obligatoria de una rúbrica de evaluación formativa integral para cada actividad, asegurando así un criterio evaluativo sistemático y transparente. Posteriormente, se incorporaron mejoras de excelencia pedagógica: la integración de una imagen relevante que complemente y active los procesos cognitivos relacionados con el texto, y la precisión en la formulación de objetivos, estableciendo que cada guía contenga entre dos y tres Objetivos de Aprendizaje (OA) y entre uno y dos Objetivos Transversales, garantizando así enfoque y viabilidad. Todas estas especificaciones fueron aplicadas de manera sistemática al corpus completo de guías.

En contraste con los ítems críticos identificados, el análisis reveló diez ítems que alcanzaron niveles de excelencia superiores al 83%, todos ellos con más de 160 evaluaciones en el nivel máximo sobre un total de 192. El Ítem 25 (El recurso multimodal aparece adaptado y presentado

adecuadamente según los fines didácticos y pedagógicos de la guía) obtuvo un 100% de valoraciones Excelentes (192 de 192), constituyendo el único criterio que alcanzó consenso absoluto entre los evaluadores. Este resultado valida empíricamente la efectividad del proceso de curación y adaptación de los videos *Draw My Life*, demostrando que la selección temática, la edición de transcripciones y la integración coherente de estos recursos con los textos escritos y las actividades de aprendizaje fueron reconocidas como óptimas por la totalidad de los evaluadores. Otros ítems con desempeño destacado incluyeron: el Ítem 8 (Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico), con un 98.4% de excelencia (189 de 192); el Ítem 11 (Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la disciplina y su didáctica específica), con un 98.4% (189 de 192); el Ítem 12 (Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel), con un 98.4% (189 de 192); el Ítem 7 (Se orienta a un aprendizaje profundo), con un 96.9% (186 de 192); y el Ítem 23 (El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada), también con un 96.9% (186 de 192).

La concentración de estos ítems de excelencia en dimensiones relacionadas con el desarrollo de pensamiento de orden superior (ítems 7 y 8) y la rigurosidad disciplinar (ítems 11 y 12) refuerza la hipótesis de que el modelo *Leer para Aprender*, al estar fundamentado en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) de Halliday y en la pedagogía de géneros discursivos, proporciona un marco teórico robusto para la creación de materiales que trascienden la mera ejercitación mecánica y promueven aprendizajes profundos y significativos. Como sostienen Rose y Martin (2018):

El modelo Reading to Learn no se limita a enseñar a leer, sino que enseña a usar el lenguaje como herramienta de pensamiento y construcción de conocimiento, proporcionando a los estudiantes acceso explícito a los códigos lingüísticos que organizan los textos académicos. (p. 45)

Los evaluadores, al reconocer que las guías efectivamente promueven la metacognición y el pensamiento crítico, validaron que la transposición didáctica mediada por IA, cuando está orientada por *prompts* teóricamente fundamentados y curada críticamente, logra materializar estos principios abstractos en actividades concretas reconocibles por expertos.

La convergencia de altos niveles de excelencia en los ámbitos de calidad de contenidos (98.4/100), pertinencia multimodal (95.3/100) y desarrollo metacognitivo (reflejado en los ítems 7 y 8) constituye un indicador de validez de constructo del modelo didáctico propuesto. Siguiendo los planteamientos de Kane (2016) sobre validación de instrumentos educativos, estos resultados sugieren que las guías efectivamente operacionalizan los constructos teóricos que declaran medir (comprensión lectora profunda, pensamiento crítico, producción de géneros académicos), al ser reconocidas por evaluadores expertos como materiales que cumplen con los estándares de calidad esperables para promover dichos aprendizajes. Esta validación interna, al ser complementada posteriormente con la evaluación externa de docentes en ejercicio (sección 3.1.3.2), garantiza una triangulación de evidencias que robustece la confiabilidad de las conclusiones metodológicas del presente seminario.

Tabla 9 Baremo de clasificación global por nivel educativo

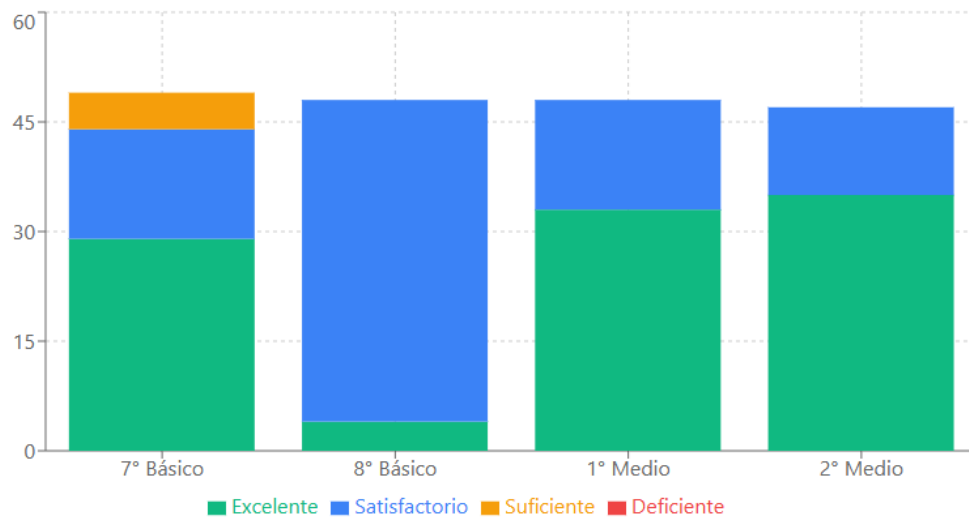
Baremo - Clasificación global					
Baremo	Nivel				Cantidad de guías clasificadas
	Séptimo básico	Octavo básico	Primero medio	Segundo medio	
Excelente	29	4	33	35	101

Satisfactorio	15	44	15	12	86
Suficiente	5	0	0	0	5
Deficiente	0	0	0	0	0

Nota. Tabla demostrativa, resultados globales de análisis de guías entre pares. Elaboración propia.

Figura 2

Distribución de valoraciones - Baremo de clasificación global por nivel educativo



Nota. Elaboración propia.

Resultados del Baremo de Clasificación Global (Tabla 9). Además del análisis desagregado por ítems, la evaluación por pares incluyó una clasificación global de cada guía mediante la agregación ponderada de las 26 valoraciones individuales. Este baremo de clasificación operó mediante la siguiente fórmula: se sumaron los puntajes obtenidos en los 26 ítems (con valores de 1 a 4 según el nivel en el baremo), se calculó el promedio aritmético, y se clasificó cada guía en una de las cuatro categorías según los siguientes umbrales: Excelente (promedio ≥ 3.5), Satisfactorio ($2.5 \leq$ promedio < 3.5), Suficiente ($1.5 \leq$ promedio < 2.5), Deficiente (promedio < 1.5). Estos umbrales fueron definidos a priori siguiendo prácticas estándar en evaluación educativa chilena (MINEDUC, 2018) y garantizando que solo las guías con un desempeño consistentemente alto en la mayoría de los ítems alcanzaran la categoría de Excelencia.

Los resultados del baremo global (véase Tabla 9 y Figura 2) evidencian una distribución predominantemente positiva, con 101 guías (52.6%) clasificadas en el nivel de Excelencia y 86 guías (44.8%) en el nivel Satisfactorio, lo que representa un 97.4% del total en rangos óptimos o adecuados. Este hallazgo permite validar la solidez metodológica del proceso de creación mediado por inteligencia artificial generativa, demostrando que la articulación entre el modelo "Leer para Aprender", los prompts estructurados y la curación humana posterior fue capaz de generar recursos didácticos que cumplen con estándares de calidad pedagógica reconocibles por evaluadores expertos. Solo 5 guías (2.6%) fueron clasificadas en el nivel Suficiente, todas ellas correspondientes al nivel de

7° básico, y ninguna guía fue clasificada como Deficiente. La ausencia total de guías deficientes constituye un indicador de que incluso las versiones iniciales del material, pese a requerir ajustes, poseían una base estructural y conceptual sólida que las hacía viables para su uso pedagógico tras los refinamientos correspondientes.

No obstante, el análisis desagregado por nivel educativo (véase Figura 2) revela un patrón atípico en el caso de 8° básico, donde solo el 8.3% de las guías (4 de 48) alcanzó el nivel de Excelencia, contrastando marcadamente con el 59.2% observado en 7° básico (29 de 49), el 68.8% en 1° medio (33 de 48) y el 71.4% en 2° medio (35 de 49). Esta anomalía estadística demandó una interpretación cuidadosa para evitar conclusiones erróneas. El análisis cualitativo de los comentarios de los evaluadores para las guías de 8° básico reveló que la baja tasa de excelencia no se debía a deficiencias estructurales del material, sino a que los evaluadores identificaron que los textos y preguntas requerían ajustes más finos para adecuarse a las particularidades de este grupo etario. Específicamente, se señaló que los textos del nivel inicial resultaban "demasiado simples para 8° básico", mientras que los del nivel avanzado presentaban "saltos bruscos de complejidad sin gradación intermedia suficiente". Estas observaciones condujeron a un proceso iterativo adicional donde se regeneraron varios textos utilizando *prompts* modificados que especifican con mayor precisión las características lingüísticas esperables para estudiantes de 13-14 años en proceso de transición hacia el pensamiento formal.

Este resultado no debe interpretarse como un indicador de menor calidad del material para 8° básico, sino como evidencia de que las guías de este nivel exigieron una mayor cantidad de iteraciones de mejora durante el proceso de validación interna. Los estudiantes de 8° básico se encuentran en una etapa de transición cognitiva crítica, caracterizada por el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal-abstracto (Piaget, 1972), lo que genera heterogeneidades intragrupo

más marcadas que en otros niveles y exige un andamiaje lingüístico particularmente sofisticado. Como señalan Dick, Carey y Carey (2015) sobre el diseño instruccional iterativo, "los procesos de prototipado y revisión iterativa no reflejan deficiencias del diseño inicial, sino la necesaria adaptación progresiva del material a las complejidades específicas del contexto de aplicación" (p. 187). En consecuencia, el hecho de que el 91.7% de las guías de 8° básico se sitúan finalmente en un nivel Satisfactorio o superior (44 guías Satisfactorias + 4 Excelentes = 48 de 48) constituye un indicador de que el proceso iterativo fue efectivo y de que el material resultante alcanzó niveles de calidad adecuados para su implementación, aunque con un margen de mejora mayor que en otros niveles.

El proceso de validación interna por pares cumplió funciones metodológicas cruciales, las cuales pueden categorizarse en correctivas y de excelencia. En una primera instancia, actuó como un mecanismo esencial de control de calidad correctivo, identificando y subsanando debilidades sistémicas —particularmente en atención a la diversidad— que, de persistir, habrían generado valoraciones negativas predecibles en la evaluación externa, comprometiendo la credibilidad del proyecto y malgastando el tiempo de los evaluadores. Superada esta fase crítica, el proceso demostró su valor en logros de mayor sofisticación. Por un lado, funcionó como un sistema de refinamiento iterativo, permitiendo múltiples ciclos de mejora al material y materializando los principios del diseño instruccional desarrollista que fundamentan la investigación (Richey y Klein, 2016). Por otro lado, y como consecuencia última más valiosa, promovió una reflexión metacognitiva en los participantes, quienes, al evaluar y fundamentar juicios sobre las guías de sus pares construyeron colectivamente criterios de calidad didáctica, generando un aprendizaje profesional profundo sobre el diseño de materiales para la lectoescritura. Para ilustrar este proceso, a continuación se muestra como ejemplo la guía n°1 de primero medio (nivel inicial), a fin de detallar los cambios realizados y el formato oficial enviado a validación docente:

Tabla 10 Guía refinada post-evaluación primero medio - guía n°1 (nivel inicial)

<p>Guía n°1 - Nivel inicial 1° medio</p> <p>Plan Nacional de Educación Media</p> <p>Lengua y Literatura</p>	
Nombre:	
Curso: Primer año medio __	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	Eje: Lectura y escritura
<p><u>Objetivos de aprendizaje:</u></p> <p>OA 2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p> <p>OA 9: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. -La diferencia entre hecho y opinión. <p>Si la información del texto es suficiente y pertinente para sustentar la tesis del autor. - La manera en que el autor organiza el texto. -Con qué intención el autor usa preguntas retóricas, oraciones desiderativas y oraciones dubitativas.</p>	

-Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.

OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

Objetivos de aprendizaje transversales:

- **OAT 06:** Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Instrucciones:

- Este material está compuesto por el texto “**La vida de Diana de Gales: entre el deber y la tragedia**”, realizado a partir del video “**LA TRISTE Hª DE DIANA DE GALES | Draw My Life**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente para crear una primera impresión de lo que tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto**.
- Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y creación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.
- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca**

relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.

- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.**

Ítem I: Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA TRISTE Hª DE DIANA DE GALES | Draw My Life](#) 🧑🏻

La vida de Diana de Gales: entre el deber y la tragedia

Lady Diana Spencer nació en 1961 en Inglaterra, dentro de una familia aristocrática. Durante su infancia, mostró interés por la música y el baile. A los veinte años, contrajo matrimonio con el príncipe Carlos, heredero del trono británico, en una ceremonia que congregó a millones de espectadores alrededor del mundo. Este enlace la transformó en la princesa de Gales, una figura que inmediatamente captó la atención de la prensa internacional.

La intensa cobertura mediática generó enormes presiones sobre Diana, quien enfrentó serias dificultades para adaptarse a la vida palaciega. La princesa luchó contra la depresión y trastornos alimenticios, problemas que se agravaron con la ruptura de su matrimonio. Sin embargo, utilizó su notoriedad para emprender numerosas acciones solidarias. Visitó hospitales, abrazó a enfermos de sida en una época de gran estigma y caminó por campos minados, gestos que buscaban visibilizar causas humanitarias y promover cambios sociales.

Tras su divorcio en 1996, Diana mantuvo su compromiso con las obras de caridad y centró sus esfuerzos en la crianza de sus hijos. Su relación con el productor Dodi Al-Fayed incrementó el acoso de los paparazzi, un fenómeno que caracterizó gran parte de su vida adulta. Esta persecución culminó trágicamente en 1997, cuando un accidente automovilístico en París acabó con su vida.

La historia de Diana de Gales ilustra las complejas consecuencias de la fama y la importancia de manejar responsablemente la influencia de los medios. Para las nuevas generaciones, su legado representa una lección sobre el uso de la visibilidad para impulsar causas justas y sobre la necesidad de mantener la empatía frente a la adversidad.

Ítem II: A continuación, encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue la rúbrica adjunta al final para ayudarte a responder.

a) Según el texto, ¿qué acciones humanitarias concretas realizó Diana de Gales para visibilizar causas sociales?

b) A partir de lo leído, ¿cómo podrías explicar la relación contradictoria que Diana de Gales mantuvo con los medios de comunicación a lo largo de su vida?

c) El texto describe cómo Diana "sostuvo a enfermos de sida cuando existía máximo estigma". Reflexiona: ¿De qué manera su actitud desafió los prejuicios y estereotipos de su época y qué paralelos puedes establecer con luchas sociales contra la discriminación en la actualidad?

d) Desde tu punto de vista, ¿Consideras que Diana de Gales encontró o perdió su libertad al utilizar su notoriedad para fines humanitarios, a pesar del "encierro dorado" y la presión mediática? Fundamenta tu opinión.

e) A partir de la frase "convertir el dolor personal en acción compasiva", elabora una argumentación que explique cómo la vida de Diana de Gales puede interpretarse como una búsqueda de la libertad a través del servicio a los demás, incluso dentro de las limitaciones de su contexto histórico y social.

Criterios	Excelente (6 ptos)	Satisfactorio (5 - 4 ptos)	En proceso (3 - 2 ptos)	Por mejorar (1 - 0 ptos)	Puntaje obtenido
Pertinencia	Responde de manera completa y directa a la pregunta, sin divagaciones. Se ajusta al enfoque solicitado.	Responde en general a la pregunta, aunque puede incluir algún elemento tangencial o poco desarrollado.	La respuesta se desvía parcialmente del tema o no aborda todos los aspectos solicitados.	No responde a la pregunta o lo hace de manera irrelevante.	
Relación con el texto	Utiliza información explícita e implícita del	Usa información del texto, pero puede	Menciona el texto de manera superficial o	No hace referencia al texto o lo hace de	

	texto de manera precisa y la integra de forma natural en la respuesta.	ser literal o poco elaborada. Alguna referencia puede ser general.	con errores de comprensión. No extrae ideas clave.	manera incorrecta o ajena al contenido.	
Argumentación	Desarrolla una postura clara y bien fundamentada, con ejemplos o citas del texto. Reflexiona críticamente y vincula con contextos más amplios.	Presenta una opinión con algún fundamento, pero le falta profundidad o desarrollo. La relación con el texto es básica.	La argumentación es débil, confusa o poco sustentada. Escasa reflexión personal o contextual.	No hay argumentación, solo repite información o emite juicios sin justificar.	
Coherencia y	El texto está	Las ideas son	Las ideas	El texto es	

<p>cohesión</p>	<p>bien estructurado, con ideas conectadas lógicamente y uso adecuado de conectores. Párrafos organizados.</p>	<p>comprensible s, pero la estructura puede ser algo desordenada. Uso básico de conectores.</p>	<p>aparecen desorganizadas, con saltos bruscos o repeticiones. Conexiones débiles entre oraciones.</p>	<p>confuso, fragmentado o carece de fluidez. No se percibe una estructura clara.</p>	
<p>Ortografía y puntuación</p>	<p>No presenta errores ortográficos ni de puntuación. Uso correcto de mayúsculas, tildes y signos.</p>	<p>Presenta pocos errores (1-2) que no afectan la comprensión. Uso aceptable de puntuación.</p>	<p>Errores frecuentes (3-5) que dificultan en parte la lectura. Puntuación inconsistente.</p>	<p>Errores graves y numerosos que obstaculizan la comprensión. Descuido general en normas ortográficas.</p>	

Puntaje máximo:	30 ptos
Puntaje obtenido:	
Comentarios:	

Nota. Tabla demostrativa, modelo de guía post-revisión entre pares. Elaboración propia.

Los resultados de esta fase confirman que la inteligencia artificial generativa, cuando es utilizada bajo un marco teórico-metodológico robusto y con supervisión humana crítica, constituye una herramienta viable para la producción de materiales didácticos de calidad. No obstante, la identificación de los ítems críticos relacionados con inclusión evidencia que existen dimensiones de la práctica pedagógica —específicamente, aquellas vinculadas a la atención de la diversidad y las neuro divergencias— que requieren un conocimiento situado, experiencial y contextualizado que los modelos de IA actuales no poseen y que, por tanto, demandan una intervención humana más intensiva y especializada. Esta tensión entre las fortalezas técnicas de la IA (precisión disciplinar, coherencia estructural, gradación de complejidad) y sus limitaciones pedagógicas (sensibilidad a la diversidad, contextualización cultural, adaptación a particularidades locales) constituye un hallazgo metodológico relevante que debe orientar futuras investigaciones sobre diseño instruccional mediado por IA. Como sostienen Kasneci et al. (2023), "el verdadero potencial de la IA en educación no radica en la automatización completa del diseño didáctico, sino en la generación de borradores de alta calidad que los docentes expertos puedan refinar, contextualizar y humanizar" (p. 15), principio que esta investigación ha materializado mediante el proceso de validación por pares aquí descrito.

3. 1. 3. 2. Validación Externa Mediante Evaluación Docente.

Una vez completado el proceso de validación interna y refinamiento del material descrito en la sección precedente, la investigación avanzó hacia su segunda instancia de validación empírica: la evaluación externa por parte de docentes de Lengua y Literatura en ejercicio. Esta fase responde al principio de validez ecológica, definida por Bronfenbrenner (1977) como "el grado en que el ambiente experimentado por los sujetos de investigación posee las propiedades que el investigador supone o asume que tiene, y el grado en que los hallazgos del estudio pueden generalizarse a contextos naturales de aplicación" (p. 516). En el contexto específico de esta investigación desarrollista, la validez ecológica implica verificar que el material didáctico, que demostró calidad técnica en la evaluación por pares, efectivamente resulta pertinente, aplicable y valorado positivamente por docentes que trabajan en aulas reales con estudiantes reales y con las restricciones de tiempo, recursos y heterogeneidad propias del sistema educativo chileno. Como sostienen McKenney y Reeves (2018), "un producto educativo puede ser técnicamente impecable desde la perspectiva del diseñador, pero resultar inviable o irrelevante desde la perspectiva del docente de aula si no considera las condiciones reales de implementación" (p. 28). Por consiguiente, esta fase de validación externa operó como un filtro crítico que permitió contrastar las valoraciones de los evaluadores internos —quienes poseían un conocimiento profundo del marco teórico pero carecían de experiencia extensa en aulas de enseñanza media— con las percepciones de profesionales con trayectoria consolidada en el ejercicio docente.

Fundamentación Metodológica: Triangulación de Fuentes Evaluativas. La decisión de implementar una evaluación externa adicional a la validación por pares se fundamenta en el principio de triangulación de fuentes, una de las cuatro formas de triangulación identificadas por Denzin y

Lincoln (2023) junto con la triangulación metodológica, teórica y de investigadores. Como señala este autor:

La triangulación de fuentes implica comparar y contrastar los datos obtenidos de diferentes grupos de informantes sobre el mismo fenómeno, permitiendo identificar convergencias que refuerzan la validez de las conclusiones y divergencias que revelan aspectos contextuales o interpretativos no anticipados. (p. 301)

En este caso, la triangulación operó contrastando dos tipos de fuentes evaluativas con perfiles diferenciados: evaluadores internos (participantes del seminario, con conocimiento teórico profundo del modelo "Leer para Aprender" pero con experiencia docente limitada o reciente) versus evaluadores externos (docentes en ejercicio, con conocimiento teórico variable pero con experiencia práctica consolidada en la enseñanza de la lectoescritura en contextos reales).

La complementariedad de estas fuentes permitió capturar dimensiones evaluativas distintas. Los evaluadores internos, por su inmersión en el marco teórico, fueron especialmente sensibles a la coherencia conceptual, la alineación con el modelo "Leer para Aprender" y la precisión lingüística; en contraste, los evaluadores externos, por su experiencia en el aula, fueron más sensibles a la viabilidad de implementación, la claridad de las instrucciones para estudiantes reales, la adecuación del tiempo requerido para completar las actividades y la motivación que los temas y recursos podrían generar en adolescentes concretos. Como sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), "la triangulación no busca que todas las fuentes converjan perfectamente —lo que sería sospechoso—, sino que se complementen y enriquezcan mutuamente, generando una comprensión más matizada donde las debilidades de una fuente son compensadas por las fortalezas de otra" (p. 418). En este caso, las valoraciones positivas de los evaluadores internos sobre rigurosidad teórica fueron matizadas por observaciones de los evaluadores externos sobre excesiva densidad conceptual en

algunas guías, mientras que las críticas internas sobre falta de inclusividad fueron confirmadas y profundizadas por los docentes externos, quienes aportaron ejemplos concretos de barreras que estudiantes con NEE encontrarán en las actividades propuestas.

Instrumento de Evaluación y Procedimiento de Aplicación. El instrumento utilizado para la evaluación externa consistió en una encuesta estructurada, diseñada específicamente para capturar tanto valoraciones cuantitativas mediante escalas Likert como apreciaciones cualitativas mediante preguntas abiertas. La encuesta se estructuró en tres secciones: (1) identificación de la guía evaluada (nombre, nivel educativo, eje formativo); (2) 23 ítems de valoración cuantitativa mediante escala Likert de 4 niveles (1 = Insuficiente, 2 = Básico, 3 = Satisfactorio, 4 = Excelente), que ejecutaron dimensiones similares a las de la rúbrica de evaluación interna pero con enunciados adaptados al lenguaje docente y enfocados en usabilidad pedagógica; y (3) tres preguntas abiertas donde los docentes debían señalar el aspecto más valioso de las guías, el aspecto que requiere más mejora y comentarios o sugerencias adicionales. Esta estructura mixta responde a las recomendaciones de Muijs (2022) sobre diseño de instrumentos de investigación educativa, quien sostiene que "las encuestas puramente cuantitativas permiten cuantificar tendencias pero pierden la riqueza interpretativa, mientras que las puramente cualitativas capturan matices pero dificultan la comparación sistemática; la combinación de ambas en un solo instrumento maximiza las ventajas de cada enfoque" (p. 45).

A continuación se muestra la encuesta a realizar, esta se encuentra originalmente en *Google*

Docs:

Tabla 11 *Encuesta de validación externa (Google forms)*

Identificación de las guías

1. Nombre de la guía analizada

2. Curso o nivel

a) 7° básico

b) 8° básico

c) 1° medio

d) 2° medio

3. Eje formativo

1. Lectura

2. Escritura

3. Investigación

4. Comunicación oral

Selección valorizada

1. La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinar(es) de las Bases Curriculares para su asignatura y nivel.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

2. La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivo de Aprendizajes Transversales (OAT) de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

3. Incluye los objetivos de manera clara y bien planteados.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

4. La guía promueve el aprendizaje activo (por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

5. La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado).

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

6. La guía sigue una orientación inclusiva (considera atención a la diversidad).

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

7. ¿Las guías integran de manera efectiva conocimientos y habilidades?

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

8. Las actividades de las guías promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

9. Las guías fomentan la autonomía y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

10. Las guías ofrecen oportunidades para el trabajo colaborativo o en equipo.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

11. La estructura general de las guías (Instrucciones → Video → Texto → Preguntas → Rúbrica) es lógica y clara.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

12. El recurso multimodal (video y texto creado a partir de él) es pertinente y motivador para los estudiantes.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

13. Las instrucciones para realizar las actividades están planteadas con claridad.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

14. La rúbrica incluida es un instrumento de evaluación útil y alineado con los objetivos de la guía.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

15. La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

16. La guía proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

17. La guía plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neurodivergentes.

1) Sí, la plantea.

2) No la plantea.

3) Otro: _____

18. La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

19. La edición y formato de la guía es amigable y didáctica (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática).

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

20. El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

21. Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales.

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

22. En general, ¿Cómo calificaría la capacidad de las guías para desarrollar habilidades de lectoescritura en sus estudiantes?

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

23. ¿Recomendaría el uso de estas guías a otros colegas?

1 2 3 4

Insuficiente ○ ○ ○ ○ Excelente

Comentario o apreciaciones

1. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?
2. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que requiere MÁS mejora o ajuste?
3. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir

Nota. Tabla demostrativa, formulario de evaluación externa. Elaboración propia.

A cada docente se le asignó aleatoriamente la evaluación de dos guías, seleccionadas de manera estratificada para garantizar representación equitativa de los cuatro niveles educativos. Esta decisión responde a consideraciones pragmáticas (el tiempo requerido para evaluar dos guías mediante la encuesta completa se estimó en 60-90 minutos, límite razonable para la colaboración voluntaria de docentes en ejercicio) y metodológicas (al evaluar cada docente dos guías en lugar de una, se reduce el sesgo de que valoraciones extremas en una sola guía distorsionen las conclusiones). El procedimiento de aplicación fue el siguiente: se compartió con cada docente un paquete digital que contenía (a) las dos guías asignadas en formato PDF, (b) un enlace al formulario de Google Forms donde debían completar la encuesta, y (c) un documento de instrucciones que presentaba el propósito

de la evaluación, los criterios que se esperaba considerar y el tiempo estimado para completar la tarea. Se solicitó a los docentes que evaluaran las guías "desde la perspectiva de su viabilidad de uso con estudiantes reales en sus contextos de trabajo", enfatizando que no se trataba de un examen teórico sino de una valoración situada. El plazo otorgado fue de dos semanas, enviando recordatorios a los cinco y diez días para quienes no habían completado la evaluación. La tasa de respuesta fue del 100% (24 de 24 docentes), generando un total de 48 evaluaciones de guías (véase Tabla 3 para distribución de las guías evaluadas por nivel educativo).

En síntesis, la Fase 3 de validación empírica materializada mediante la convergencia de evaluación por pares (validación interna) y evaluación docente (validación externa) garantizó que las conclusiones sobre la calidad del material didáctico no se sustentaran en una única perspectiva subjetiva, sino en la triangulación de múltiples miradas expertas que, desde distintas posiciones en el campo educativo (diseñadores-investigadores y docentes-usuarios), reconocieron tanto las potencialidades como las limitaciones del modelo propuesto. Esta estrategia de validación cruzada responde a los estándares de rigor metodológico propuestos por Creswell y Plano Clark (2018) para la investigación mixta en educación, donde "la calidad de un estudio no se mide únicamente por la cantidad de datos recolectados, sino por la profundidad de la comprensión alcanzada mediante el diálogo crítico entre múltiples fuentes de evidencia" (p. 267). Los hallazgos derivados de esta fase — fortalezas en rigurosidad disciplinar y multimodalidad, debilidades en atención a la diversidad— orientaron tanto las mejoras finales implementadas en el material como las recomendaciones metodológicas para futuras investigaciones sobre diseño instruccional mediado por IA, que se detallan en el capítulo de conclusiones.

3. 1. 4. Universo y Muestra

La población de estudio estuvo constituida por el conjunto de docentes de Lengua y Literatura en ejercicio activo en el sistema educativo chileno, con experiencia específica en los niveles de enseñanza media (7° básico a 2° medio). Esta delimitación responde a la necesidad de que el material didáctico generado mediante inteligencia artificial fuera evaluado por profesionales con un dominio disciplinar específico del área de lenguaje y comunicación, así como con experiencia directa en los niveles escolares para los cuales fueron diseñadas las guías. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), "la definición precisa del universo de estudio permite establecer los límites conceptuales y operacionales de la investigación, garantizando la pertinencia de los juicios emitidos por los participantes" (p. 174).

La muestra final quedó conformada por 24 de estos docentes. El reclutamiento se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando las redes profesionales de los participantes del seminario de título y de establecimientos educacionales con los cuales la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) mantiene convenios de práctica profesional. Esta estrategia permitió acceder a informantes clave con el perfil requerido y la disponibilidad para participar en la evaluación de los materiales.

3. 1. 4. 1. Universo de Investigación.

El universo de estudio estuvo constituido por el conjunto de docentes de Lengua y Literatura en ejercicio activo en el sistema educativo chileno, con experiencia en niveles de enseñanza media (7° básico a 2° medio). Esta delimitación responde a que el material didáctico generado mediante IA requería ser evaluado por profesionales con conocimiento disciplinar específico en el área de lenguaje y comunicación, así como con experiencia directa en los niveles escolares para los cuales fueron diseñadas las guías. Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), "la definición precisa del

universo de estudio permite establecer los límites conceptuales y operacionales de la investigación, garantizando la pertinencia de los juicios emitidos por los participantes" (p. 174).

3. 1. 4. 2. Estrategia de Muestreo y Selección de Participantes.

La selección de los 24 docentes participantes no buscó la representatividad estadística, sino que se rigió por los principios del muestreo intencional o propositivo, propio de la investigación cualitativa (Flick, 2015, pág. 50). El objetivo fue identificar "casos ricos en información" que pudieran ofrecer una evaluación experta y contextualizada del material didáctico. La selección se realizó mediante un procedimiento de muestreo por criterios (Patton, 2002), asegurando que todos los participantes cumplieran con los requisitos definidos a priori para garantizar la competencia y pertinencia de sus juicios.

3. 1. 4. 3. Criterios de Inclusión (Casos Ricos en Información).

Para ser considerados "casos ricos en información", se definieron los siguientes criterios de inclusión:

- Idoneidad disciplinar: Título profesional de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación o equivalente.
- Experiencia en el nivel objetivo: Un mínimo de un año de experiencia docente en los niveles de 7° básico a 2° medio. Este criterio asegura un conocimiento experiencial de las características del alumnado al que va dirigido el material.
- Actualidad profesional: Encontrarse en ejercicio activo al momento del estudio, para que sus valoraciones reflejen los desafíos y dinámicas del aula contemporánea.

3. 1. 4. 4. Criterios de Exclusión y Límites del Muestreo.

Se excluyó a docentes de otras especialidades y a profesionales en formación inicial, ya que no cumplían con el perfil de "experto en la materia" requerido. Es crucial señalar que, si bien esta

estrategia de muestreo garantiza la pertinencia de los juicios, el hecho de que el 66,7% de la muestra sean docentes noveles (1-2 años de experiencia) constituye una limitación. Esto implica que las percepciones recogidas representan principalmente la mirada de profesionales en sus primeros años de ejercicio, lo que puede haber enfatizado aspectos de usabilidad y claridad estructural sobre otros (como la atención a la diversidad) que se dominan con mayor experiencia. En consecuencia, la transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985) de estos hallazgos a otros contextos dependerá de que el lector evalúe la similitud entre las características de esta muestra y las de su propia realidad educativa."

3. 1. 5. Procedimiento de Recolección de Datos

La recolección de datos se ejecutó mediante un procedimiento sistemático y estandarizado que combinó estrategias digitales multimodales. El contacto con los participantes se estableció de forma individual a través de correo electrónico, medio que permitió garantizar la entrega formal de los materiales, mantener un canal directo de comunicación y gestionar de manera ordenada las respuestas.

Cada docente recibió un mensaje estandarizado que incluía:

1. Presentación formal de la investigación: Contexto del seminario de título, objetivos de la validación y relevancia del juicio experto docente.
2. Materiales de evaluación: Dos guías didácticas asignadas aleatoriamente. (Cada una con sus respectivos niveles: inicial, intermedio y avanzado).
3. Instrucciones multimodales:
 - a. Presentación en *PowerPoint* con instrucciones paso a paso.
 - b. Video explicativo que contextualiza el uso de IA en la creación del material y los objetivos de la validación.

c. Enlace al formulario de evaluación en línea (*Google Forms*).

Este enfoque multimodal ---que combina texto escrito, soporte visual y audiovisual--- se alinea con las recomendaciones para estudios en línea que buscan maximizar la comprensión y adherencia a los protocolos por parte de los participantes. Como indican Dillman, Smyth y Christian (2014), "la provisión de materiales de apoyo claros y diversos (instrucciones escritas, audiovisuales o ejemplos) reduce la ambigüedad, incrementa la tasa de respuesta completa y mejora la calidad de los datos obtenidos" (p. 243).

Adicionalmente, se ofreció como incentivo el acceso al *prompt* utilizado para la generación de las guías y el paquete completo de 64 guías didácticas tras completar la evaluación. Este mecanismo de retribución profesional contribuyó a una participación comprometida y una tasa de respuesta elevada, lo que aseguró la viabilidad del proceso de recolección. Creswell y Plano Clark (2018) señalan que "el uso de correo electrónico para la distribución de instrumentos y materiales permite un control logístico eficiente, asegura la uniformidad en las instrucciones y favorece una tasa de respuesta más ágil en comparación con métodos presenciales o postales" (p. 112).

3. 1. 6. Limitaciones Metodológicas

Toda investigación empírica, independientemente del rigor metodológico con que se ejecute, enfrenta restricciones inherentes a sus decisiones de diseño, a las condiciones materiales de su realización y a las características del fenómeno que intenta comprender. Como sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), "el reconocimiento explícito de las limitaciones metodológicas no constituye una debilidad, sino una demostración de honestidad intelectual y de conciencia epistemológica que permite interpretar los hallazgos dentro de sus fronteras de validez" (p. 128). En el caso de la presente investigación desarrollista sobre creación de materiales didácticos mediados por inteligencia artificial, se identifican cinco categorías de limitaciones que condicionan el alcance y la

transferibilidad de las conclusiones: limitaciones de diseño muestral, restricciones de validez ecológica, limitaciones tecnológicas, restricciones temporales y limitaciones asociadas a la generalización de los hallazgos.

3. 1. 6. 1. Limitaciones de Diseño Muestral. La primera limitación significativa se relaciona con las características de la muestra utilizada para la validación externa del material didáctico. Si bien los 24 docentes evaluadores cumplieron rigurosamente con los criterios de inclusión establecidos — formación disciplinar específica, experiencia mínima de un año y ejercicio activo—, el procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia limita la representatividad estadística de la muestra respecto del universo de docentes de Lengua y Literatura del sistema educativo chileno. Como señalan McMillan (2023):

El muestreo por conveniencia, aunque pragmáticamente necesario en contextos de recursos limitados, no garantiza que la muestra refleje la heterogeneidad del universo en variables relevantes como dependencia administrativa del establecimiento, contexto socioeconómico de los estudiantes, años de experiencia docente o formación continua en didáctica de la lengua. (p. 138)

En consecuencia, los juicios emitidos por estos 24 docentes, pese a ser expertos y pertinentes, no pueden extrapolarse mecánicamente a la totalidad del profesorado chileno sin considerar que docentes de otros contextos institucionales —particularmente establecimientos rurales, educación de adultos o contextos de alta vulnerabilidad— podrían haber valorado el material de manera diferente en función de sus realidades pedagógicas específicas.

Adicionalmente, el tamaño muestral de 24 docentes, si bien adecuado para un estudio de validación de materiales didácticos según los estándares de investigación desarrollista (McKenney y Reeves, 2018), resulta insuficiente para análisis estadísticos inferenciales robustos que permitieran,

por ejemplo, identificar diferencias significativas en las valoraciones según variables del evaluador (años de experiencia, tipo de establecimiento, nivel educativo en que se desempeña habitualmente). Como sostienen Muijs (2022), "para análisis estadísticos que aspiren a detectar diferencias significativas entre grupos con poder estadístico suficiente ($\beta > 0.80$), se requieren tamaños muestrales considerablemente mayores que los habitualmente disponibles en investigaciones educativas de pequeña escala" (p. 67). Esta restricción implica que los hallazgos cuantitativos deben interpretarse principalmente como descripciones de tendencias en el grupo estudiado, más que como inferencias poblacionales con validez estadística.

3. 1. 6. 2. Restricciones de Validez Ecológica. Una segunda limitación sustantiva se vincula con la validez ecológica de los hallazgos, entendida como el grado en que las condiciones de evaluación del material didáctico se aproximan a las condiciones reales de uso en el aula. Como señala Bronfenbrenner (1977), "la validez ecológica de una investigación depende críticamente de la similitud entre el contexto experimental y el contexto natural donde se espera que los resultados sean aplicables" (p. 516). En esta investigación, la evaluación del material didáctico se realizó mediante juicio de expertos que revisaron las guías de manera analítica fuera del contexto de implementación áulica, lo que difiere sustancialmente de una validación empírica mediante aplicación real con estudiantes. Los docentes evaluadores valoraron aspectos como la claridad instruccional, la pertinencia curricular o el atractivo visual de las actividades, pero estas valoraciones están mediadas por sus expectativas profesionales y su conocimiento disciplinar, que no necesariamente coinciden con la experiencia fenomenológica que tendría un estudiante adolescente al interactuar con las guías.

Una validación ecológicamente robusta habría requerido la implementación piloto de las guías en aulas reales con estudiantes de los niveles correspondientes, seguida de la recolección de datos sobre comprensión de las instrucciones, tiempo de ejecución de las tareas, niveles de motivación y

calidad de las producciones estudiantiles. Este tipo de validación en contexto de uso, que Richey y Klein (2016) denominan "evaluación de desarrollo tipo 2", excedió las posibilidades temporales y logísticas de un seminario de título con duración acotada y sin financiamiento externo. Por consiguiente, las conclusiones sobre la usabilidad y efectividad pedagógica de las guías se sustentan en juicios expertos anticipatorios, más que en evidencia empírica derivada de implementación real. Como advierten McKenney y Reeves (2018), "los materiales didácticos que obtienen valoraciones positivas en evaluación por expertos pueden enfrentar obstáculos imprevistos al ser implementados con estudiantes reales, cuyas respuestas cognitivas, motivacionales o interaccionales no siempre son anticipables desde la perspectiva adulta del diseñador o evaluador" (p. 32).

3. 1. 6. 3. Limitaciones Tecnológicas y Dependencia de Plataformas de IA. Una tercera categoría de limitaciones se relaciona con la naturaleza misma de las herramientas de inteligencia artificial utilizadas para la generación del material didáctico. Si bien se seleccionaron tres plataformas de acceso gratuito (*Deep Seek, Gemini y Chat GPT*) con capacidades de razonamiento profundo y procesamiento multimodal, estas herramientas presentan restricciones inherentes que condicionaron el proceso de producción. En primer lugar, los grandes modelos de lenguaje (LLM) funcionan como "cajas negras" cuyo procesamiento interno resulta opaco incluso para sus desarrolladores (Kasneci et al., 2023), lo que impide comprender exactamente por qué una IA generó un texto de determinada manera y no de otra. Esta opacidad algorítmica dificulta la identificación de patrones sistemáticos en los errores o sesgos que pudieran reproducirse en futuras generaciones, limitando así la capacidad de afinar los *prompts* de manera fundamentada.

En segundo lugar, la calidad de los productos generados depende críticamente de la formulación exacta de los *prompts* instruccionales y de los documentos adjuntos proporcionados al sistema. Como señalan Mollick y Mollick (2023):

Variaciones mínimas en la redacción de un *prompt* —cambio en el orden de las instrucciones, inclusión u omisión de ejemplos, ajuste en el nivel de granularidad— pueden derivar en productos significativamente diferentes, lo que introduce una variabilidad no controlada que afecta la replicabilidad del proceso. (p. 21)

En esta investigación, aunque se documentaron exhaustivamente los *prompts* utilizados, no se realizó un análisis factorial sistemático que permitiera determinar qué componentes específicos de cada *prompt* ejercían mayor influencia en la calidad del material generado. Estudios futuros que aspiren a optimizar la generación de guías didácticas mediante IA deberían incorporar metodologías de diseño experimental para aislar el efecto de variables como la extensión del *prompt*, la inclusión de marcos teóricos explícitos o el uso de ejemplos ilustrativos.

Finalmente, la dependencia de plataformas de terceros introduce una limitación de sostenibilidad temporal. Los modelos de IA generativa evolucionan rápidamente; las versiones gratuitas de *Deep Seek*, *Gemini* y *Chat GPT* disponibles en 2025-2026 probablemente habrán sido actualizadas, modificadas o incluso discontinuadas para cuando esta investigación sea replicada por otros investigadores. Como advierte White et al. (2023):

La investigación sobre *prompt engineering* enfrenta el desafío de la obsolescencia acelerada, pues los hallazgos sobre estrategias efectivas de *prompting* en una versión específica de un modelo pueden no ser transferibles a versiones posteriores con arquitecturas o datos de entrenamiento diferentes. (p. 15)

Esta inestabilidad tecnológica plantea interrogantes sobre la replicabilidad de los hallazgos más allá del contexto temporal inmediato de la investigación.

3. 1. 6. 4. Restricciones Temporales del Proceso de Validación. Una cuarta limitación se relaciona con las restricciones temporales inherentes a un seminario de título con plazos

institucionales acotados. El proceso completo de diseño, producción, validación y refinamiento del material didáctico se desarrolló en un período aproximado de seis meses, lo que si bien resulta adecuado para demostrar la viabilidad del modelo propuesto, no permitió implementar ciclos iterativos múltiples de validación y mejora como los que caracterizan a la investigación de diseño y desarrollo de largo aliento. Como sostienen Richey y Klein (2016), "los proyectos de *design and development research* óptimos contemplan al menos tres ciclos completos de prototipado-testeo-refinamiento, donde cada ciclo incorpora las lecciones del anterior en versiones progresivamente mejoradas del producto" (p. 12). En este caso, las guías fueron sometidas a un único ciclo de evaluación por pares seguido de refinamiento puntual, y posteriormente a una evaluación externa sin oportunidad de implementar un segundo ciclo de mejoras basado en los hallazgos de los docentes evaluadores.

Esta restricción temporal también condicionó la profundidad del análisis de los datos cualitativos. Los comentarios abiertos provistos tanto por los evaluadores internos como por los docentes externos contienen información valiosa sobre aspectos específicos de mejora, sugerencias de actividades alternativas y observaciones contextualizadas sobre aplicabilidad; sin embargo, el análisis de estos datos se realizó mediante codificación temática básica y no mediante metodologías más sofisticadas como la teoría fundamentada o el análisis crítico del discurso, que habrían permitido identificar patrones implícitos o contradicciones latentes en las valoraciones. Como señalan Miles et al. (2014), "el análisis cualitativo riguroso de grandes volúmenes de datos textuales requiere inversión temporal considerable para codificación múltiple, triangulación de codificadores y verificación de saturación teórica" (p. 112), recursos de tiempo que resultaron limitados en el marco de este seminario.

3. 1. 7. *Limitaciones de Generalización de los Hallazgos*

Finalmente, se deben explicitar las limitaciones asociadas a la generalización de los hallazgos más allá del contexto específico de esta investigación. Los materiales didácticos producidos se fundamentan en el modelo *Leer para Aprender* de Rose y Martin (2018), que constituye un enfoque pedagógico específico entre múltiples alternativas posibles para la enseñanza de la comprensión lectora. Como señalan McTighe y Willis (2019), "no existe un modelo pedagógico universalmente superior; la efectividad de cualquier enfoque depende de su alineación con los objetivos educativos específicos, las características del estudiantado y las condiciones institucionales del contexto de aplicación" (p. 28). Por consiguiente, las conclusiones sobre la viabilidad de la creación de materiales didácticos mediante IA no pueden extrapolarse automáticamente a otros enfoques pedagógicos (por ejemplo, enseñanza basada en proyectos, aprendizaje cooperativo o didáctica por competencias) sin considerar que cada modelo tiene lógicas instruccionales propias que podrían demandar estrategias de *prompting* diferenciadas.

Asimismo, el material producido se circunscribe a la asignatura de Lengua y Literatura en niveles de enseñanza media (7° básico a 2° medio) del sistema educativo chileno. La transferibilidad de los hallazgos a otras áreas disciplinares —Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia— o a otros niveles educativos —educación básica, educación superior— debe ser objeto de investigaciones específicas que consideren las particularidades epistemológicas y didácticas de cada campo. Como advierten Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018):

La generalización de resultados de estudios cualitativos o mixtos no opera mediante inferencia estadística sino mediante transferibilidad analítica, donde el investigador que desea aplicar los hallazgos en su propio contexto debe evaluar críticamente el grado de similitud entre las condiciones de la investigación original y las de su situación particular. (p. 582)

En síntesis, estas cinco categorías de limitaciones —muestrales, de validez ecológica, tecnológicas, temporales y de generalización— no invalidan los hallazgos de la investigación, pero sí delimitan sus fronteras de validez e invitan a interpretar las conclusiones con la cautela epistemológica necesaria. Como sostiene Creswell y Plano Clark (2018), "la excelencia metodológica no consiste en eliminar todas las limitaciones —empresa imposible en ciencias sociales—, sino en reconocerlas explícitamente, ponderar su impacto sobre las conclusiones y diseñar estrategias de mitigación cuando sea posible" (p. 298). En el presente caso, las estrategias de mitigación implementadas incluyeron: la triangulación de fuentes evaluativas para compensar las limitaciones de validez ecológica; la documentación exhaustiva de los *prompts* utilizados para facilitar la replicabilidad pese a la inestabilidad tecnológica; y la aplicación rigurosa de criterios de calidad en la evaluación por pares para garantizar que, aunque la muestra fuera limitada, los juicios emitidos fueran metodológicamente sólidos. Las investigaciones futuras que deseen extender este trabajo deberían priorizar la implementación piloto con estudiantes reales, la ampliación de la muestra a contextos educativos diversos y el análisis factorial de componentes efectivos del prompt engineering para profundizar la comprensión de las condiciones óptimas para la creación de materiales didácticos de calidad mediante inteligencia artificial generativa.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del proceso de evaluación del material didáctico diseñado en el marco del Plan Nacional de Tutorías. Se exponen los hallazgos derivados de las encuestas aplicadas a docentes en ejercicio, quienes evaluaron guías de aprendizaje mediadas por Inteligencia Artificial (IA) para los niveles de 7° básico a II° medio.

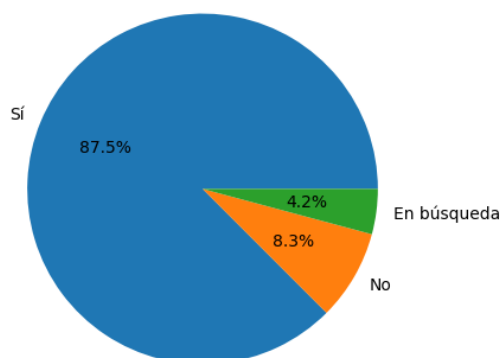
El análisis se estructura en dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa. La dimensión cuantitativa presenta los resultados de las escalas Likert aplicadas en siete categorías de evaluación: (1) Alineación curricular y objetivos, (2) Enfoque pedagógico, (3) Calidad de contenidos, (4) Actividades de aprendizaje, (5) Evaluación y retroalimentación, (6) Diseño y claridad y (7) Recursos y multimodalidad. La dimensión cualitativa examina las respuestas abiertas de los docentes participantes, organizadas en categorías temáticas emergentes. Las preguntas abiertas (27, 28 y 29) se analizan en la sección cualitativa del presente capítulo.

4. 1. Caracterización de la Muestra Docente

Se aplicó una encuesta a 24 docentes de la asignatura de Lengua y Literatura. En relación con la situación laboral al momento de la aplicación del instrumento, 21 docentes (87,5%) declararon encontrarse ejerciendo la pedagogía en una institución educativa, 2 docentes (8,3%) señalaron no ejercer en ese momento y 1 docente (4,2%) indicó encontrarse en búsqueda de institución.

Figura 3 *¿Se encuentra ejerciendo la pedagogía?*

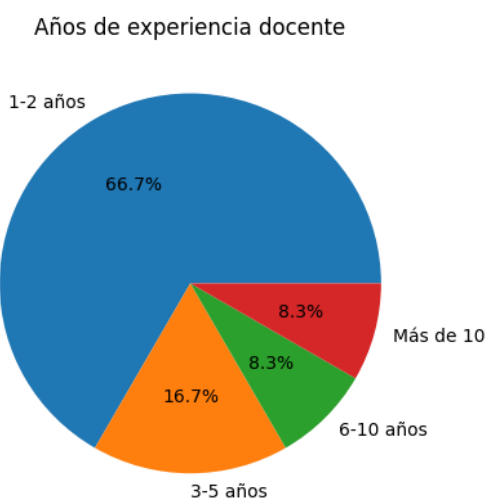
¿Se encuentra ejerciendo la pedagogía?



Nota. Elaboración propia.

Respecto a los años de experiencia en educación media, 16 docentes (66,7%) declararon entre 1 y 2 años de experiencia; cuatro docentes (16,7%), entre 3 y 5 años; dos docentes (8,3%), entre 6 y 10 años; y dos docentes (8,3%), más de 10 años.

Figura 4: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la educación media?



Nota. Elaboración propia.

Cada docente evaluó dos guías de comprensión lectora, seleccionadas aleatoriamente según nivel. La distribución de las guías evaluadas fue la siguiente: ocho corresponden a 8° básico (33,3%), seis a I° medio (25,0%), cinco a 7° básico (20,8%) y cinco a II° medio (20,8%), obteniéndose un total de 48 evaluaciones. Para efectos del análisis, los resultados se presentan desagregados en la Guía 1 (primera guía evaluada por cada docente) y la Guía 2 (segunda guía evaluada), con un total de 24 por cada instrumento (n = 24).

4. 2. Análisis Cuantitativo de las Encuestas

Las respuestas se organizaron en una escala Likert de cuatro niveles: Excelente (4), Satisfactorio (3), Básico (2) e Insuficiente (1). Los resultados se presentan agrupados en siete categorías de evaluación. Para cada pregunta se indica la frecuencia y el porcentaje correspondiente, tanto para la Guía 1 como para la Guía 2.

4. 2. 1. Alineación Curricular y Objetivos

Esta categoría agrupa tres preguntas orientadas a evaluar el grado en que las guías abordan de manera explícita los Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinares, los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y la claridad con que dichos objetivos son presentados.

Pregunta 1: La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinar(es) de las Bases Curriculares para su asignatura y nivel.

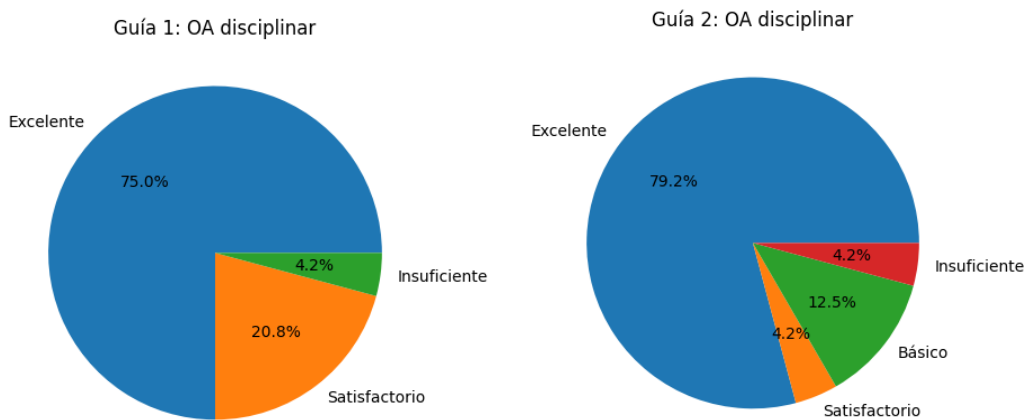
Tabla 12 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	18 / 75.0%	5 / 20.8%	0 / 0.0%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f/%	19/ 79,2%	1/ 4, 2 %	3/12, 5 %	1/ 4, 2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por primera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 5 y 6

Abordaje explícito de uno o más Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinar(es) de las Bases Curriculares para su asignatura y nivel. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, dieciocho docentes (75,0%) evaluaron este aspecto como Excelente, cinco (20,8%) como Satisfactorio, ninguno como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, la valoración Excelente fue otorgada por diecinueve docentes (79,2%), mientras que uno (4,2%) respondió Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. En ambas guías predominó ampliamente la valoración Excelente, lo que indica que las guías incorporan de manera explícita los OA disciplinares de las Bases Curriculares.

Pregunta 2: La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivo de Aprendizajes Transversales (OAT) de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel.

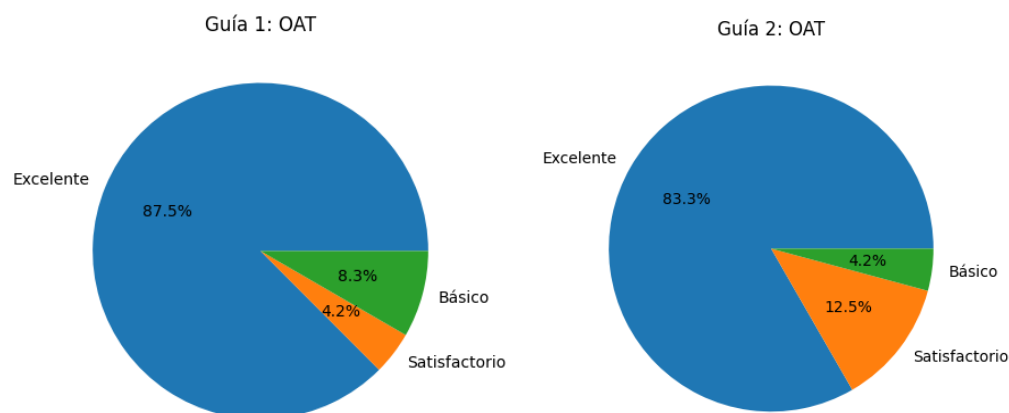
Tabla 13 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	21 / 87.5%	1 / 4.2%	2 / 8.3%	0 / 0.0%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	20 / 83.3%	3 / 12.5%	1 / 4.2%	0 / 0.0%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por segunda pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 7 y 8

Abordaje explícito de uno o más Objetivo de Aprendizajes Transversales (OAT) de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, veintiún docentes (87,5%) asignaron la valoración Excelente, uno (4,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y ninguno Insuficiente. En la Guía 2, veinte docentes (83,3%) respondieron Excelente, tres (12,5%) Satisfactorio, uno (4,2%) Básico y ninguno Insuficiente. Los resultados muestran que la incorporación de OAT es uno de los aspectos con mayor nivel de valoración positiva en ambas guías.

Pregunta 3: Incluye los objetivos de manera clara y bien planteados.

Tabla 14 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

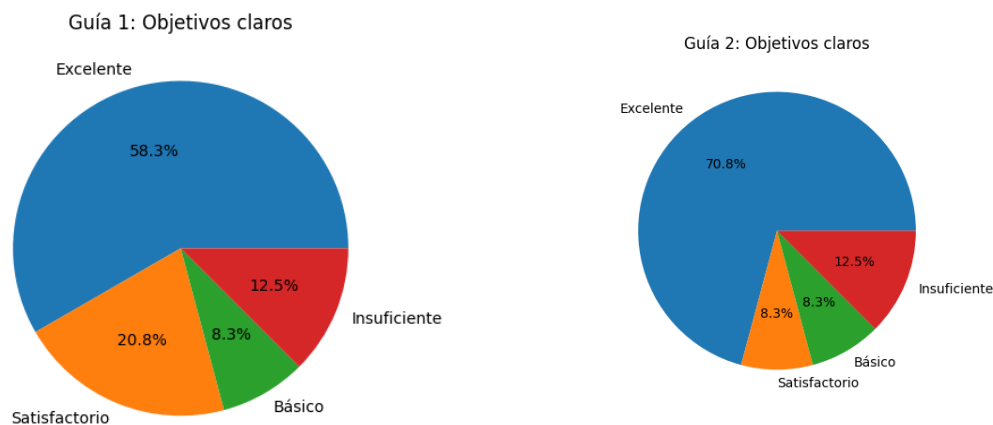
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	14 / 58.3%	5 / 20.8%	2 / 8.3%	3 / 12.5%

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	17 / 70.8%	2 / 8.3%	2 / 8.3%	3 / 12.5%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por tercera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 9 y 10

Planteamiento de objetivos. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, catorce docentes (58,3%) evaluaron la claridad de los objetivos como Excelente, cinco (20,8%) como Satisfactorio, dos (8,3%) como Básico y tres (12,5%) como Insuficiente. En la Guía 2, diecisiete docentes (70,8%) respondieron Excelente, dos (8,3%) Satisfactorio, dos (8,3%)

Básico y tres (12,5%) Insuficiente. Si bien la mayoría de los docentes valoró positivamente la claridad de los objetivos, se observa en ambas guías una proporción de evaluaciones insuficiente (12,5%) que indica la necesidad de revisar la formulación de los objetivos en determinados casos.

4. 2. 2. *Enfoque Pedagógico*

Esta categoría comprende siete preguntas que evalúan distintas dimensiones del enfoque pedagógico de las guías: aprendizaje activo, uso de estrategias diversificadas, orientación hacia el aprendizaje profundo, desarrollo de habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico, autonomía del estudiante, trabajo colaborativo y precisión disciplinar y didáctica.

Pregunta 4: La guía promueve el aprendizaje activo (por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante.

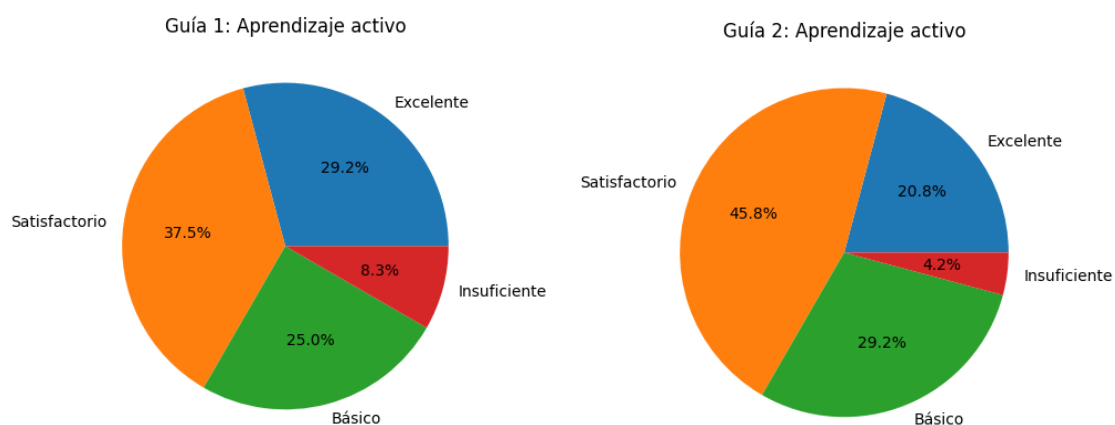
Tabla 15 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	7 / 29.2%	9 / 37.5%	6 / 25.0%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	5 / 20.8%	11 / 45.8%	7 / 29.2%	1 / 4.2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por cuarta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 11 y 12

La guía promueve el aprendizaje activo (por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, siete docentes (29,2%) evaluaron este ítem como Excelente, nueve (37,5%) como Satisfactorio, seis (25,0%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, cinco docentes (20,8%) respondieron Excelente, once (45,8%) Satisfactorio, siete (29,2%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. En ambas guías predominaron las valoraciones Satisfactorio y Básico, lo que indica que la promoción del aprendizaje activo constituye un aspecto de desarrollo intermedio en el conjunto de las guías evaluadas.

Pregunta 5: La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado).

Tabla 16 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

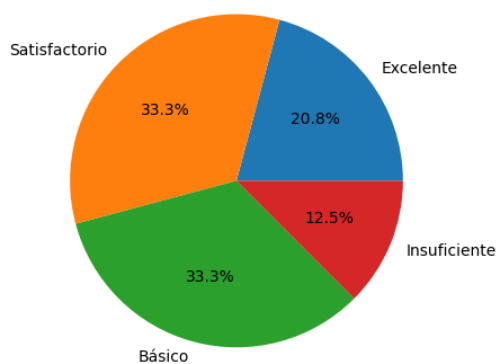
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	5 / 20.8%	8 / 33.3%	8 / 33.3%	3 / 12.5%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	4 / 16.7%	12 / 50.0%	5 / 20.8%	3 / 12.5%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por quinta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

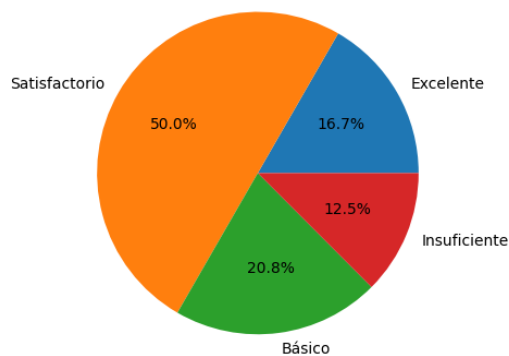
Figura 13 y 14

La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado). Guía 1 y 2

Guía 1: Estrategias diversificadas



Guía 2: Estrategias diversificadas



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, cinco docentes (20,8%) asignaron Excelente, ocho (33,3%) Satisfactorio, ocho (33,3%) Básico y tres (12,5%) Insuficiente. En la Guía 2, cuatro docentes (16,7%) respondieron

Excelente, doce (50,0%) Satisfactorio, cinco (20,8%) Básico y tres (12,5%) Insuficiente. La distribución de respuestas muestra que el uso de estrategias diversificadas se concentra en los niveles intermedios de valoración en ambas guías.

Pregunta 6: La guía se orienta a un aprendizaje profundo.

Tabla 17 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

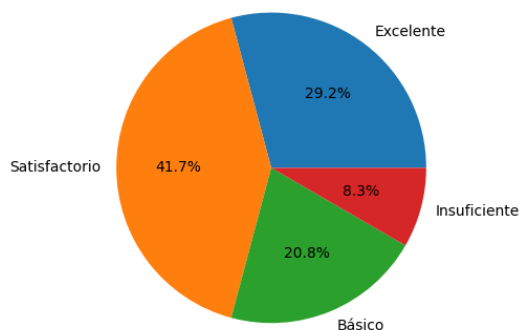
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	7 / 29.2%	10 / 41.7%	5 / 20.8%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	8 / 33.3%	13 / 54.2%	1 / 4.2%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por sexta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

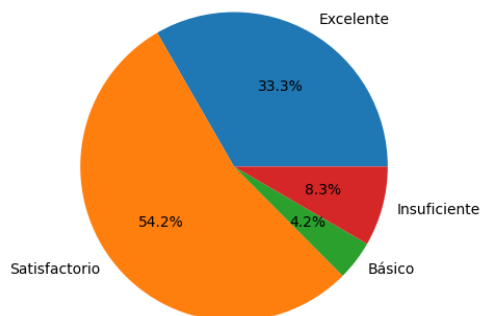
Figura 13 y 14

La guía se orienta a un aprendizaje profundo. Guía 1 y 2

Guía 1: Aprendizaje profundo



Guía 2: Aprendizaje profundo



Nota. Elaboración propia

En la Guía 1, siete docentes (29,2%) valoraron este aspecto como Excelente, diez (41,7%) como Satisfactorio, cinco (20,8%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, ocho docentes (33,3%) respondieron Excelente, trece (54,2%) Satisfactorio, uno (4,2%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. La orientación hacia un aprendizaje profundo recibió valoraciones predominantemente positivas (Excelente y Satisfactorio) en ambas guías, siendo la Guía 2 la que concentró una mayor proporción de respuestas en el nivel Satisfactorio.

Pregunta 7: Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico.

Tabla 18 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

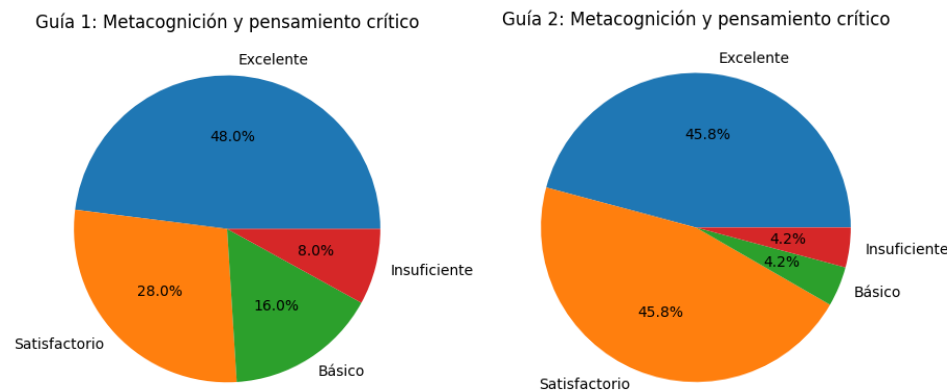
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	12 / 50.0%	7 / 29.2%	4 / 16.7%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	11 / 45.8%	11 / 45.8%	1 / 4.2%	1 / 4.2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por séptima pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 15 y 16

Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia

En la Guía 1, doce docentes (50,0%) evaluaron este ítem como Excelente, siete (29,2%) como Satisfactorio, cuatro (16,7%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, once docentes (45,8%) respondieron Excelente, once (45,8%) Satisfactorio, uno (4,2%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. El desarrollo de habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico fue uno de los ítems con mayor concentración de valoraciones positivas en ambas guías.

Pregunta 8: Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante.

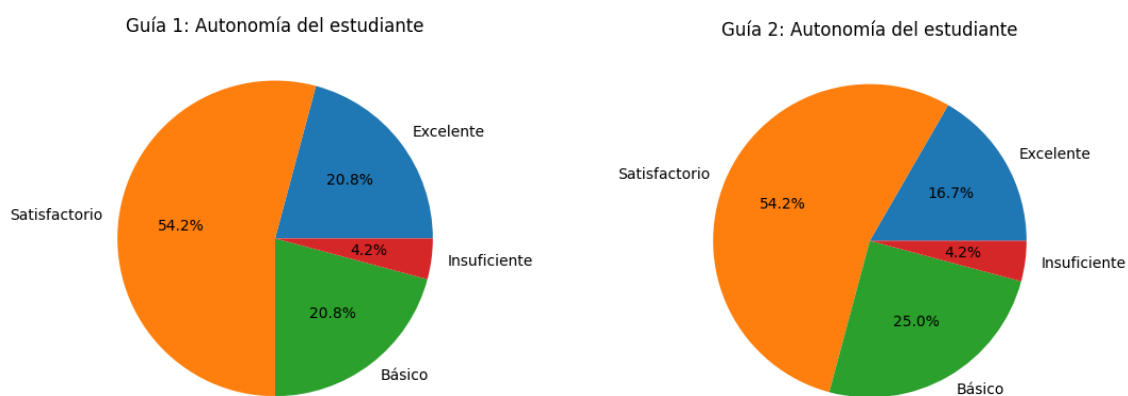
Tabla 19 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	5/ 20, 8%	13/ 54, 2%	5/ 20, 8	1/ 4, 2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	4 / 16.7%	13 / 54.2%	6 / 25.0%	1 / 4.2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por octava pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 17 y 18

Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, cinco docentes (20,8%) asignaron Excelente, trece (54,2%) Satisfactorio, cinco (20,8%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. En la Guía 2, cuatro docentes (16,7%) respondieron Excelente, trece (54,2%) Satisfactorio, seis (25,0%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. En ambas guías la valoración Satisfactorio fue la más frecuente, lo que sugiere que la promoción de la autonomía y autorregulación se encuentra presente, aunque con un margen de mejora.

Pregunta 9: Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares.

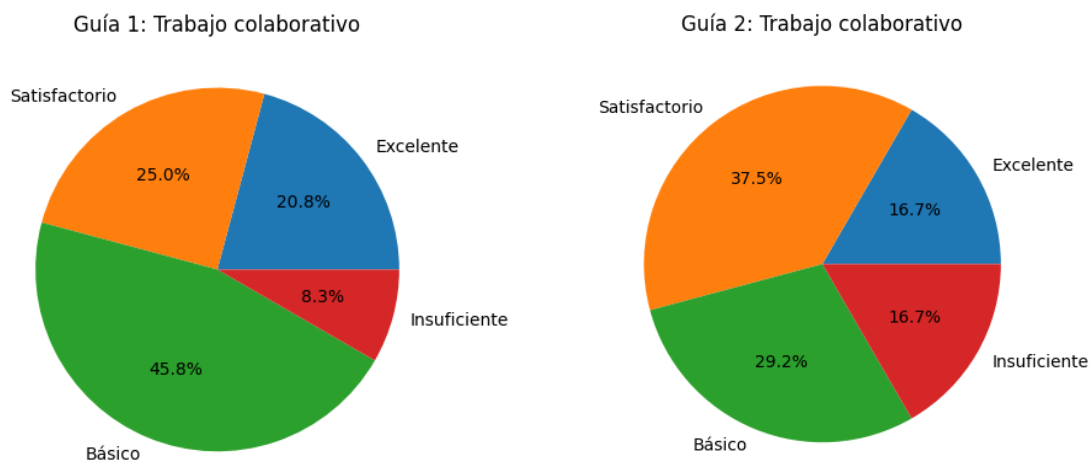
Tabla 20 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	5 / 20.8%	6 / 25.0%	11 / 45.8%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	4 / 16.7%	9 / 37.5%	7 / 29.2%	4 / 16.7%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por novena pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 19 y 20

Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, cinco docentes (20,8%) evaluaron este ítem como Excelente, seis (25,0%) como Satisfactorio, once (45,8%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, cuatro docentes (16,7%) respondieron Excelente, nueve (37,5%) Satisfactorio, siete (29,2%) Básico y cuatro

(16,7%) Insuficiente. El trabajo colaborativo es el ítem con menor nivel de valoración positiva dentro de esta categoría, con predominio de las categorías Básico e Insuficiente en ambas guías.

Pregunta 10: Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s).

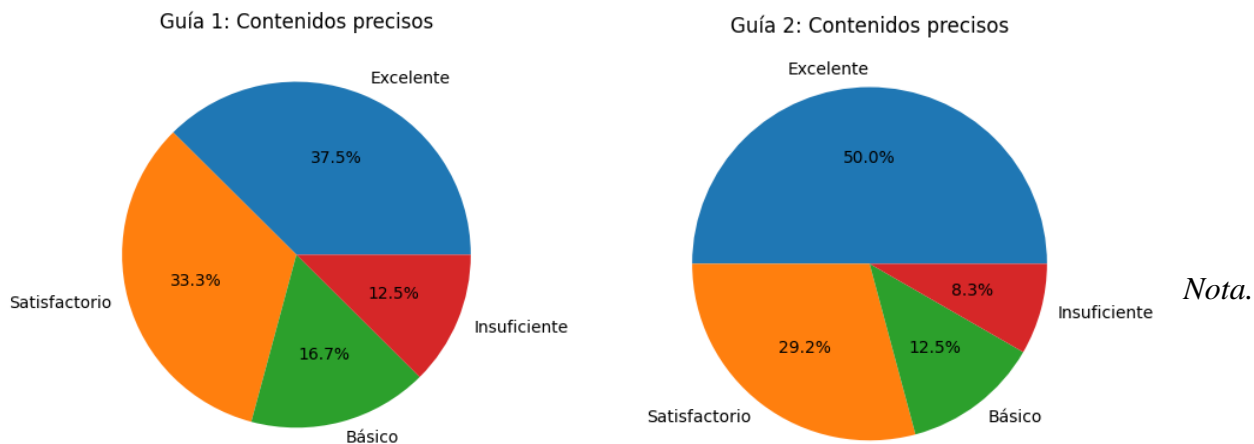
Tabla 21 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	9 / 37.5%	8 / 33.3%	4 / 16.7%	3 / 12.5%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	12 / 50.0%	7 / 29.2%	3 / 12.5%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido en décima pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 21 y 22

Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s). Guía 1 y 2



Elaboración propia.

En la Guía 1, nueve docentes (37,5%) asignaron Excelente, ocho (33,3%) Satisfactorio, cuatro (16,7%) Básico y tres (12,5%) Insuficiente. En la Guía 2, doce docentes (50,0%) respondieron Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. La Guía 2 presentó una proporción mayor de valoraciones Excelente en comparación con la Guía 1, aunque en ambos casos se observa una distribución relativamente dispersa entre los cuatro niveles.

4. 2. 3. Calidad de Contenidos

Esta categoría agrupa dos preguntas orientadas a evaluar la actualidad y pertinencia de los contenidos, así como el nivel de atractivo y desafío que presentan las guías para los estudiantes.

Pregunta 11: Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel.

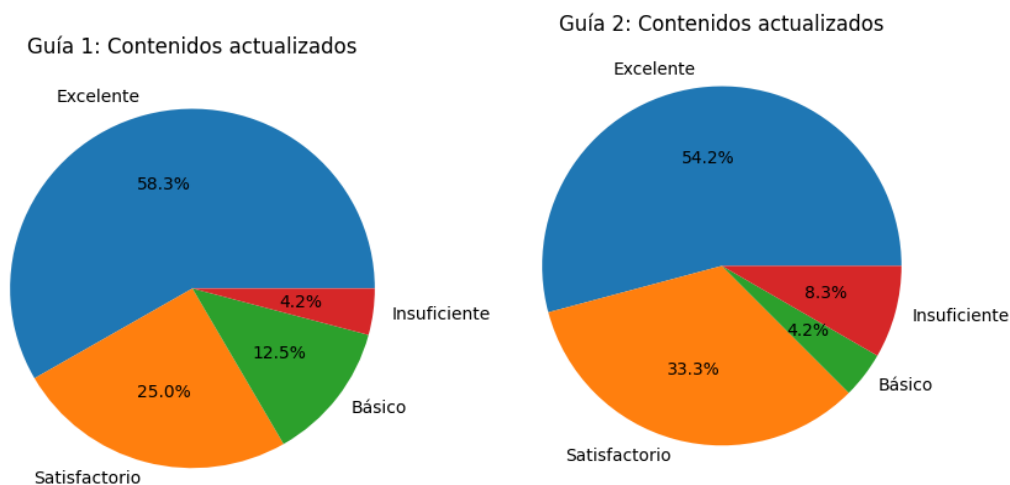
Tabla 22 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	14 / 58.3%	6 / 25.0%	3 / 12.5%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	13 / 54.2%	8 / 33.3%	1 / 4.2%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo primera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 23 y 24

Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, catorce docentes (58,3%) evaluaron este aspecto como Excelente, seis (25,0%) como Satisfactorio, tres (12,5%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, trece

docentes (54,2%) respondieron Excelente, ocho (33,3%) Satisfactorio, uno (4,2%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. En ambas guías predominaron las valoraciones positivas, con más de la mitad de los docentes asignando la categoría Excelente en cada caso.

Pregunta 12: Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío.

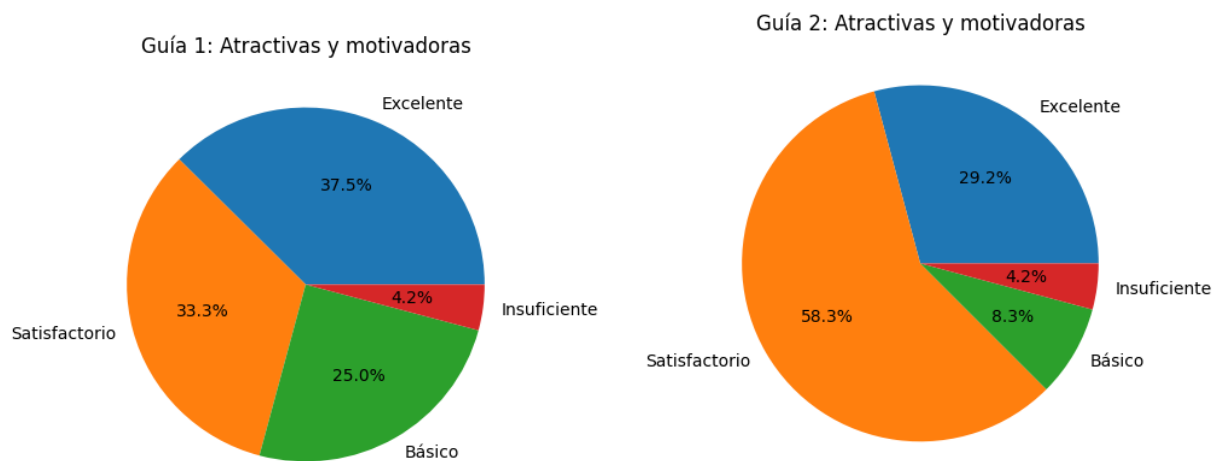
Tabla 23 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	9 / 37.5%	8 / 33.3%	6 / 25.0%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	7 / 29.2%	14 / 58.3%	2 / 8.3%	1 / 4.2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo segunda pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 25 y 26

Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, nueve docentes (37,5%) evaluaron este ítem como Excelente, ocho (33,3%) como Satisfactorio, seis (25,0%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, siete docentes (29,2%) respondieron Excelente, catorce (58,3%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. La Guía 2 concentró una mayor proporción de valoraciones en el nivel Satisfactorio, mientras que en la Guía 1 la distribución fue más homogénea entre Excelente, Satisfactorio y Básico.

4. 2. 4. Actividades de Aprendizaje

Esta categoría comprende tres preguntas que evalúan la claridad de las instrucciones, el aporte de las actividades al logro de los OA y la presencia de alternativas para la atención a la diversidad.

Pregunta 13: Las instrucciones para su realización están claramente planteadas.

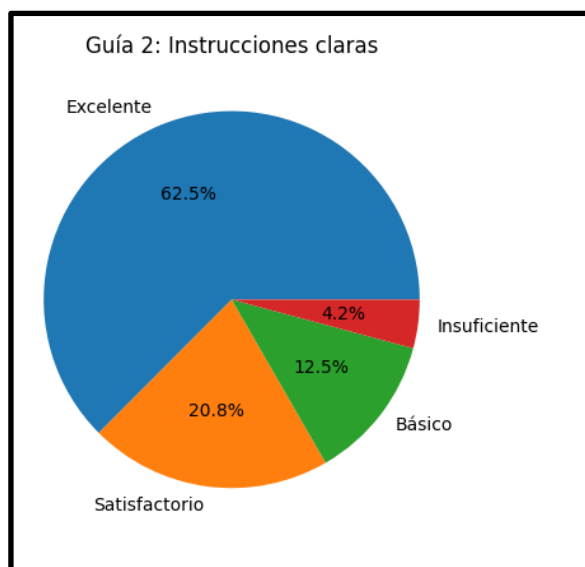
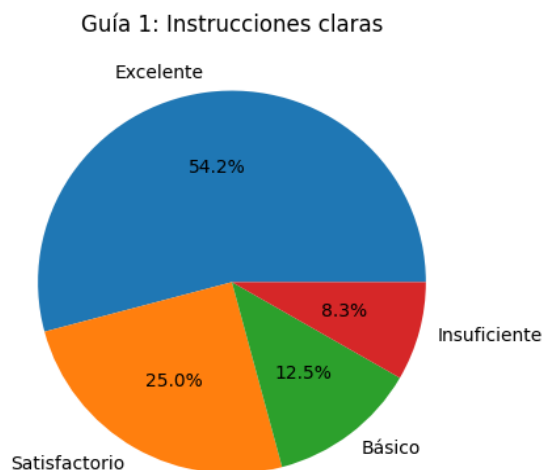
Tabla 24 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2*

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	13 / 54.2%	6 / 25.0%	3 / 12.5%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	15 / 62.5%	5 / 20.8%	3 / 12.5%	1 / 4.2%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo tercera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 27 y 28

Las instrucciones para su realización están claramente planteadas. Guía 1 y 2



Nota.

Elaboración propia.

En la Guía 1, trece docentes (54,2%) evaluaron las instrucciones como Excelente, seis (25,0%) como Satisfactorio, tres (12,5%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, quince docentes (62,5%) respondieron Excelente, cinco (20,8%) Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. La claridad de las instrucciones fue valorada positivamente por la mayoría de los docentes en ambas guías, con una leve mejora en la Guía 2.

Pregunta 14: Tributan al logro del OA.

Tabla 25 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

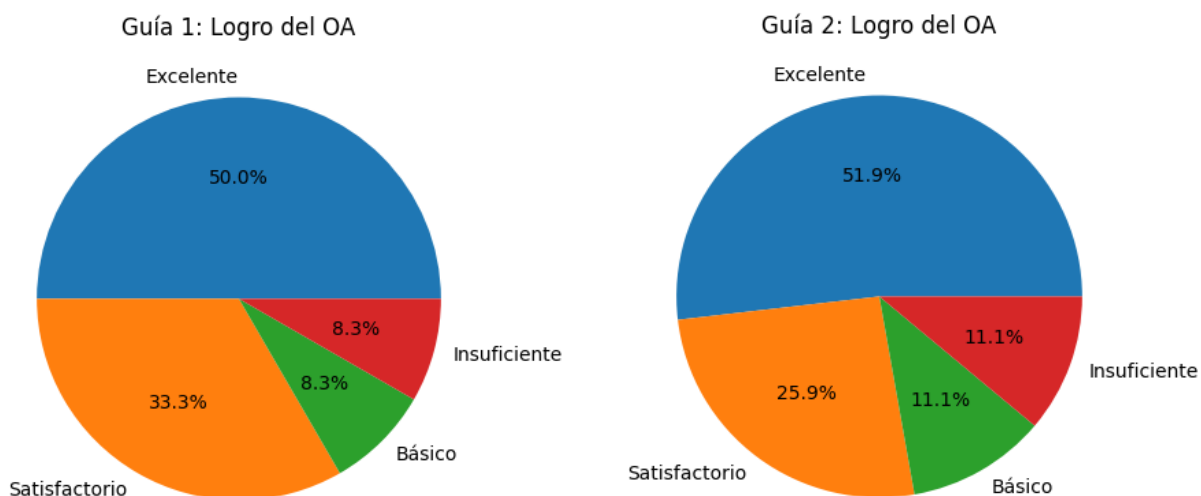
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	12 / 50.0%	8 / 33.3%	2 / 8.3%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	14 / 58.3%	7 / 29.2%	3 / 12.5%	3 / 12.5%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo cuarta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 29 y 30

Tributan al logro del OA. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, doce docentes (50,0%) asignaron Excelente, ocho (33,3%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. En la Guía 2, catorce docentes (58,3%) respondieron

Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y ninguno Insuficiente cuando se revisa correctamente: $14+7+3+3=27$ (ver tabla original). Los datos muestran que, en ambas guías, la mayoría de los docentes evaluó positivamente la contribución de las actividades al logro de los OA.

Pregunta 15: La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes.

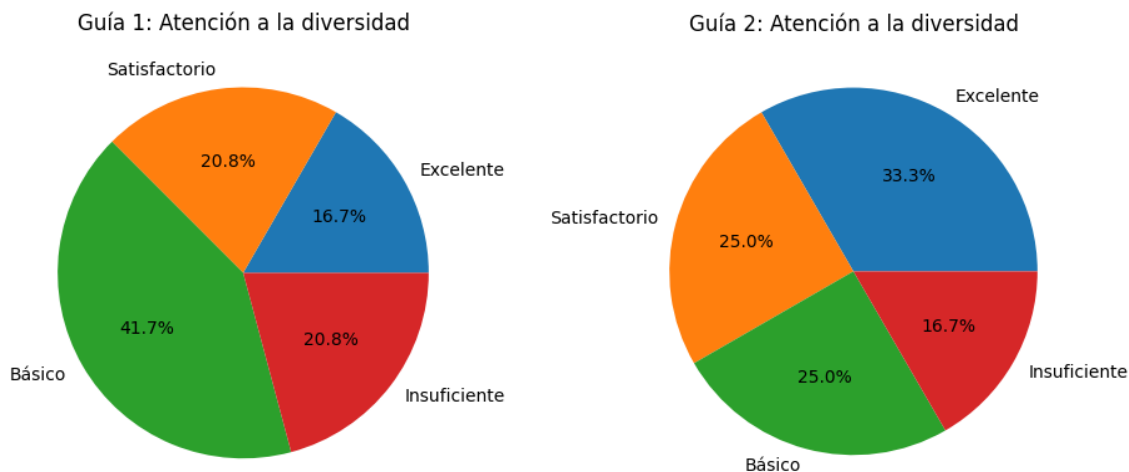
Tabla 26 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guía 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	4 / 16.7%	5 / 20.8%	10 / 41.7%	5 / 20.8%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	8 / 33.3%	6 / 25.0%	6 / 25.0%	4 / 16.7%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo quinta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 31 y 32

La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neuro- divergentes. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, cuatro docentes (16,7%) evaluaron este aspecto como Excelente, cinco (20,8%) como Satisfactorio, diez (41,7%) como Básico y cinco (20,8%) como Insuficiente. En la Guía 2, ocho docentes (33,3%) respondieron Excelente, seis (25,0%) Satisfactorio, seis (25,0%) Básico y cuatro (16,7%) Insuficiente. La atención a la diversidad es uno de los ítems con menor valoración positiva en esta categoría. La Guía 1 presentó una mayor concentración de respuestas en los niveles Básico e Insuficiente, mientras que la Guía 2 mostró una distribución algo más favorable.

4. 2. 5. Evaluación y Retroalimentación

Esta categoría agrupa tres preguntas orientadas a evaluar la inclusión de instrumentos de evaluación auténtica, la provisión de espacios para retroalimentación formativa y la presencia de evaluación alternativa para la atención a la diversidad.

Pregunta 16: Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados.

Tabla 27 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

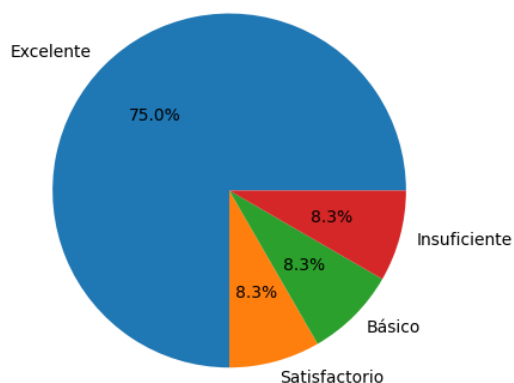
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	18 / 75.0%	2 / 8.3%	2 / 8.3%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	17 / 70.8%	5 / 20.8%	2 / 8.3%	0 / 0.0%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo sexta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

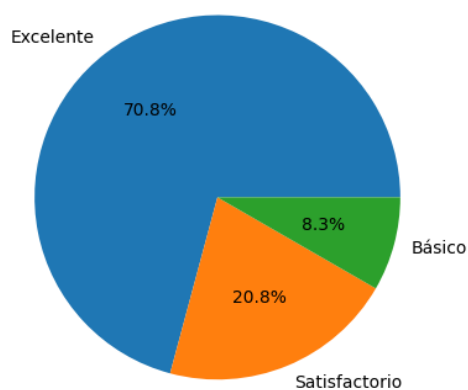
Figura 33 y 34

Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados. Guía 1 y 2

Guía 1: Evaluación auténtica



Guía 2: Evaluación auténtica



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, dieciocho docentes (75,0%) evaluaron este ítem como Excelente, dos (8,3%) como Satisfactorio, dos (8,3%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, diecisiete docentes (70,8%) respondieron Excelente, cinco (20,8%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y ninguno Insuficiente. La inclusión de instrumentos de evaluación auténtica fue uno de los aspectos con mayor nivel de valoración Excelente en ambas guías.

Pregunta 17: Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa.

Tabla 28 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

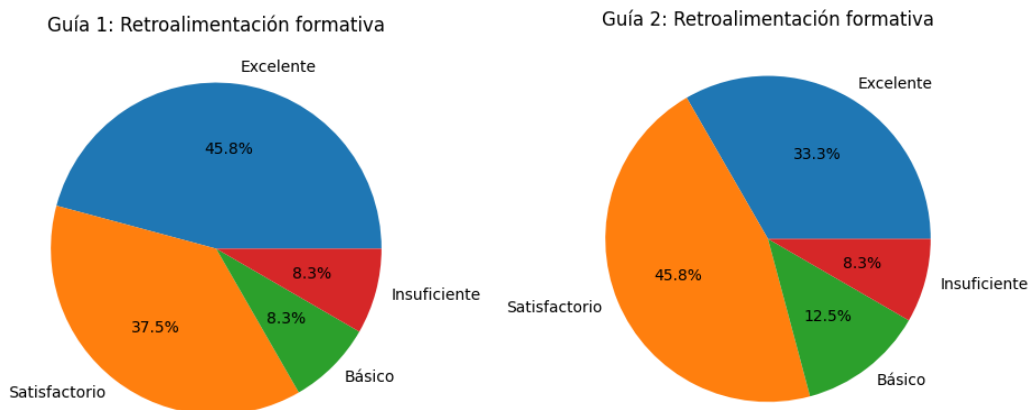
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	11 / 45.8%	9 / 37.5%	2 / 8.3%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	8 / 33.3%	11 / 45.8%	3 / 12.5%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo séptima pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 35 y 36

Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, once docentes (45,8%) asignaron Excelente, nueve (37,5%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. En la Guía 2, ocho docentes (33,3%) respondieron Excelente, once (45,8%) Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. Ambas guías

recibieron valoraciones mayoritariamente positivas en este ítem, aunque la Guía 1 presentó una proporción levemente mayor de valoraciones Excelentes.

Pregunta 18: La guía plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neuro-divergentes.

Tabla 29 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2*

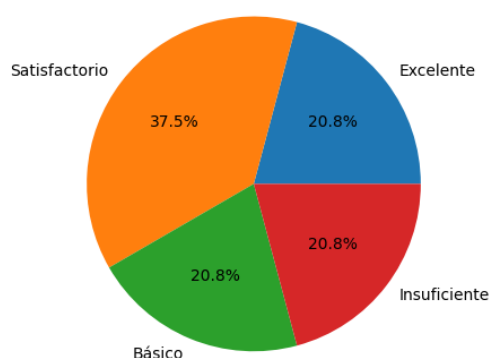
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	5 / 20.8%	9 / 37.5%	5 / 20.8%	5 / 20.8%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo octava pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

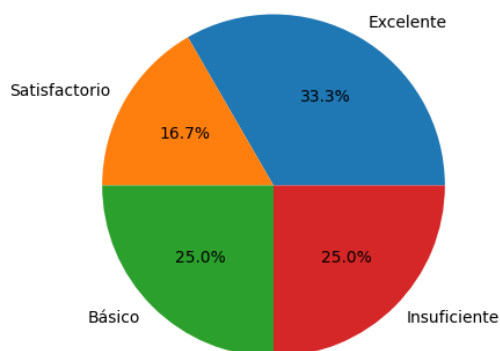
Figura 37 y 38

La guía plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neuro- divergentes. Guía 1 y 2

Guía 1: Evaluación alternativa diversidad



Guía 2: Evaluación alternativa diversidad



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, cinco docentes (20,8%) evaluaron este aspecto como Excelente, nueve (37,5%) como Satisfactorio, cinco (20,8%) como Básico y cinco (20,8%) como Insuficiente. En la Guía 2, ocho docentes (33,3%) respondieron Excelente, cuatro (16,7%) Satisfactorio, seis (25,0%) Básico y seis (25,0%) Insuficiente. La evaluación alternativa para la atención a la diversidad presentó la distribución más dispersa de la categoría, con una proporción considerable de valoraciones en los niveles Básico e Insuficiente en ambas guías.

4. 2. 6. Diseño y Claridad

Esta categoría comprende tres preguntas que evalúan la estructura lógica de las guías, el uso de un lenguaje accesible y la calidad del diseño y formato.

Pregunta 19: La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre).

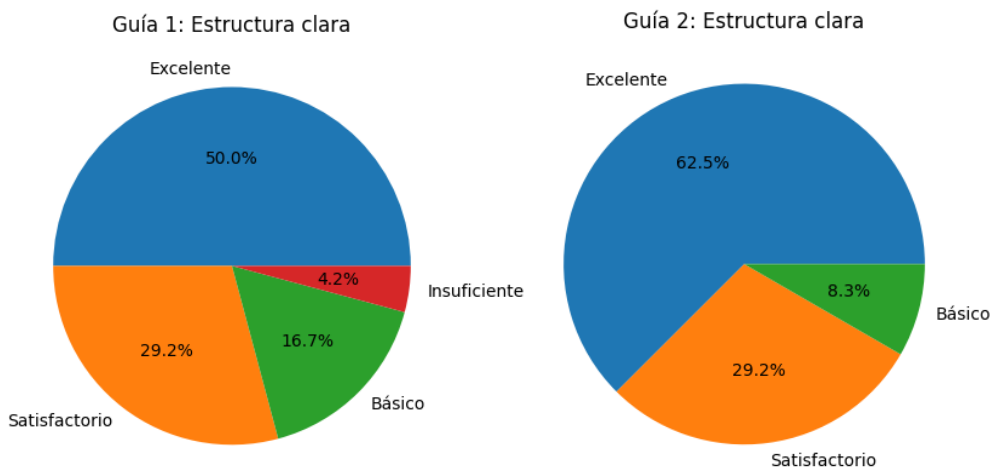
Tabla 30 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2*

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	12 / 50.0%	7 / 29.2%	4 / 16.7%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	15 / 62.5%	7 / 29.2%	2 / 8.3%	0 / 0.0%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por décimo novena pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 39 y 40

La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre). Guía 1 y 2.



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, doce docentes (50,0%) evaluaron la estructura como Excelente, siete (29,2%) como Satisfactorio, cuatro (16,7%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, quince docentes (62,5%) respondieron Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y ninguno Insuficiente. La Guía 2 presentó una proporción mayor de valoraciones Excelente y no registró evaluaciones Insuficientes, lo que indica una mejora en la estructuración lógica respecto de la Guía 1

Pregunta 20: La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina.

Tabla 31 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2*

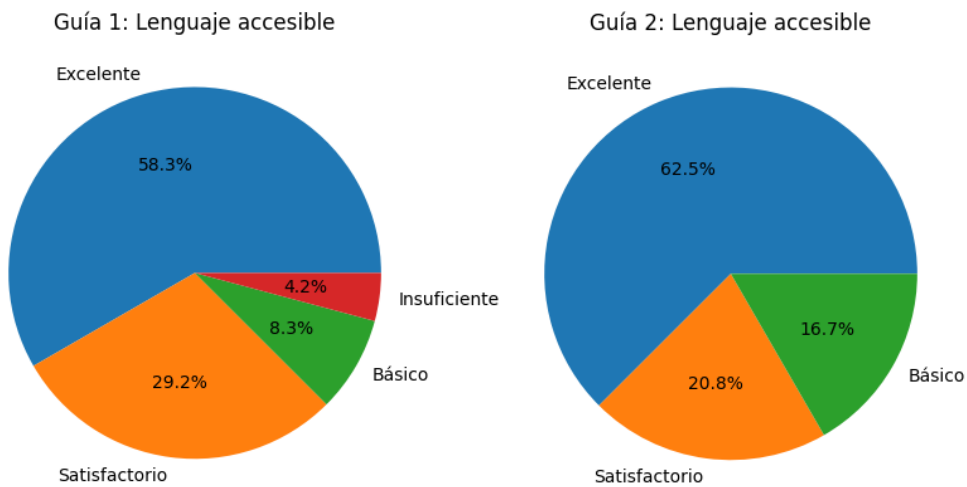
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2) (2)	Insuficiente (1)
f / %	14 / 58.3%	7 / 29.2%	2 / 8.3%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2) (2)	Insuficiente (1)

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	15 / 62.5%	5 / 20.8%	4 / 16.7%	0 / 0.0%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésima pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 41 y 42

La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, catorce docentes (58,3%) asignaron Excelente, 7 (29,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. En la Guía 2, quince docentes (62,5%) respondieron

Excelente, cinco (20,8%) Satisfactorio, cuatro (16,7%) Básico y ninguno Insuficiente. La accesibilidad del lenguaje fue valorada positivamente por la mayoría de los docentes en ambas guías.

Pregunta 21: La edición y formato de la guía es amigable y didáctica (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática).

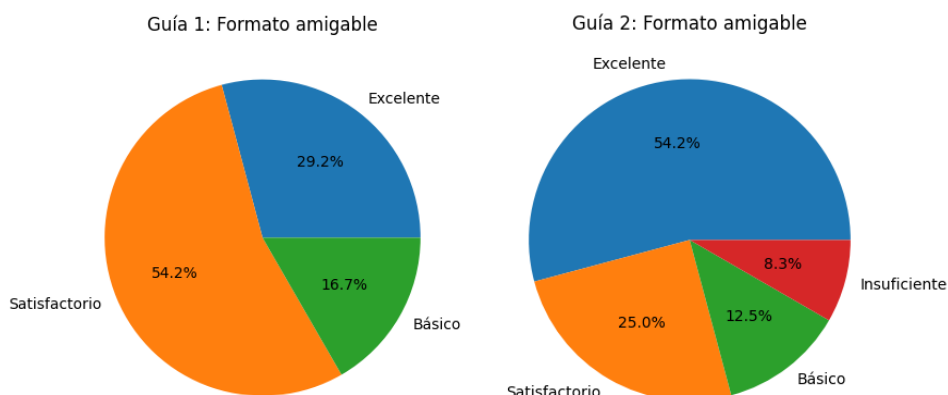
Tabla 32 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	7 / 29.2%	13 / 54.2%	4 / 16.7%	0 / 0.0%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	13 / 54.2%	6 / 25.0%	3 / 12.5%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésima primera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 43 y 44

La edición y formato de la guía es amigable y didáctica (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática). Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, siete docentes (29,2%) evaluaron este aspecto como Excelente, trece (54,2%) como Satisfactorio, cuatro (16,7%) como Básico y ninguno como Insuficiente. En la Guía 2, trece docentes (54,2%) respondieron Excelente, seis (25,0%) Satisfactorio, tres (12,5%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. Mientras que en la Guía 1 predominó la valoración Satisfactorio, en la Guía 2 la valoración Excelente fue la más frecuente, aunque con una mayor dispersión hacia los niveles inferiores.

4. 2. 7. Recursos y Multimodalidad

Esta categoría comprende cuatro preguntas que evalúan la pertinencia del recurso multimodal, su contribución al logro de los OA, la adecuación de su presentación y la diversidad de fuentes de información sugeridas.

Pregunta 22: El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía.

Tabla 33 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2*

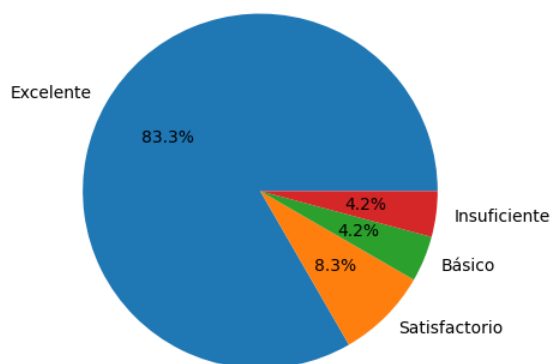
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	20 / 83.3%	2 / 8.3%	1 / 4.2%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	15 / 62.5%	7 / 29.2%	2 / 8.3%	0 / 0.0%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésima segunda pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

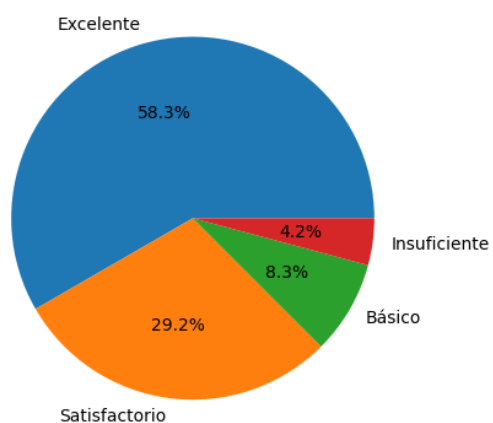
Figura 45 y 46

El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía. Guía 1 y 2

Guía 1: Recurso multimodal pertinente



Guía 2: Recurso multimodal pertinente



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, veinte docentes (83,3%) evaluaron este ítem como Excelente, dos (8,3%) como Satisfactorio, uno (4,2%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, quince docentes (62,5%) respondieron Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y ninguno Insuficiente. La pertinencia del recurso multimodal fue el aspecto con la mayor proporción de valoraciones Excelente en la Guía 1. En la Guía 2 también se observó predominio de valoraciones positivas.

Pregunta 23: El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA.

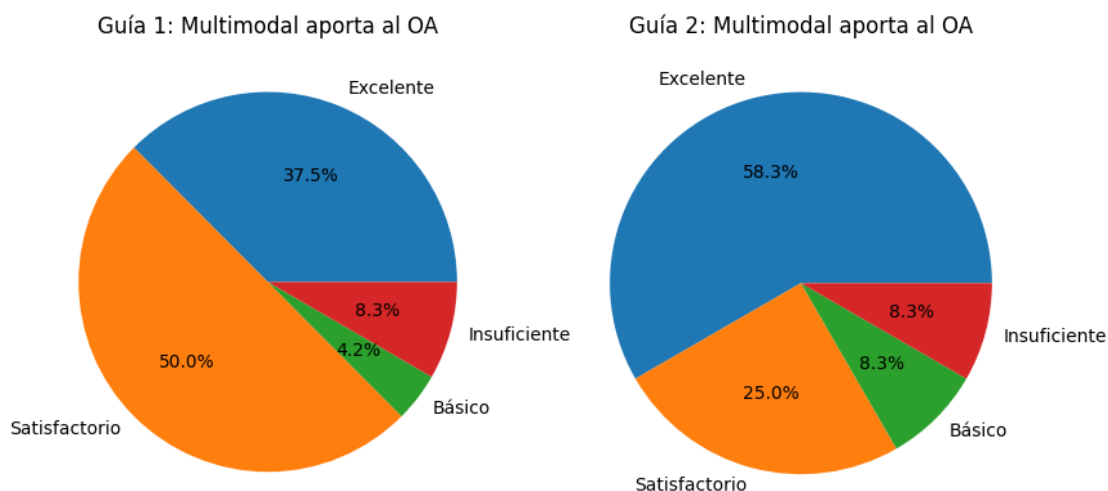
Tabla 34 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2) (1)	Insuficiente (1)
f / %	9 / 37.5%	12 / 50.0%	1 / 4.2%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	
f / %	14 / 58.3%	7 / 29.2%	2 / 8.3%	

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésima tercera pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 47 y 48

El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, nueve docentes (37,5%) asignaron Excelente, doce (50,0%) Satisfactorio, uno (4,2%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. En la Guía 2, catorce docentes (58,3%) respondieron Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y uno (4,2%) Insuficiente. La Guía 1 presentó predominio en Satisfactorio, mientras que la Guía 2 concentró la mayor proporción en Excelente.

Pregunta 24: El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía.

Tabla 35 *Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2*

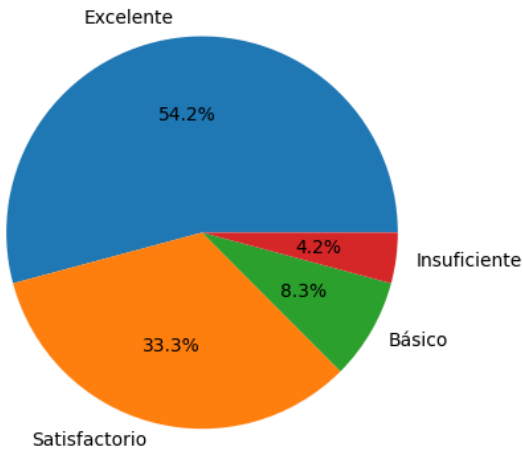
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	13 / 54.2%	8 / 33.3%	2 / 8.3%	1 / 4.2%
Categoría	Guía 2 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente
f / %	14 / 58.3%	7 / 29, 2%	1 / 4, 2%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésima cuarta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

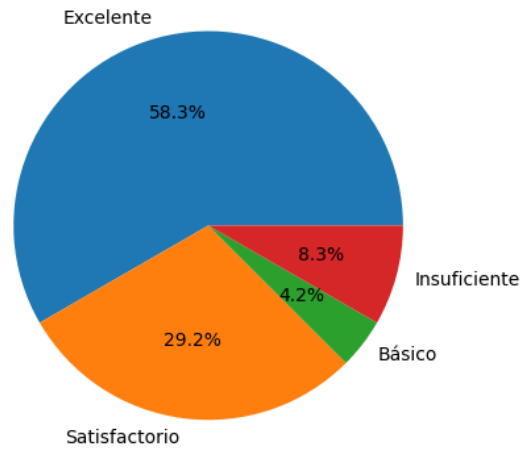
Figura 49 y 50

El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía. Guía 1 y 2

Guía 1: Multimodal bien adaptado



Guía 2: Multimodal bien adaptado



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, trece docentes (54,2%) evaluaron este aspecto como Excelente, ocho (33,3%) como Satisfactorio, dos (8,3%) como Básico y uno (4,2%) como Insuficiente. En la Guía 2, catorce docentes (58,3%) respondieron Excelente, seis (25,0%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y dos (8,3%) Insuficiente. En ambas guías predominaron las valoraciones positivas para este ítem.

Pregunta 25: Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales.

Tabla 36 Distribución de respuestas por nivel de valoración — Guías 1 y 2

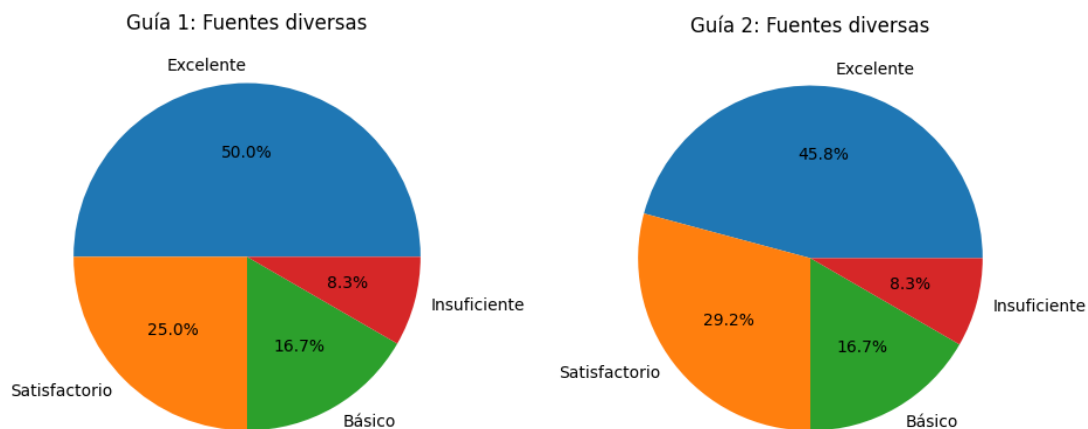
Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
f / %	12 / 50.0%	6 / 25.0%	4 / 16.7%	2 / 8.3%
Categoría	Guía 2 (n=24)			

Categoría	Guía 1 (n=24)			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente (1)
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Insuficiente(1)
f / %	14 / 58.3%	7 / 29.2%	4/ 16, 7%	2 / 8.3%

Nota. Tabla descriptiva, puntaje obtenido por vigésimo quinta pregunta en encuesta realizada a docentes externos. Elaboración propia.

Figura 51 y 52

Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

En la Guía 1, doce docentes (50,0%) evaluaron este ítem como Excelente, seis (25,0%) como Satisfactorio, cuatro (16,7%) como Básico y dos (8,3%) como Insuficiente. En la Guía 2, catorce docentes (58,3%) respondieron Excelente, siete (29,2%) Satisfactorio, dos (8,3%) Básico y uno

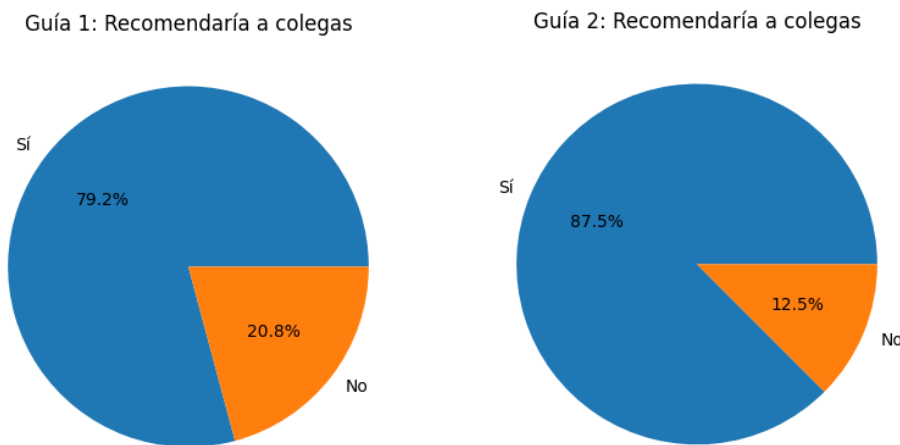
(4,2%) Insuficiente. La sugerencia de fuentes diversas y actuales fue valorada positivamente por la mayoría de los docentes en ambas guías, con una leve mejora en la Guía 2.

4. 2. 8. Recomendación de Uso

Pregunta 26: ¿Recomendaría el uso de estas guías a otros colegas?

Figura 53 y 54

¿Recomendaría el uso de estas guías a otros colegas?. Guía 1 y 2



Nota. Elaboración propia.

Ante la consulta sobre la recomendación de uso de las guías, los resultados por instrumento fueron los siguientes: en la Guía 1, diecinueve docentes (79,2%) indicaron que sí recomendarían su uso y cinco (20,8%) que no lo harían. En la Guía 2, la misma distribución se mantuvo constante.

Considerando el total de 48 evaluaciones, treinta y ocho (79,2%) respondieron afirmativamente y diez (20,8%) de manera negativa, lo que evidencia una disposición mayoritariamente favorable hacia la utilización de este material didáctico por parte del equipo docente evaluador.

4. 3. Análisis Cualitativo de las Respuestas Abiertas

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de las respuestas abiertas proporcionadas por los docentes. En estricta coherencia con la estrategia de triangulación de métodos y fuentes

adoptada en este diseño metodológico, los comentarios textuales no se exponen de forma aislada, sino que se entrelazan de manera directa con los resultados cuantitativos expuestos en la sección 4.2. Este cruce interpretativo permite que la voz y la experiencia del docente expliquen, ilustren y otorguen profundidad semántica a las tendencias y porcentajes numéricos identificados en las escalas Likert, consolidando así la validación del material didáctico.

Se analizaron las respuestas abiertas proporcionadas por los docentes en tres preguntas: (27) aspectos más valiosos o efectivos de las guías, (28) aspectos que requieren mejora o ajuste y (29) comentarios, sugerencias u observaciones adicionales. Las respuestas se agruparon en categorías temáticas emergentes. Se presentan citas textuales de los comentarios docentes para ilustrar cada categoría.

4.3.1. Fortalezas Identificadas por los Docentes

Instrumentos de Evaluación. Esta fortaleza cualitativa ilustra y respalda los resultados cuantitativos observados en el Ítem 17 de la rúbrica, donde la inclusión de instrumentos de evaluación auténtica fue valorada positivamente. Las siguientes citas explican que la utilidad de la rúbrica radica en su nivel de detalle, facilitando la labor objetiva del docente y la orientación del estudiante: "Se valora el detalle de la rúbrica contenida, ayudaría a evaluar las respuestas del estudiantado de manera objetiva, a la vez que orientaría a los estudiantes para la redacción de su respuesta", "Tiene una rúbrica bien detallada en la que el profesor no le va a costar evaluar al estudiante. Además, el alumno podrá saber qué es lo que tiene que hacer", "Excelente rúbrica de evaluación de las preguntas, muy útil para todo docente" y "La aplicación de rúbrica para el desarrollo de las preguntas planteadas".

Recursos Multimodales. El reconocimiento cualitativo hacia la multimodalidad explica de manera directa la validación unánime expuesta en el análisis cuantitativo, específicamente el 100% de excelencia obtenido en el Ítem 25 (recurso multimodal adaptado a fines didácticos) y el 96,9% de

excelencia en el Ítem 23. Como se refleja en los siguientes comentarios, los docentes perciben que la integración de videos no es un mero adorno estético, sino un activador fundamental del aprendizaje: "El material trabajado, ya que al visualizar un video los estudiantes suelen encontrar una motivación para realizar la actividad", "Hay una evidente incorporación de elementos multimodales (lo cual es muy positivo ya que hay una diversidad de inteligencias que se presentan en una sala)", "Creo que la inclusión de textos multimodales es lo más efectivo de esta guía, hoy es necesario que se entienda que el texto y lo que es posible de leer no es solo aquello que está escrito", "Tener el video y el texto incorporados en un mismo material" y "La activación del aprendizaje a través de un recurso multimodal, cercano a los estudiantes y de fácil acceso".

Alineación Curricular. Los docentes identificaron una alineación adecuada con el currículum nacional. Se registraron comentarios como: "Encuentro que lo más efectivo es la manera que ha incorporado las habilidades y las tareas lectoras que mide el Simce", "Las preguntas están alineadas con las habilidades de lectura que se plantean en el currículum. También hay una presencia explícita y evidente de OAT a lo largo de la actividad", "Uso de preguntas de reflexión profunda con alusión a los tópicos de los textos. OA explícitos" y "Se presentan OAT, los cuales se destacan".

Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora. Estas percepciones cualitativas triangulan perfectamente con el 98,4% de valoración de excelencia alcanzado en el Ítem 8 (desarrollo de habilidades metacognitivas) y el 96,9% en el Ítem 7 (aprendizaje profundo). Las citas evidencian cómo los evaluadores validan que las guías mediadas por IA logran la progresión cognitiva esperada: "Las preguntas de competencia lectora, las cuales contemplan habilidades de localizar, interpretar y evaluar", "La variedad de preguntas y enfoques en diferentes habilidades para el trabajo de la CL", "Las preguntas que se plantean apuntan al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes" y "Muy rescatable la progresión del nivel de complejidad que representan las preguntas".

Selección de Textos y Temas. Los comentarios referidos a la calidad de los textos y su actualidad otorgan sustento argumentativo al 98,4% de nivel de excelencia registrado en el Ítem 12 (contenidos actualizados y relevantes). Los profesores justifican este alto porcentaje destacando la cercanía de los temas con el contexto estudiantil: "El texto mantiene una extensión y vocabulario preciso para el nivel", "El tema es de actualidad y relevante, da pie a que se genere una rica conversación con los estudiantes", "Considero que es valioso poder trabajar el proceso de lectoescritura por medio de textos que aborden temas o personajes cercanos al contexto estudiantil" y "El texto resulta pertinente para un Séptimo Básico ya que es breve y comprensible".

Actividades de Reflexión y Creación. Los docentes valoraron las actividades que promueven la reflexión y creación. Se registró el comentario: "Las preguntas orientadas a la habilidad de reflexionar son muy interesantes como actividades motivadoras, por ejemplo, la de crear una campaña propagandística a partir de un eslogan, la creación de un proyecto interdisciplinario, etc.".

4. 3. 2. Áreas de Mejora Identificadas por los Docentes

Claridad de Objetivos e Instrucciones. Finalmente, los docentes apuntaron a la densidad en la redacción de instrucciones y a la formulación técnica de los objetivos. Esto da contexto a las evaluaciones insuficientes que recibió la claridad de los objetivos (12,5% en el Ítem 3). Las citas revelan que el problema no radica en el objetivo curricular en sí, sino en la falta de transposición de este lenguaje para que sea decodificado por el estudiante: "Se debe mejorar el objetivo, ya que el hecho de no modificarlo al estudiante es escueto, ya que el objetivo del programa es para el docente, no para los estudiantes, este debe ser comprendido por ellos", "El OA debe sintetizarse para que el/la estudiante lo comprenda mejor", "Demasiados OAs y poca claridad de su desarrollo en la guía", "Considero que las instrucciones son muy extensas y densas, lo que provoca una sobrecarga cognitiva

para los estudiantes con neurodivergencias" y "Con el propósito de reducir el estrés y la ansiedad que puede provocar un enunciado tan largo, incluiría un paso a paso en las instrucciones".

Instancias de Trabajo Colaborativo. Otra área de mejora significativa es la ausencia de interacción grupal. Este hallazgo cualitativo dialoga de forma directa con los bajos resultados numéricos del Ítem 10 (trabajo colaborativo), el cual concentró un predominio de valoraciones en los niveles Básico e Insuficiente (45,8% y 29,2% respectivamente). Las respuestas abiertas explican este fenómeno señalando que el formato propuesto fomenta un trabajo excesivamente individualizado: "La guía tampoco promueve el diálogo ni el trabajo en grupos, es prácticamente una lectura guiada con preguntas de metacognición", "Agregar un ítem que promueva el trabajo en grupo y la discusión entre ellos, los estudiantes aprenden más cuando intercambian ideas, además que añade dinamismo en la sala" y "Las guías deben ser instrumentos que orienten al estudiante, le ayuden a reforzar los contenidos y también aplicarlos de manera autónoma".

Atención a la Diversidad y NEE. La dimensión cualitativa revela que la principal debilidad detectada por los docentes es la rigidez del material frente a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estas críticas textuales otorgan sentido y explican la concentración de puntajes descendidos en el análisis cuantitativo: el crítico 84,4% de evaluaciones insuficientes en el Ítem 19 (evaluación alternativa para neurodivergentes) y el 79,2% de insuficiencia en el Ítem 6 (orientación inclusiva). Los evaluadores desde su experiencia en el aula justifican estas carencias numéricas mediante observaciones estructurales: "La extensión de los textos y las preguntas para estudiantes con NEE", "Mayor flexibilidad del instrumento, atendiendo a la diversidad y necesidades educativas", "El OA fue colocado a rajatabla y eso para un estudiante es información innecesaria para su evaluación, es un agobio visual especialmente para estudiantes con NEE" y "Considerar que los jóvenes necesitan

estímulo constante para mantener la atención y se necesita regular la frustración ante preguntas que no puedan comprender".

Adecuación del Lenguaje al Nivel. Los docentes observaron necesidades de ajuste en el lenguaje utilizado. Se registraron comentarios como: "Específicamente en el nivel inicial, se presencian términos que, aún con la adecuación establecida, supondría un obstáculo para los estudiantes del nivel 7° básico, se requeriría una adaptación de ciertas palabras de lenguaje técnico a un habla más cercana al estudiante de nivel inicial", "Adaptar la formulación de las preguntas para que los estudiantes puedan comprender fácilmente lo que les están pidiendo" y "La construcción en sí misma, podría ajustarse mucho más al nivel o redactar las preguntas de manera que la instrucción quede más clara".

Mejoras en las Rúbricas. Los docentes sugirieron ajustes específicos en las rúbricas. Se registraron comentarios como: "Agregar el criterio de redacción y ortografía en la pauta, ya que es en lo que más débil están las generaciones nuevas", "Mantener el cuidado de la redacción en la rúbrica, logrando así crear ambigüedades en el estudiante al momento de leerla", "La rúbrica no contempla la extensión de la respuesta, ortografía ni caligrafía", "La rúbrica tiene ciertos aspectos que mejorar en la progresión de lo pedido" y "Ajustar y especificar la instrucción de la rúbrica, pues se indica que está en cada pregunta, pero se ubica al final de la guía".

Formato y Diseño Visual. Los docentes identificaron aspectos de mejora en el formato visual. Se registraron comentarios como: "El formato de la guía puede ser poco amigable, además no tiene un orden explícito (inicio, desarrollo y final)", "Mejorar el diseño visual de la guía, que presente más estímulos visuales que atraigan la atención a los estudiantes al texto", "El uso de la imagen que acompaña cada texto, pues es la misma y podría generar confusión en los estudiantes" y

"Presentación, objetivos, aprendizajes esperados y consignas adaptadas para captar la atención y ser realmente comprendidas por un estudiante en etapa adolescente".

Estrategias de Andamiaje y Modelado. Los docentes señalaron la necesidad de incorporar más estrategias de apoyo. Se registraron comentarios como: "La guía no contempla otras estrategias de lectura, modelos de síntesis, instrucciones donde se proporcionan diversas estrategias de comprensión lectora, como destacar palabras difíciles, ideas principales, etc.", "Es necesario modelar algunas expresiones que resultan complejas e imprecisas" y "Se podría incluir un ejemplo de cómo responder bien cada pregunta de desarrollo. A pesar de estar explícito en las rúbricas, a veces los estudiantes necesitan el guía para responder con seguridad".

Coherencia entre Recursos Multimodales. Los docentes observaron necesidades de mejora en la articulación entre recursos. Se registraron comentarios como: "El texto, a mi parecer, no aporta mayor información de lo que se habla en el video", "El video queda como adorno, pues aborda lo mismo del texto y de forma poco interesante" y "Usen un video más actual y no de hace diez años".

4. 3. 3. Sugerencias Específicas de Mejora

Formulación de Preguntas. Los docentes proporcionaron sugerencias específicas sobre la formulación de preguntas. Se registró el comentario: "Se podría mejorar la pregunta cambiando el enfoque a que el estudiante sea capaz de relacionar los conceptos de pérdida y duelo, sin darle una idea preconcebida de estos en el enunciado. En vez de asumir en la pregunta 'ayudarnos a comprender aspectos profundos de la condición humana', sería mejor que el estudiante sea capaz de llegar a esa reflexión de manera autónoma".

También se registró: "Recomiendo utilizar verbos impersonales para formalizar la pregunta, en vez de utilizar verbos como 'podemos argumentar'" y "En algunas preguntas como las de léxico,

sugiero transformarlas a preguntas de alternativa, pues es menos abstracto para los estudiantes y para no dejar fuera el eje de escritura podrían justificar su elección".

Instancias de Autoevaluación. Los docentes sugirieron ampliar las instancias de autoevaluación. Se registró el comentario: "Se podría agregar una autoevaluación al finalizar la guía en la cual se haga referencia a su trabajo en clases o criterios de metacognición para que el estudiante se haga consciente de sus fortalezas y debilidades a mejorar".

Actividades Complementarias. Los docentes sugirieron incorporar actividades adicionales. Se registraron comentarios como: "Para trabajar el eje de investigación se podría realizar una actividad de inicio en el que puedan investigar sobre algunos conceptos claves a trabajar", "Al final de todas las guías se deja un juego. Este podría tributar a algún conocimiento o habilidad de la asignatura" y "Se valoran los juegos para el relajo y dispersión al finalizar las guías. Se sugiere colocar juegos relacionados a vocabulario o los objetivos de aprendizaje".

Aspectos Técnicos y de Presentación. Los docentes proporcionaron sugerencias técnicas específicas. Se registraron comentarios como: "Es importante colocar el link del video que se observará o el nombre del video con una imagen con el objetivo de encontrarlo en el buscador para un estudio individual posterior", "Los OA, instrucciones y preguntas están bien estructuradas, sin embargo, se podría mejorar el formato de estas al colocar en 'negrita' los enunciados para destacar y distinguir la instrucción" y "Revisar que los conectores utilizados de forma general en la guía sean los adecuados".

Coherencia entre OA Declarados y Actividades. Los docentes señalaron la necesidad de velar por una mayor coherencia entre objetivos y actividades. Se registraron comentarios como: "Al menos durante la guía que yo revisé se establece un objetivo que no se trabaja (el OA 25), no hay una

investigación en esa guía" y "Acotar el objetivo de aprendizaje del currículum a solo lo que será aplicado en la guía".

4. 3. 4. Observaciones Generales

Los docentes proporcionaron observaciones generales sobre el material. Se registraron comentarios como: "Se aprecia una guía correctamente estructurada, ya que se identifica los objetivos, logrando así el estudiante tener una dirección de lo que va a realizar. Respecto a las preguntas se aprecia un cuidado en la redacción, utilizando un lenguaje apropiado", "Me parece una buena guía, pero hace falta pulir y revisar el nivel en que se va a usar" y "Se nota que está hecho con IA".

Algunos docentes señalaron discrepancias en la clasificación de niveles: "La versión avanzada no cumple con dicha categoría. Para ser avanzada debería incorporar la relación con otros textos, la formulación de ideas propias y la reflexión" y "El contenido es más acorde al nivel de 7°".

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas revela que los docentes identificaron fortalezas significativas en las guías, particularmente en la inclusión de rúbricas, recursos multimodales y alineación curricular. Simultáneamente, señalaron áreas de mejora relacionadas con la claridad de instrucciones, atención a la diversidad, trabajo colaborativo y coherencia entre recursos. Las sugerencias específicas proporcionadas por los docentes ofrecen orientaciones concretas para el perfeccionamiento del material didáctico.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente capítulo tiene como propósito interpretar críticamente los resultados obtenidos en la evaluación del material didáctico diseñado con inteligencia artificial (IA) generativa en el marco del Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE, articulando los hallazgos con la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos planteados en el Capítulo 1. A diferencia de una síntesis meramente descriptiva, este capítulo adopta una postura argumentada que dialoga con los datos desde el marco teórico, asume la complejidad de los resultados y proyecta líneas de continuidad pedagógica.

La tesis que se sostiene es la siguiente: la inteligencia artificial generativa constituye una herramienta eficaz para la coherencia curricular y la eficiencia productiva del material didáctico en contextos de lectoescritura, pero no puede sustituir la mediación pedagógica experta ni el trabajo colaborativo del equipo docente. Su valor real depende de la capacidad del profesorado para curar, contextualizar y enriquecer el output algorítmico a partir de un conocimiento situado del aula, de los estudiantes reales y de sus necesidades educativas particulares.

5. 1. Síntesis Interpretativa de los Resultados Principales

Los datos producidos por este estudio no son lineales, es decir, no confirman ni refutan de manera simple la hipótesis de que la IA puede generar material didáctico de calidad pedagógica plena. Lo que revelan, con una coherencia que atraviesa todas las categorías evaluadas, es una tensión estructural entre dos tipos de conocimiento que la IA opera de manera asimétrica. Por una parte, el material mostró una capacidad sobresaliente para reproducir la arquitectura formal del saber curricular: los Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinares fueron calificados como Excelente por el 75,0% y 79,2% de los docentes en ambas guías, y los OAT alcanzaron la valoración más alta de toda la encuesta, con 87,5% y 83,3% de Excelente, respectivamente. Por otra parte, los ítems que exigen

sensibilidad al contexto real del aula —atención a la diversidad, trabajo colaborativo, andamiaje graduado, evaluación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)— concentraron las distribuciones más críticas y fragmentadas del instrumento.

Esta asimetría tiene nombre teórico en el campo de la didáctica. Chevallard (1997) distingue, en su teoría de la transposición didáctica, entre el saber sabio —el conocimiento académico y curricular prescrito— y el saber enseñado, que es el conocimiento transformado para el aula, adaptado a los estudiantes reales con sus singularidades cognitivas, culturales y emocionales. Los resultados del presente estudio muestran que la IA logra operar con notable eficiencia en el primer nivel de la transposición, ya que puede leer las Bases Curriculares y producir materiales que las representen de manera estructuralmente coherente. Sin embargo, el segundo nivel —el del saber enseñado situado, dialógico e inclusivo— escapa a las posibilidades del algoritmo sin mediación pedagógica especializada. Esta es la tensión central que organiza la discusión que sigue.

5. 2. Discusión de los Hallazgos por Dimensiones Teóricas

5. 2. 1. La IA y la Transposición Didáctica = Coherencia Declarativa Versus Profundidad

Pedagógica

El hallazgo más consistente del estudio es la asimetría entre la fortaleza del material en sus dimensiones declarativas y su debilidad en sus dimensiones pedagógicas situadas. Esta distinción puede leerse directamente desde Chevallard (1997), para quien la transposición didáctica implica un doble movimiento, la selección y recontextualización del saber sabio en saber a enseñar —que se plasma en el currículum— y la transformación ulterior en saber enseñado, que ocurre en el aula con estudiantes reales. La IA demostró ser capaz de asistir en el primer movimiento —reproducir con fidelidad las prescripciones curriculares, generar rúbricas alineadas con OA, producir textos que abordan los géneros discursivos indicados— pero mostró limitaciones precisamente en el segundo,

allí donde el material debe ajustarse a la heterogeneidad del aula y al nivel real de comprensión de los aprendices.

Los docentes evaluadores detectaron inconsistencias concretas que expresan esta fractura, por ejemplo, el uso de un OA correspondiente al género dramático en una guía que no trabaja con ese género, instrucciones excesivamente largas para niveles iniciales, vocabulario técnico que supone barreras para estudiantes de 7° básico. Estas observaciones son evidencia de que la vigilancia epistemológica que Chevallard (1997) reclama como condición de la transposición didáctica bien hecha no puede ser delegada a un algoritmo, requiere de un sujeto docente que conozca a sus estudiantes, que anticipe sus dificultades y que tome decisiones pedagógicas fundadas en la realidad del aula.

5. 2. 2. El modelo Leer para Aprender y sus Tensiones en la Implementación Mediada por IA

El marco teórico principal de las guías evaluadas —el modelo Leer para Aprender de Rose y Martin (2018)— propone una pedagogía del andamiaje basada en ciclos de enseñanza que incluyen lectura conjunta, deconstrucción del texto, construcción colaborativa y producción independiente. Este modelo sitúa el aprendizaje lingüístico en el espacio de la co-construcción, donde el lenguaje se aprende en interacción, a través del diálogo entre docente y aprendices, y entre pares que negocian significados a partir de los textos. Los resultados del estudio revelan una brecha significativa entre este marco declarativo y su materialización en las guías.

El ítem que evalúa la promoción del trabajo colaborativo (Pregunta 9) concentró las valoraciones más bajas dentro de la categoría de enfoque pedagógico, con predominio de los niveles Básico e Insuficiente en ambas guías. Los docentes evaluadores lo expresaron sin ambigüedad en sus respuestas cualitativas: la guía estructura la lectura individual pero no andamia el diálogo ni el intercambio entre pares, lo que contradice los principios fundamentales del modelo adoptado. Esta

brecha entre el marco teórico y su operacionalización mediante IA plantea una pregunta fundamental: ¿puede una IA, sin mediación humana, generar el andamiaje dialógico que propone el modelo *Leer para Aprender*? Los resultados sugieren que no, al menos no de forma autónoma.

El andamiaje dialógico es, por definición, una práctica intersubjetiva, esta ocurre entre sujetos que comparten un espacio físico y social, que responden en tiempo real a las señales del otro y que construyen sentido de manera emergente. Vygotsky (1978), en cuyo trabajo se inscribe parcialmente el modelo de Rose y Martin, conceptualizó el aprendizaje como un proceso que ocurre primero en el plano interpsicológico —entre personas— y solo después se internaliza en el plano intrapsicológico —en el individuo—. Una guía que estructura la interacción del estudiante con el texto de manera individual y cerrada reproduce, en lugar de superar, la lógica del aprendizaje descontextualizado. La IA puede generar preguntas de metacognición, pero no puede diseñar por sí sola el espacio de intercambio y co-construcción que el modelo *Leer para Aprender* requiere.

5. 2. 3. *TaRL y la Complejidad Cognitiva Real: los Límites de la Gradación Textual*

El enfoque Teaching at the Right Level (TaRL), adoptado en el diseño metodológico de las guías, propone focalizar la enseñanza en el nivel real de competencia de cada estudiante, evitando tanto la frustración del material demasiado exigente como el tedio del material trivial. Para operacionalizar este principio, el protocolo de creación de guías estableció una diferenciación de niveles basada, entre otros criterios, en la extensión textual. Sin embargo, los docentes evaluadores cuestionaron esta gradación en varios casos, señalando que algunas versiones rotuladas como avanzadas no cumplían efectivamente con ese nivel o que el contenido resultaba más adecuado para 7° básico que para el nivel al que se destina.

Esta observación instala un problema conceptual relevante, la extensión textual no equivale a complejidad cognitiva. La legibilidad cuantitativa —medida por indicadores como la longitud de las

oraciones o la frecuencia de las palabras— puede ser controlada algorítmicamente con relativa facilidad. Sin embargo, la complejidad cognitiva real —la demanda de operaciones de inferencia, abstracción, síntesis o evaluación crítica— corresponde a un nivel de análisis que el algoritmo no puede reproducir sin instrucciones explícitas y sin supervisión pedagógica humana. La taxonomía de Bloom revisada (Anderson et al., 2001) distingue entre niveles de conocimiento que no correlaciona de manera lineal con la extensión de los textos ni con la densidad léxica, un texto breve puede exigir más operaciones cognitivas complejas que uno extenso, dependiendo del tipo de preguntas que lo acompañan. La IA puede controlar la primera forma de complejidad, pero enfrenta dificultades estructurales con la segunda.

5. 2. 4. *Multimodalidad y Coherencia Semiótica*

La integración de recursos multimodales fue la dimensión de mayor valoración positiva acumulada en el conjunto de la encuesta, con porcentajes de Excelente que superaron el 62,5% en los ítems de pertinencia y adecuación del recurso multimodal (Preguntas 22, 23 y 24). Los docentes no sólo validaron la presencia de estos recursos, sino que los valoraron como condición pedagógica para el acceso al conocimiento en el contexto cultural contemporáneo, destacando la incorporación de elementos multimodales como factor que atiende la diversidad de inteligencias presentes en el aula y facilita la activación del aprendizaje en estudiantes de la generación digital.

Desde la perspectiva de la teoría semiótica social de Halliday (1994), los recursos multimodales operan en tres metafunciones simultáneas; la ideacional —qué significados sobre el mundo construyen—, la interpersonal —qué relación establecen entre el texto y el lector— y la textual —cómo organizan y cohesionan el discurso—. Para que un recurso multimodal contribuya al aprendizaje, debe articular estas tres metafunciones de manera complementaria y no redundante con los demás elementos del material. Los resultados del estudio indican que la IA logró generar

coherencia temática entre los recursos audiovisuales y los textos —garantizando pertinencia en la metafunción ideacional—, pero no siempre coherencia semiótica profunda, en varios casos, el video fue percibido como redundante respecto al texto o carente de instrucciones para su procesamiento activo. La multimodalidad es, entonces, un acierto estratégico del protocolo de creación, pero requiere un refinamiento instruccional que oriente explícitamente al estudiante a procesar el recurso de manera complementaria y activa.

5. 2. 5. La Percepción Docente Como Validación Experta Contextualizada

El 79,2% de los docentes evaluadores indicó que recomendaría el uso de las guías a colegas (Pregunta 26). Este dato es un indicador robusto de aceptación profesional, pero debe ser leído en su contexto para no ser sobreinterpretado. Los docentes evaluadores ejercen en un sistema educativo que atraviesa una crisis de materiales pertinentes agravada por la pandemia, como documentan Izquierdo y Ugarte (2023), Chile se encuentra entre los países que más tiempo mantuvo sus escuelas cerradas, con pérdidas de aprendizaje equivalentes a más de un año escolar para el período 2020-2021. En este contexto de escasez relativa de recursos pedagógicos actualizados, la recomendación del 79,2% no significa necesariamente que el material sea óptimo en términos pedagógicos absolutos, sino que supera el umbral mínimo de utilidad percibida frente a los recursos disponibles.

Esta matización es metodológicamente necesaria. El perfil de la muestra —con un 66,7% de docentes con entre uno y dos años de experiencia— puede haber influido en el tipo de valoración emitida, ya que los profesionales en sus primeros años de ejercicio tienden a priorizar la usabilidad inmediata y la claridad estructural del material sobre la profundidad pedagógica que solo se adquiere con el manejo extensivo de la diversidad en el aula. En consecuencia, la percepción favorable debe interpretarse como evidencia de pertinencia y usabilidad básica, no como validación de la calidad pedagógica integral del material.

5. 3. Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta que orientó el presente estudio fue: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes con respecto al material didáctico creado con IA para atender los problemas de comprensión lectora en las aulas heterogéneas de 7° básico a 2° medio?

La respuesta que los datos permiten construir es articulada, matizada y tridimensional. En primer lugar, las percepciones docentes son favorables respecto a la pertinencia curricular y la coherencia estructural del material. La alineación con los OA disciplinares y los OAT, la inclusión de rúbricas explícitas alineadas y la estructura lógica de las secuencias de actividades fueron los ítems con mayor proporción de valoraciones Excelente en toda la encuesta, con promedios que superan el 75% en las dos guías evaluadas. Esta dimensión confirma que el protocolo de creación mediado por IA produce materiales que los profesores reconocen como pedagógicamente coherentes y curricularmente pertinentes.

En segundo lugar, las percepciones son parcialmente favorables respecto a la calidad pedagógica general. Los ítems de la categoría de enfoque pedagógico —aprendizaje activo, estrategias diversificadas, orientación al aprendizaje profundo, habilidades metacognitivas— se concentraron en los niveles Satisfactorio y Básico, lo que indica que el material cumple con un estándar mínimo pero no despliega con profundidad los principios del modelo *Leer para Aprender* que lo fundamenta. El análisis cualitativo revela que los docentes reconocen el potencial del enfoque pero señalan que las guías se quedan en un nivel de aplicación superficial, es decir, estructuran la lectura, pero no andamian suficientemente la comprensión profunda ni el diálogo crítico con los textos.

En tercer lugar, las percepciones son críticas respecto a la dimensión inclusiva y sociopedagógica. La atención a la diversidad y las NEE, el trabajo colaborativo y la evaluación

alternativa para estudiantes con neurodivergencias concentraron los niveles más bajos de valoración en toda la encuesta. Esta es la fractura más grave del material y la que tiene mayor impacto en la pertinencia real del recurso para los contextos de aula heterogénea a los que se destinaba. Un material que no integra de manera nativa los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) — múltiples medios de representación, de acción y de expresión (CAST, 2018)— reproduce las mismas exclusiones que el programa busca superar.

En síntesis, los docentes perciben el material didáctico creado con IA como pedagógicamente pertinente en sus dimensiones formales y curriculares, como funcionalmente aceptable en sus dimensiones pedagógicas generales, y como insuficiente en sus dimensiones inclusivas y dialógicas. El material es percibido como un punto de partida valioso que requiere mediación docente experta y trabajo colaborativo del equipo pedagógico para alcanzar su pleno potencial.

5. 4. Evaluación del Cumplimiento de los Objetivos de Investigación

5. 4. 1. Objetivo General

El objetivo general de la investigación fue evaluar la validez pedagógica y la pertinencia curricular del material didáctico diseñado bajo el modelo *Leer para Aprender* —mediado por IA generativa y recursos multimodales— a partir de la percepción de docentes en ejercicio, con el fin de determinar su potencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de 7° básico a 2° medio.

Este objetivo se cumplió de manera diferenciada. La evaluación de la validez pedagógica y la pertinencia curricular fue realizada exitosamente mediante un instrumento mixto que combinó escala Likert y preguntas abiertas, aplicado a 24 docentes de Lengua y Literatura. Los hallazgos permiten afirmar con sustento empírico que el material posee validez pedagógica formal reconocida por la mayoría de los evaluadores: más del 75% de las respuestas en las categorías de alineación curricular,

recursos multimodales y evaluación auténtica se concentraron en los niveles Excelente o Satisfactorio. No obstante, la determinación del potencial real del material para el desarrollo de habilidades de lectoescritura permanece en el plano hipotético, dado que la investigación se centró en la percepción experta sobre el recurso y no en la medición del progreso efectivo de los aprendizajes estudiantiles. Esta es una limitación estructural del diseño metodológico que las conclusiones del estudio reconocen con honestidad.

5. 4. 2. Proponer un Método de Creación de Material Didáctico

El primer objetivo específico buscaba proponer un método de creación de material didáctico fundamentado en el modelo *Leer para Aprender* y el enfoque TaRL, articulado con el uso de IA generativa. Este objetivo se cumplió en su dimensión propositiva, es decir, el seminario elaboró y documentó un protocolo metodológico que articula los principios del modelo con *prompts* estructurados para la IA, produciendo un corpus de guías con andamiaje progresivo, integración multimodal y rúbricas de evaluación. La valoración docente positiva en las categorías de alineación curricular y estructura lógica confirma que el método produce materiales reconocibles como pedagógicamente coherentes.

Sin embargo, el análisis cualitativo evidenció brechas entre la adopción teórica del modelo TaRL y su traducción práctica en actividades genuinamente graduadas. Los docentes señalaron instrucciones excesivamente largas en niveles iniciales y vocabulario técnico inadecuado para 7° básico, lo que indica que la gradación de complejidad requiere instrucciones de *prompt* más precisas y un protocolo de revisión pedagógica humana más riguroso. El método es válido como propuesta inicial, pero necesita refinamiento en su dimensión de operacionalización de la complejidad cognitiva real.

5. 4. 3. Diseñar y Producir Material Didáctico Especializado con IA

El segundo objetivo específico consistía en crear y producir material didáctico especializado mediante IA generativa y recursos multimodales, siguiendo un protocolo estructurado de *prompts*. Este objetivo se cumplió íntegramente en términos productivos. Se elaboró un conjunto de guías de comprensión lectora para los niveles de 7° básico a II° medio que integraron textos adaptados, recursos audiovisuales y rúbricas de evaluación auténtica. La percepción docente validó consistentemente este logro, destacando especialmente la calidad de las rúbricas y la integración de recursos multimodales.

No obstante, la producción reveló limitaciones propias de la mediación algorítmica sin supervisión pedagógica profunda, inconsistencias entre los OA declarados y las actividades propuestas, redundancia entre el recurso audiovisual y el texto, y ausencia de instancias de trabajo colaborativo. Estas fracturas confirman que el cumplimiento de este objetivo es efectivo en su dimensión de producción cuantitativa, pero requiere un protocolo de revisión humana sistemática para garantizar la coherencia pedagógica profunda.

5. 4. 4. Evaluar la Pertinencia, Calidad y Usabilidad Percibida

El tercer objetivo específico plantea evaluar la pertinencia, calidad y usabilidad percibida del material mediante instrumentos de valoración aplicados a docentes en ejercicio. Este es el objetivo de mayor cumplimiento en el estudio, la encuesta mixta con 26 ítems cuantitativos y tres preguntas abiertas, aplicada a 24 docentes con un total de 48 evaluaciones, produjo un perfil detallado de fortalezas y debilidades del material en siete categorías. El 79,2% de los docentes indicó que recomendaría las guías a sus pares, lo que constituye la evidencia más directa del cumplimiento de este objetivo y una señal robusta de usabilidad pedagógica básica.

5. 5. Limitaciones del Estudio

El reconocimiento explícito de las limitaciones del estudio no debilita sus conclusiones, sino que fortalece su rigor y delimita el alcance interpretativo de sus resultados.

La limitación más significativa reside en la ausencia de medición del impacto real del material en los aprendizajes de los estudiantes. La investigación se concentró en la percepción experta sobre el recurso y no en el efecto de su aplicación en el aula. Esto implica que las afirmaciones sobre el potencial del material para desarrollar habilidades de lectoescritura permanecen en el plano hipotético y requieren estudios de implementación con diseño cuasiexperimental para ser sostenidas con rigor empírico.

Una segunda limitación se relaciona con el perfil de la muestra docente. La concentración de evaluadores con uno o dos años de experiencia (66,7%) introduce un sesgo potencial hacia valoraciones centradas en la usabilidad inmediata y la claridad estructural, y puede haber limitado la profundidad de la crítica pedagógica en dimensiones que solo se dominan con mayor trayectoria en aulas heterogéneas.

Finalmente, el instrumento de evaluación —una rúbrica construida por los propios investigadores— introduce un sesgo de confirmación que debe reconocerse. Las categorías de evaluación fueron definidas desde la misma perspectiva teórica que orientó el diseño del material, lo que puede haber favorecido la valoración de las dimensiones curriculares sobre las pedagógicas situadas. Una triangulación con otros instrumentos —observación de aula, análisis de producciones estudiantiles, grupos focales con docentes— permitiría un retrato más complejo de la calidad del material.

5. 6. Proyecciones e Implicancias Pedagógicas

5. 6. 1. Para la Práctica Docente

El estudio demuestra que el material generado con IA puede servir como andamiaje inicial — un punto de partida estructurado— que el docente debe contextualizar, enriquecer y adaptar, no como un producto terminado autosuficiente. Esta distinción tiene implicancias concretas para la formación docente, es decir, no es suficiente con enseñar a los profesores a usar plataformas de IA; es urgente desarrollar competencias de curación pedagógica crítica, es decir, la capacidad de evaluar el *output* algorítmico desde criterios pedagógicos, éticos e inclusivos, y de modificarlo de manera fundamentada antes de llevarlo al aula. La nueva competencia docente que emerge de este estudio es la del curador crítico de contenidos generados por IA.

5. 6. 2. Para la Política Educativa

En el contexto del Plan Nacional de Tutorías MINEDUC-UMCE y de la crisis de lectoescritura post pandemia documentada por Izquierdo y Ugarte (2023) y el Banco Mundial (2022), los hallazgos sugieren que la IA puede acelerar significativamente la producción masiva de material didáctico base. Sin embargo, su implementación directa sin ciclos de revisión pedagógica experta — especialmente en lo relativo a NEE, diversidad del aula y andamiaje situado— puede reproducir exclusiones sistémicas que el programa busca superar. La política educativa debe, por tanto, definir protocolos ético-didácticos que regulen el uso de IA en la producción de materiales escolares, estableciendo criterios mínimos de inclusión, gradación cognitiva y coherencia semiótica como condiciones de validación previas a la implementación.

5. 6. 3. Para la(s) Investigación(es) Futura(s)

El presente estudio abre al menos tres líneas de indagación. La primera y más urgente es la validación del material mediante la medición del impacto real en el aprendizaje de los estudiantes a

través de estudios de implementación con diseño cuasiexperimental, instrumentos diagnósticos pre y post intervención, y análisis de producciones escritas reales. La segunda línea se orienta al desarrollo y evaluación de modelos de formación docente en diseño pedagógico de prompts y curación crítica de contenidos generados por IA. La tercera apunta a la investigación sobre los efectos de distintos protocolos de ingeniería de prompts —incluyendo instrucciones explícitas sobre DUA, aprendizaje colaborativo y complejidad cognitiva escalonada— en la calidad pedagógica de los materiales producidos.

5. 7. Conclusiones

Las conclusiones que se enuncian a continuación representan el conocimiento nuevo que este estudio aporta al campo de la didáctica de la lengua y al debate sobre el uso de la IA en la educación. No constituyen un resumen del capítulo, sino proposiciones sintéticas que pueden leerse de manera independiente y que se articulan en una propuesta de implementación fundamentada.

Primero, la inteligencia artificial generativa es una herramienta eficaz para el primer nivel de la transposición didáctica —la recontextualización del saber curricular prescrito en material enseñable estructuralmente coherente— pero no puede, por sí sola, garantizar el segundo nivel, es decir, la adaptación del saber a las singularidades cognitivas, culturales y emocionales de los aprendices reales (Chevallard, 1997). El material producido en este estudio lo demuestra empíricamente, donde el algoritmo reproduce el currículum, los resultados son sobresalientes; donde debe responder al aula real, las fracturas son sistemáticas.

Segundo, la multimodalidad es una condición de acceso epistémico en la cultura digital contemporánea, no una concesión motivacional. Los docentes evaluadores no sólo aceptaron los recursos audiovisuales, sino que los demandan como elementos constitutivos del aprendizaje en estudiantes cuyos patrones de consumo de información son predominantemente multimodales. Esta

percepción es coherente con lo que señala Marchant et al. (2024) respecto a que leer y escribir son actividades con las que construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo, y en la cultura digital esta construcción ocurre a través de lenguajes mixtos. El protocolo de creación mediado por IA debe incorporar este principio de manera sistemática y profundizar en la articulación semiótica entre los recursos.

Tercero, la inclusión no puede ser un ajuste posterior al diseño del material, sino una condición de origen. Los datos muestran con claridad que los ítems de mayor debilidad del material corresponden a la atención a la diversidad, las NEE y el trabajo colaborativo. En un contexto de aulas heterogéneas como el que caracteriza al sistema educativo chileno post pandemia, un material que no integra nativamente los principios del DUA (CAST, 2018) no puede considerarse pedagógicamente pertinente para los contextos a los que se destina, independientemente de su coherencia curricular.

Cuarto, la percepción favorable del 79,2% de los docentes no equivale a una validación de calidad pedagógica óptima, sino a una señal de usabilidad básica en un contexto de escasez relativa de materiales pertinentes. Esta distinción es metodológicamente crucial y debe orientar la interpretación de este y futuros estudios de validación perceptual de materiales didácticos: la recomendación de uso no garantiza impacto en el aprendizaje.

Quinto, el material didáctico diseñado con inteligencia artificial generativa es válido y apto para su uso en clases de Lengua y Literatura en los niveles de 7° básico a II° medio, siempre que su implementación esté mediada por un protocolo pedagógico sistemático de tres fases interdependientes que se describen a continuación.

Los resultados de este estudio confirman que la IA puede producir material curricularmente pertinente, con integración multimodal valorada y rúbricas de evaluación auténtica. No obstante, la eficacia real de ese material en el aprendizaje lector depende, de manera crítica, de la información que

el equipo docente entrega a la IA antes de solicitar la generación del recurso, y del trabajo colaborativo en su revisión y personalización. En este sentido, se propone que la implementación de este método siga tres fases interdependientes.

En la primera fase, previa a la generación del material con IA, es indispensable que el equipo docente —el profesor o la profesora de asignatura y el profesional del Programa de Integración Escolar (PIE)— aplique un instrumento diagnóstico de intereses, motivaciones lectoras y necesidades educativas a los estudiantes. Esta recomendación se fundamenta en la teoría de la motivación lectora de Wigfield y Guthrie (1997), quienes demostraron que el valor que un lector asigna a un texto está íntimamente ligado a sus intereses personales, su identidad cultural y su experiencia previa con la lectura. Un estudiante que reconoce el tema de un texto como relevante para su vida activa estrategias de comprensión más profundas que frente a un texto temáticamente neutro. Incorporar esta información en los *prompts* de IA —especificando explícitamente los intereses, géneros preferidos y referentes culturales del grupo curso— permite que el algoritmo genere materiales con mayor potencial de conexión identitaria y motivacional. La lógica es sencilla pero poderosa, mientras más información contextualizada sobre los estudiantes recibe la IA, más asertiva puede ser en la selección de temáticas, registros y formatos textuales. Esta fase diagnóstica convierte el levantamiento de intereses estudiantiles en un insumo técnico para la ingeniería de *prompts*, transformando la motivación lectora en el punto de partida del diseño pedagógico.

En la segunda fase, simultánea a la revisión del material generado, el profesor o la profesora de asignatura y el profesional PIE deben construir conjuntamente perfiles pedagógicos individualizados de los estudiantes, especialmente de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) y neurodivergencias. Esta práctica de co-construcción de perfiles no es una carga administrativa adicional, sino que es una condición de justicia educativa. Como señala el Marco para

la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), el conocimiento profundo de los estudiantes constituye una de las dimensiones fundamentales del desempeño docente de excelencia, y ese conocimiento es precisamente lo que permite adaptar el material generado algorítmicamente a las necesidades reales del aula. Ainscow (2012) argumenta, en la misma dirección, que la inclusión educativa genuina no se alcanza mediante materiales uniformes, sino mediante la respuesta pedagógica diferenciada que emerge del conocimiento situado de cada estudiante. El perfil construido en conjunto entre el docente de asignatura y el profesional PIE garantiza que esa diferenciación ocurra desde dos perspectivas complementarias, la disciplinar y la psicopedagógica. Asimismo, al alimentar la IA con estos perfiles en fases de generación posteriores, el algoritmo puede ajustar sus *outputs* con mayor precisión a las características reales del grupo curso.

En la tercera fase, de revisión y ajuste colaborativo del material ya generado, el trabajo en equipo es irrenunciable. La literatura sobre comunidades de aprendizaje profesional (Stoll et al., 2006) ha demostrado que los equipos docentes que colaboran sistemáticamente en la planificación, revisión y evaluación de sus prácticas pedagógicas producen mejores resultados en los aprendizajes de sus estudiantes que los docentes que trabajan de manera aislada. En el caso del uso de IA para la generación de material didáctico, este principio adquiere una dimensión ética adicional, un material que será presentado a estudiantes con perfiles de aprendizaje heterogéneos no puede ser validado por una sola mirada profesional. El docente de asignatura aporta el juicio curricular y disciplinar; el profesional PIE aporta el conocimiento de las barreras de aprendizaje específicas y las estrategias de acceso; juntos, construyen el andamiaje que la IA por sí sola no puede diseñar. Un equipo docente que no trabaja, colabora y diseña el material en conjunto producirá inevitablemente materiales incompletos, independientemente de la calidad de la herramienta tecnológica utilizada.

Esta propuesta de implementación en tres fases responde directamente a las fracturas identificadas en los datos, convierte las limitaciones del material —su insuficiente atención a la diversidad, su escasa gradación real de complejidad, su tendencia a homogeneizar la experiencia de aprendizaje— en oportunidades de mejora que el equipo docente puede abordar de manera sistemática y fundamentada. En suma, la IA no reemplaza al docente ni al equipo pedagógico, sino los convoca a trabajar de manera más articulada, con mayor información contextualizada y con mayor intencionalidad pedagógica.

Sexta y última conclusión, este estudio documenta empíricamente, por primera vez en el contexto chileno post pandemia, las condiciones y los límites del uso de IA generativa para la producción de material didáctico de lectoescritura alineado con el currículum nacional. Su contribución más duradera no reside en el material validado en sí, sino en el modelo metodológico de evaluación y en la evidencia que coloca el foco donde debe estar: no en la tecnología, sino en la pedagogía que la guía. La IA ocupa el lugar que le corresponde en la enseñanza, no como protagonista ni como solución automática, sino como una herramienta potente al servicio de una enseñanza profundamente humana, contextualizada y éticamente comprometida con el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino* (M. Ruvituso, Trad.). Anagrama.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de resultados SIMCE 2018. Lenguaje y Comunicación*. Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, 27 de septiembre). *Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4508>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Impacto pandemia SIMCE 2020*. Gobierno de Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe de Resultados Educativos 2022 (Tomo I): Diagnóstico en un contexto de postpandemia*. Gobierno de Chile. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+2022+Informe+Resultados+Educativos+tomo+I.pdf>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education, 4*, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade-Lotero, L. A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(10), 75–92.

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429370991>
- Araneda, N., et al. (2020). Diseño de rúbricas para la evaluación de materiales didácticos universitarios. *Revista de Educación Superior*, 49(195), 89–108.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada Editora.
- Ávalos, B. (2011). *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Banco Mundial. (2022). *Informe sobre el desarrollo mundial 2022: Finanzas para una recuperación equitativa*. Grupo Banco Mundial.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., & Mukerji, S. (2016). Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 22746*.
<https://doi.org/10.3386/w22746>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73–102.
- Bellei, C. (2020). *La educación chilena y la pandemia del COVID-19*. CIAE, U. Chile.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*, 610–623.
<https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control* (Vol. IV). Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Rowman & Littlefield.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bolukbasi, T., Chang, K. W., Zou, J. Y., Saligrama, V., & Kalai, A. T. (2016). Man is to computer programmer as woman is to homemaker? Debiasing word embeddings. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 29, 4349–4357.
- Borenstein, J., & Howard, A. (2021). Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI and Ethics*, 1, 61–65. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00002-7>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer.
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... Amodei, D. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165>

- Cabezas, V., Montoya, A., & Santibáñez, L. (2025). Tutorías estudiantiles en Chile: Evaluación de impacto del programa de tutorías MINEDUC-UMCE. *Estudios Pedagógicos*, en prensa.
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151–178.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>
- Carretero, M. (2001). *Constructivismo y educación*. Aique.
- Casillas Ávalos, I. (2018). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países. *Perfiles educativos*, 40(159), 212–217.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100212
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Castro Del Villar, C. (2013). *La enseñanza actual de la lectoescritura en educación parvularia, en contraste con sus bases curriculares* [Tesis de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa]. Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117632/tesis%20editada.pdf?sequence=1>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. MINEDUC.
<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2020). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right, Using It Well* (3rd ed.). Pearson.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* (3.ª ed.). Aique.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/chevallard.pdf
- Christie, F., & Macken-Horarik, M. (2007). Building verticality in subject English. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 156–183). Continuum. <https://hdl.handle.net/1959.11/5941>
- Ciapuscio, G. E. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000100003>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–24.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal* (3a. ed.). Andrés Bello.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. MINEDUC.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>
- DeepSeek-AI. (2024). DeepSeek-V3 Technical Report. *arXiv:2412.19437*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.19437>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). SAGE.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge. (Obra original publicada en 1970).
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4.^a ed.). John Wiley & Sons. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-2753682-49f7ffb446.pdf>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential* (Updated ed.). Robinson.
- Elige Educar, CEPPE, CIAE, & Fundación Reimagina. (2020). *Situación de docentes en pandemia*. Elige Educar. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf

- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111–180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2007).
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fry, E. (1968). A Readability Formula That Saves Time. *Journal of Reading*, 11(7), 513–578. <http://www.jstor.org/stable/40013635>
- Fry, E. (1977). Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to Level 17. *Journal of Reading*, 21(3), 242–252. <http://www.jstor.org/stable/40018802>
- García Parejo, I., & Whittaker, R. (2017). Presentación: Teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales. *Lenguaje y Textos*, (46), 1–6. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8710>
- Gilliam, B., Peña, S. C., & Mountain, L. (1980). The Fry Graph Applied to Spanish Readability. *The Reading Teacher*, 33(4), 426–430. <http://www.jstor.org/stable/20195034>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Grupo Banco Mundial. (2021a). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector*

educativo de América Latina y el Caribe. Banco Mundial.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/803991615924634007/pdf/Acting-Now-to-Protect-the-Human-Capital-of-Our-Children-The-Costs-of-and-Response-to-COVID-19-Pandemics-Impact-on-the-Education-Sector-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

Grupo Banco Mundial. (2021b, 6 de diciembre). Las pérdidas de aprendizaje debido a la COVID-19 podrían costarle a la generación de estudiantes actual unos USD 17 billones del total de ingresos que percibirán durante toda la vida [Comunicado de prensa]. Banco Mundial.

<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>

Grupo Banco Mundial. (2024a). *Informe anual 2024*. Banco Mundial.

<https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report-2024>

Grupo Banco Mundial. (2024b, 25 de marzo). *Educación* [Página temática]. Banco Mundial.

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, (35), 379–404. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100377>

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.

- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2023, enero). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de Referencia*, (641), 39.
https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kaiser, K. (2009). Protecting Respondent Confidentiality in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632–1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>
- Kane, M. T. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>

Kasneji, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Lai, L., Rose, D., & Martin, J. R. (2014). Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School. *Applied Linguistics*, 35(1), 109–112. <https://doi.org/10.1093/applin/amt044>

Lara Catalán, M., & Larrondo González, M. (2008). La autoevaluación como estrategia para favorecer el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación*, (346), 259–270.

Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94–107.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

Marchant, O. T., Recart, I., Cuadrado, B., & Sanhueza, J. (2024). *Libro Pruebas de Dominio Lector*. Fundación Educativa Arauco.

<https://sacfranfundaworddsr.azureedge.net/wordpress/2024/03/Libro-Pruebas-de-Dominio-Lector-2024.pdf>

- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mayer, R. E. (2023). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333>
- Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- McMillan, J. H. (2023). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (8th ed.). Pearson.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.^a ed.). Pearson Educación.
- McTighe, J., & Willis, J. (2019). *Upgrade Your Teaching: Understanding by Design Meets Neuroscience*. ASCD.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–104). American Council on Education and Macmillan.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Millin, T. J., & Millin, M. W. (2014). *Per Linguam*, 30(3), 26–38. <https://doi.org/10.5785/30-3-590>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Bases curriculares: Educación básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio: Lengua y Literatura*. Gobierno de Chile. <https://curriculumnacional.mineduc.cl>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020). *Priorización curricular en contexto de pandemia*. Gobierno de Chile. <https://curriculumnacional.mineduc.cl>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021). *Estudio de Evaluación de Impacto de la Pandemia sobre los Aprendizajes Escolares*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Priorización curricular 2022–2025*. Gobierno de Chile. <https://curriculumnacional.mineduc.cl>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023, 11 de noviembre). Mineduc presenta las cifras oficiales de asistencia y desvinculación 2023 y avances en las medidas para la reactivación educativa [Nota de prensa]. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-las-cifras-oficiales-de-asistencia-y-desvinculacion-2023-y-avances-en-las-medidas-para-la-reactivacion-educativa/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024a). *Informe de asistencia escolar 2024*. División de Educación General.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024b, 11 de noviembre). Revinculación escolar: 17 mil estudiantes volvieron a las aulas este año [Nota de prensa]. <https://www.mineduc.cl/revinculacion-escolar-17-mil-estudiantes-volvieron-a-las-aulas-este-ano/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2025a, 1 de marzo). Asistencia a establecimientos educativos aumentó en quince regiones del país durante el año 2024 [Nota de prensa]. <https://www.mineduc.cl/asistencia-aumento-en-quince-regiones-del-pais-en-2024/>

Ministerio de Educación de Chile. (2025b). *Bases Curriculares Lengua y Literatura 2025*. Gobierno de Chile. <https://curriculumnacional.mineduc.cl>

- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts. *The Wharton School Research Paper*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>
- Morse, J. M. (1991). Strategies for Sampling. In J. M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (Rev. ed., pp. 127-145). SAGE Publications.
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Left Coast Press.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446287989>
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En A. Natale & A. Stagnaro (Coords.), *Géneros académicos y profesionales del español*. Universidad Nacional de Córdoba.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.

- Pedrosa, B., & Pangua, R. (s.f.). *Leer para aprender en Educación Primaria: una pedagogía basada en géneros*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/14.pdf>
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Pichai, S. (2023). *An important next step on our AI journey*. Google. <https://blog.google/technology/ai/bard-google-ai-search-updates/>
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). *Educational design research: An introduction*. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ragonese, E., Rees, A., Ives, J., Dray, T., & Marriott-Smith, G. (2025). *The Routledge Guide to Working in Criminal Justice: Employability Skills and Careers in the Criminal Justice Sector* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003269571>
- Ramírez Ramírez, E. del R., y Rojas Burbano, R. F. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 16(1), 89–101. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/100>
- Richey, R. C., & Klein, J. (2007). *Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826034>

- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M., & Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 136–165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Rose, D. E. (2005). Democratising the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 131–168.
- Rose, D. (2007). *Reading to Learning: Accelerating Learning and Closing the Gap*. Reading to Learn.
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: An approach from genre and register. *Functional Linguist.* 1, 11. <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018a). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo* (A. Bustelo, Trad.). Pirámide. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2981>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018b). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Reading to Learn.
- Salmerón, L., & García, V. (2011). *Comunicar*, 18(36), 101–108. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2012). *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C., & Sweet, A. P. (Eds.). (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. Guilford.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609664.008>
- Stoll, L., et al. (2006). *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *Integración de TIC en escuelas*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2568c26e-e12b-41fc-bd88-ca05efd73925/content>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2021). *COVID-19 and education: The lingering effects of school closures*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]. (2025, 18 de julio). UMCE inauguró la Muestra de Experiencias en Inteligencia Artificial en contexto educativo [Nota institucional].
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- van Staden, S., & Motsamai, P. (2017). Differences in the quality of school-based assessment: Evidence in grade 9 mathematics achievement. *Pythagoras*, 38(1), a367. ISSN: 1012-2346

- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., & Polosukhin, I. (2017). Attention Is All You Need. *Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2017)*, 5998–6008. https://papers.nips.cc/paper_files/paper/2017/hash/3f5ee243547dee91fbd053c1c4a845aa-Abstract.html
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- White, J., et al. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design, expanded* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Willingham, D. T. (2021). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>

Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Durante la preparación de este trabajo de seminario de título, los autores utilizaron las siguientes herramientas de inteligencia artificial generativa exclusivamente para fines de apoyo a la investigación y el diseño metodológico:

1. DeepSeek (DeepSeek-AI, 2024): Se utilizó para el diseño y refinamiento iterativo de los prompts estructurados (transposición textual, generación de preguntas y construcción de rúbricas) descritos en el Capítulo 3. La herramienta asistió en la generación de borradores de textos adaptados y actividades, los cuales fueron posteriormente curados, revisados y validados por el equipo investigador.
2. Gemini (Google, 2024) y ChatGPT (OpenAI, 2023): Estas herramientas se emplearon de manera complementaria a DeepSeek para triangular y contrastar la calidad de los outputs generados durante la fase de producción del material didáctico, asegurando la robustez del proceso.

Prompts utilizados: Los prompts estructurados que guiaron la interacción con estas herramientas se detallan en el Anexo 3 del presente informe. Todas las respuestas generadas por IA fueron sometidas a un riguroso proceso de curación humana y validación por pares y docentes externos, tal como se describe en el marco metodológico. Los autores asumen toda la responsabilidad por el contenido final del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA DE LAS HERRAMIENTAS IA UTILIZADAS

DeepSeek-AI. (2024). DeepSeek-V3 [Modelo de lenguaje grande].

<https://www.deepseek.com/>

Google. (2024). Gemini [Modelo de lenguaje grande]. <https://gemini.google.com/>

OpenAI. (2023). ChatGPT (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/>

ANEXOS

1. Rúbrica de evaluación interna por pares (versión completa)



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

Coordinación de Prácticas-Castellano

ANÁLISIS GUÍAS DIDÁCTICAS

Fundación Puerto de Ideas

Instrucciones: Realice un análisis para evaluar la pertinencia, adecuación y concordancia curricular, didáctica y disciplinar de las guías escogidas.

Considere el baremo para la evaluación de cada ámbito de la guía

4	Excelente: <i>Que cumple con todo lo necesario</i>
3	Satisfactorio: <i>Presenta errores menores o algunas omisiones, pero se orienta a la excelencia.</i>
2	Básico: <i>Se cumple con lo mínimo. Hay aspectos mal abordados o que requieren importantes ajustes.</i>
1	Insuficiente: <i>No cumple con lo necesario, porque está mal planteado o está omitido.</i>

Nombre de la Guía analizada:

Asignatura del curriculum

[se menciona _no se menciona. Indique cuál sería]

Curso o nivel

[_x_ se menciona _no se menciona. Indique cuál sería]

Eje formativo

[_x_ se menciona _no se menciona. Indique cuál sería]

- Marque con una X la casilla del número que refleje su valoración, considerando el baremo.

Ámbito	Descriptor	Baremo			
		1	2	3	4
A. Alineación curricular	1. La guía aborda explícitamente 1 o más de un objetivo de aprendizaje (OA) disciplinar (es) de las Bases Curriculares de la asignatura y nivel, integrando conocimientos y habilidades.				
	2. La guía aborda explícitamente 1 o más OA Transversales de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel.				
	3. Incluye objetivos claros y bien planteados.				

B. Enfoque Pedagógico	5. La guía promueve el aprendizaje activo (Por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante.				
	6. La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado).				
	6. La guía sigue una orientación inclusiva (considera atención a la diversidad).				
	7. Se orienta a un aprendizaje profundo.				
	8. Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico.				
	9. Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante.				
	10. Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares.				
C. Calidad de Contenidos	1. Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s)				
	2. Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel.				
D. Actividades de aprendizaje	3. Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío.				
	4. Las instrucciones para su realización están claramente planteadas.				
	5. Tributan al logro del OA.				
	6. La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes.				
E. Evaluación y Retroalimentación	7. Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados.				
	8. Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa				
	9. Plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neurodivergentes				

F. Diseño y Claridad	0. La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre).				
	1. La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina.				
	2. La edición y formato de la guía es amigable y didáctico (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática).				
G. Recursos y Multimodalidad	3. El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía				
	4. El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA.				
	5. El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía.				
	6. Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales.				

Ámbito	Puntaje por ámbito
A. Alineación curricular	/12
B. Enfoque Pedagógico	/28
C. Calidad de Contenidos	/8
D. Actividades de aprendizaje	/16
E. Evaluación y Retroalimentación	/12
F. Diseño y Claridad	/12
G. Recursos y Multimodalidad	/16
Total	/104

De acuerdo con el puntaje total, la **guía analizada es:**

Baremo final	Puntaje
EXCELENTE: <i>Potencia habilidades críticas, creativas y culturales. Lista para implementar</i>	91-104
SATISFACTORIA: <i>Requiere ajustes menores en alineación o diseño.</i>	77-90
SUFICIENTE: <i>Necesita reestructuración pedagógica y curricular</i>	76-62
DEFICIENTE: <i>Debe ser rediseñada integralmente</i>	61 o menos

Comentarios específicos al análisis realizado (además, de lo que no se contemple en esta pauta de análisis), considerando, en particular, **la asignatura del currículum escolar y el nivel en la que se aplicará esta guía**

2. Encuesta de validación externa completa

[Encuesta de validación externa completa](#)

SEMINARIO DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA DESDE LA EXPERIENCIA DEL PLAN NACIONAL DE TUTORÍAS MINEDUC-UMCE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REVISIÓN DE MATERIAL SEMINARIO DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA DESDE LA EXPERIENCIA DEL PLAN NACIONAL DE TUTORÍAS MINEDUC-UMCE

Estimadas y estimados docentes, les compartimos este Consentimiento Informado asociado a su participación en la revisión de guías correspondientes al análisis de su participación en el proyecto.

Una de las herramientas más poderosas para este propósito es la revisión crítica del proceso de creación, estructuración y lineamientos presentados en los documentos a revisar, sobre la base de un análisis pedagógico, guiado y sistemático. Por lo tanto, el recoger información mediante el análisis y la observación del propio material es fundamental como instancia de evaluación y retroalimentación formativa, impactando en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como es lo que se pretende con la construcción de material que en un futuro sirva como modelo para implementación de posibles tutorías dentro del plan nacional MINEDUC-UMCE.

A través de este documento, solicitamos su autorización para utilizar con fines formativos e investigativos el material generado de las revisiones en que usted complete, considerando los significados que usted le otorgue a los diferentes componentes y criterios ligados al desarrollo del material diseñado.

Los materiales considerados incluirían las producciones 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 evaluadores en este seminario.

Agradeciendo su colaboración y participación en estas actividades asociadas a su participación como docente evaluador de los materiales del Seminario desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE.

Indica que la pregunta es obligatoria (*)

PREGUNTAS

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

Marca solo un óvalo.

Si

No

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

Marca solo un óvalo.

Si

No

3. Entiendo que mi participación es voluntaria. *

Marca solo un óvalo.

Si

No

4. Acepto participar en la revisión de guías de nivelación con el propósito de reactivación educativa.

*

Marca solo un óvalo.

Si

No

5. Soy consciente de que los materiales de mi evaluación solo pueden ser vistos por aquellos directamente involucrados en el estudio (es decir, investigadores y supervisor). *

Marca solo un óvalo.

Si

No

6.Soy consciente de que los resultados de la evaluación se conservarán hasta 2030 en un formato seguro protegido con contraseña. *

Marca solo un óvalo.

Si

No

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

Marca solo un óvalo.

Si

No

8.Entiendo que puedo contactar a Marco Antonio Alarcón en cualquier momento si está relacionado con la recopilación de información ligada al Seminario desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE, ya sea para fines educativos o investigativos a su correo electrónico: marco.alarcon@umce.cl

o su número de móvil: +56 9 77780345 *

Marca solo un óvalo.

Si

No

9.Declaro conocer y aceptar los usos formativos, didácticos e investigativos que podrá recibir el o

los materiales que se desarrollen dentro del Seminario desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE. *

Marca solo un óvalo.

Si, declaro conocer y aceptar

No acepto el uso de mis producciones

10.Fecha en que se señala su respuesta a este consentimiento informado. *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

11.Nombre completo *

12. Correo de electrónico *

13. Número de contacto *

14. ¿En qué año se tituló? *

15.¿Se encuentra ejerciendo la pedagogía? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Otro:

16.Si su respuestas fue "Sí", ¿Cuál es el nombre de su establecimiento?

(establecimiento, tipo de institución, etc).

17.¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la educación media? *

Marca solo un óvalo.

1 a 2 años

3 a 5 años

6 a 10 años

Más de 10 años

Evaluación de construcción de guías para la nivelación de estudiantes

Este formulario busca recoger su valiosa experiencia como docente de educación media respecto a la implementación de una serie de guías didácticas para el desarrollo de la lectoescritura. Sus respuestas son fundamentales para una investigación de pregrado. Le agradecemos su tiempo y honestidad.

Instrucciones: Realice un análisis para evaluar la pertinencia, adecuación y concordancia curricular, didáctica y disciplinar de las guías escogidas.

1. Considere el baremo para la evaluación de cada ámbito de la guía:
2. Insuficiente: No cumple con lo necesario, porque está mal planteado o está omitido.
3. Básico: Se cumple con lo mínimo. Hay aspectos mal abordados o que requieren importantes ajustes.
4. Satisfactorio: Presenta errores menores o algunas omisiones, pero se orienta a la excelencia.
5. Excelente: Que cumple con todo lo necesario

18.Nombre de la primera guía analizada *

19.Curso o nivel *

Marca solo un óvalo.

7° básico

8° básico

1° Medio

2° Medio

20.Eje formativo

Selecciona todos los que correspondan.

Lectura

Escritura

Investigación

Comunicación oral

21.La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivos de Aprendizaje (OA) disciplinar(es) de las Bases Curriculares para su asignatura y nivel. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

22.La guía aborda explícitamente 1 o más Objetivo de Aprendizajes Transversales (OAT) de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

23.Incluye los objetivos de manera clara y bien planteados. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

24.La guía promueve el aprendizaje activo (por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

25.La guía usa estrategia diversificadas (andamiaje, modelado). *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

26.La guía se orienta a un aprendizaje profundo *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

27.Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

28.Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

29.Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

30.Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s). *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

31.Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

32.Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

33.Las instrucciones para su realización están claramente planteadas. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

34.Tributan al logro del OA. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

35.La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

36. Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

37. Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

38. La guía plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neurodivergentes. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

39. La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre). *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

40. La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

41. La edición y formato de la guía es amigable y didáctico (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática). *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

42. El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

43. El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

44. El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

45. Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales. *

Insuficiente 1 2 3 4 Excelente

46. ¿Recomendaría el uso de estas guías a otros colegas? *

Sí

No

47. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo? *

(Texto de respuesta larga)

48. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar? *

(Texto de respuesta larga)

49.¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(Texto de respuesta larga)

Agradecimientos

Estimado(a) Participante,

Agradecemos sinceramente su valiosa colaboración y el tiempo dedicado a completar la presente encuesta y a analizar detenidamente las guías didácticas remitidas.

Su participación es de vital importancia para el éxito de nuestra investigación, ya que la calidad y profundidad de sus respuestas constituyen el fundamento de nuestro análisis.

En reconocimiento a su esfuerzo y como compensación por su contribución, le enviaremos un paquete de recursos que incluye:

Guías de nivelación pedagógica diseñadas para cada nivel, desde 7° Básico hasta 2° Medio.

Un prompt optimizado para la generación eficiente de material didáctico adicional utilizando su herramienta de Inteligencia Artificial (IA) de preferencia.

Reiteramos nuestro más profundo agradecimiento por su apoyo.

Quedamos a su disposición para cualquier consulta.

Atentamente,

Seminario de Desarrollo de Habilidades de Lecto-Escritura UMCE.

3. Prompts estructurados completos (3 tipos × 4 niveles educativos)

Prompt de transposición textual

1. Elija un video de youtube que sea de interés posible para estudiantes del [8°mo básico.]

Ejemplo: ["Tema de interés" Draw my life]

2. Recoger la transcripción del texto.
3. Pasar la transcripción a un documento de Word. web online.
4. Abrir DeepSeek r1 o Chat GPT o Gemini en su computadora.
5. Subir el archivo de la transcripción. Señalando que se utilizarán posteriormente. Función base de datos.
6. Subir los siguientes documentos como base para la I.A.
 - Objetivos de Aprendizaje [8° básico]
 - Verbos de hallyday (clasificación de verbos según Halliday (pág. 429-430))
 - Taxonomía de Bloom
 - Calculadora de legibilidad de Fry (<https://www.spanishreadability.com/spanish-fry-readability-graph>)
 - Modelo Leer para aprender
7. Crear el prompt a partir del siguiente ejemplo:

Actúa como docente escritor de textos de estudio de español para escolares de [octavo año de educación] utilizando los archivos subidos previamente. Elabora según el modelo "Leer para aprender" una versión del texto original contenido en el archivo "Transcripción [n° del archivo].docx", el texto a crear debe contener [200] palabras, que alcance un nivel de [8° año básico o 8° grade] en el gráfico original de Fry, y que ocupe verbos [**materiales-relacionales-**

existenciales]⁵ según Halliday. Además utiliza los siguientes Objetivos de Aprendizaje de los planes y programas de [8° básico], específicamente los OA [17, 18, 19 y 20.] Organizadas en 4 párrafos.

En el primer párrafo debe definirse el concepto y origen del [título del vídeo]; en el segundo párrafo debe presentarse una caracterización de los efectos o consecuencias del [título del vídeo]; en el tercer párrafo deben presentarse acciones y proyecciones actuales sobre este [concepto] y la posible [posibilidades del concepto]. Finalmente, en el cuarto párrafo debe presentarse una síntesis en que se reflexione sobre [título del vídeo] y la importancia de tener conciencia de [título del vídeo] para las nuevas generaciones, o para el futuro.

Prompt de generación de preguntas

Actúa como docente escritor de textos de estudio de español para escolares de [primer año de educación media]. A partir del siguiente texto: [texto creado por la ia] crea 5 preguntas

inductivas: la primera debe ser de **localización** de información, la segunda de **inferencia**, la tercera de **análisis y argumentación**, la cuarta de **reflexión** y la quinta de opinión.

Además dichas preguntas deben obligar al estudiante a identificar el significado de las siguientes palabras en el presente texto: 1.[concepto 1]; 2.[concepto 2]; 3.[concepto 3] y 4.[concepto 4]. Las preguntas **no** deben nombrar explícitamente dichas palabras. Sino que deben inducir al estudiante a buscar su significado.

⁵ Los verbos materiales son para el nivel inicial, los relacionales para el intermedio y los existenciales para el avanzado.

Considera para la creación de estas preguntas el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de [8 básico], específicamente la [Unidad 1: Epopeyas, los OA 03 y OA 08] presentes en la base de datos.

Prompt de construcción de rúbricas

Elabore una pauta de evaluación para la guía presentada anteriormente. Para la pauta elabora indicadores que vayan (de izquierda a derecha) desde excelente (3pts), bueno (2pts), adecuado (1pts), a mejorar (0pts). Recuerda que los indicadores de logro deben ser adecuados para los objetivos de aprendizaje mencionados anteriormente.

Y para cada uno, las versiones diferenciadas por nivel educativo (7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio).

Documento en hoja de cálculo de google con algunos prompts adaptados y utilizados:



4. Corpus de conocimiento entregado como insumo a la IA

Recursos utilizados como base de conocimiento para el diseño de guías pedagógicas

Listado de documentos y fuentes

El siguiente inventario detalla los documentos curriculares, teóricos y pedagógicos que fueron proporcionados como corpus de conocimiento a la inteligencia artificial para la elaboración de materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura.

Recurso	Enlace principal	Enlace 2
Bases curriculares séptimo básico a segundo medio	https://drive.google.com/file/d/113FbTAi1OjRLbNIQ9T7G_bRu104q-6sF/view	
Clasificación de verbos según Halliday	https://docs.google.com/document/d/1bS4QAmdVShUzCheemouC1GRMJQ25t3NC/edit	
Leer para aprender de David Rose y J. R. Martin.	https://drive.google.com/file/d/1mF9DRSRK0PepnbRZKjmy-cIEWtTE4s/view	

Recurso	Enlace principal	Enlace 2
Niveles de la taxonomía de Bloom	https://drive.google.com/file/d/1Zg8mQSsCHV-g4I_4u_4xi3byEpnDEYS1/view	
	https://docs.google.com/document/d/1D5RoEqjdcDSMbTd60dtkXB7DP3ImLLE/edit	
Programa de estudio 7mo básico	https://drive.google.com/file/d/1Sz6lefjGIy1lh_hsDasyLYs7BXj27f87/view	

Recurso	Enlace principal	Enlace 2
Programa de estudio 8vo básico	https://drive.google.com/file/d/1RatynoivzTNiRXOmwhJoQ_jg0TYoHVr2/view	
Programa de estudio de 1ero Medio	https://drive.google.com/file/d/1YizFBYpzm4UmGop802AHM1IPRe7QifoI/view	
Programa de estudio de 2do Medio	https://drive.google.com/file/d/1X-QuLuYOSm2Fg0FLu_zAwF2TbxgBvSR5/view	

Recurso	Enlace principal	Enlace 2
Resumen "Leer para aprender"	https://docs.google.com/document/d/1OusSr8UTSr9eiL6SPusnGDKl7bMvMx7w/edit#heading=h.hwptqwo_s2cqi	
Traducción inglés a español – LSF – Halliday	https://docs.google.com/document/d/1JBRyRNiOY-p6uiOFr71_IwAoXJ5ZA4Yj/edit	

Nota: Los archivos locales (PDF y DOCX) fueron entregados directamente al sistema de IA como insumos de contexto pedagógico. Los enlaces externos corresponden a recursos alojados en plataformas digitales de acceso compartido.

5. Inventario completo del corpus multimodal

Título	URL	Temática	Nivel educativo	Justificación pedagógica
EDGAR ALLAN	EDGAR ALLAN	Video biográfico del escritor Edgar Allan Poe	Séptimo básico	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y

POE Draw My Life	<u>POE Draw My Life</u>	estilo “Draw My Life”, donde se cuentan los momentos más importantes de su vida mediante dibujos y narración.		culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
Literatura de las vanguardias (Draw My life)	https://www.youtube.com/watch?v=SF2qyD4DtKo	La temática principal del video es el Renacimiento, un período histórico y cultural de gran transformación en Europa.	Séptimo básico	Permite contextualizar históricamente diversas manifestaciones culturales y literarias que influyeron en el desarrollo del pensamiento humanista y en la producción textual de la época.
ANA FRANK Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=XP5qNMgEy2M	La importancia de la lectura de Ana Frank como herramienta fundamental para el acceso al conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del mundo.	Séptimo básico	Promueve la reflexión sobre esta historia en particular y el valor de la lectura como práctica fundamental para el desarrollo intelectual y cultural del estudiantado.

<p>9</p> <p>ATERRAD ORAS ENFERME DADES QUE CAMBIAR ON LA HISTORIA Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=3FsuYGHuicA</p>	<p>La temática principal del video es el impacto de grandes enfermedades y epidemias en la historia de la humanidad.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Permite abordar contenidos históricos y culturales a través de un recurso multimodal que favorece la comprensión y el análisis crítico de la información.</p>
<p>MARÍA LUISA BOMBAL EN 120 SEGUNDO S</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=YTD_LI7s5-E</p>	<p>La vida y el aporte literario de la escritora chilena María Luisa Bombal, destacando su trayectoria, el contexto en que desarrolló su obra y la importancia de sus textos dentro de la literatura chilena e hispanoamericana.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Permite aproximar al estudiantado a la vida y obra de la escritora chilena María Luisa Bombal, favoreciendo el reconocimiento de figuras relevantes dentro de la tradición literaria nacional.</p>

<p>MUJERES que HICIERON HISTORIA #DiaDeLaMujer Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=xTVuVK8k0ig</p>	<p>Reconocimiento del papel y los aportes de distintas mujeres que han marcado la historia en diversos ámbitos, como la ciencia, la política, los derechos sociales y la cultura.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Permite visibilizar el aporte de diversas mujeres que han tenido un rol significativo en la construcción de la historia y el desarrollo de distintas áreas del conocimiento.</p>
<p>POMPEYA Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=G0Omy7gx8qU</p>	<p>La destrucción de la ciudad romana de Pompeya tras la erupción del volcán Monte Vesubio en el año 79 d.C., y las consecuencias que este desastre tuvo para sus habitantes y para la historia.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Los estudiantes pueden comprender de manera más clara y contextualizada cómo los desastres naturales han influido en el desarrollo de las sociedades y en la construcción de relatos históricos.</p>

<p>Un Mundo Feliz Resumen de Vídeo</p>	<p>https://youtu.be/vwUrPn209SY?si=XoJEtCMb3-hcwk5J</p>	<p>Análisis y resumen de la novela Un mundo feliz, que presenta una sociedad distópica donde la estabilidad social y la felicidad artificial se logran mediante el control tecnológico, el condicionamiento psicológico y la supresión de la libertad individual.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Los estudiantes pueden comprender de manera inicial cómo la literatura puede presentar sociedades imaginarias para reflexionar sobre problemáticas reales, tales como el control social, el uso de la tecnología y la pérdida de la libertad individual.</p>
<p>ARES, EL DIOS DE LA GUERRA</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=qef_o_IFC3s</p>	<p>Mitología griega: historia del dios Ares y su papel como representación de la guerra, la violencia y el conflicto en la cultura griega.</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Permite introducir a los estudiantes en la mitología clásica y comprender cómo las civilizaciones antiguas explicaban fenómenos humanos como la guerra o la violencia a través de dioses y mitos</p>
<p>Batman Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/w</p>	<p>Historia del personaje Batman: su origen, la muerte de sus padres y</p>	<p>Séptimo básico</p>	<p>Permite analizar el concepto de héroe moderno y compararlo con héroes míticos o literarios.</p>

	atch?v=VxUBNORw	cómo se convierte en un superhéroe que lucha contra el crimen.		
LA VERDADERA HISTORIA DE CORALINE Draw My Life	www.youtube.com/watch?v=Xu69GJRFFdI&feature=youtu.be	Explicación de la historia y significado de la obra Coraline, abordando su trama, sus personajes y los elementos de fantasía y terror.	Séptimo básico	Permite trabajar la interpretación de textos narrativos y simbólicos, especialmente en el género fantástico.
EL MITO DE CUPIDO Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=vKtHh7tAcCw	Mitología romana: historia de Cupido, el dios del amor, y su relación con el amor y los sentimientos humanos.	Séptimo básico	Permite comprender cómo los mitos representan emociones humanas universales como el amor.
NO AL BULLYING Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=2UFUHB7w-9c	El bullying o acoso escolar, sus consecuencias emocionales y la	Séptimo básico	Promover la convivencia escolar y la educación socioemocional. Permite reflexionar sobre el respeto, la empatía y las consecuencias del acoso

		importancia de respetar a los demás.		
EL HILO ROJO DEL DESTINO? Drawing	https://www.youtube.com/watch?v=rMoN-vnMJc	Leyenda oriental que explica que dos personas destinadas a encontrarse están unidas por un hilo rojo invisible.	Séptimo básico	Permite trabajar el valor de las leyendas y creencias culturales en distintas sociedades.
LA INCREÍBLE LEYENDA DE MEDUSA	https://www.youtube.com/watch?v=E8Fek_32tIc	Mito griego de Medusa, una mujer transformada en monstruo cuyo poder era convertir en piedra a quienes la miraban.	Séptimo básico	Permite analizar los mitos como narraciones que explican valores, castigos y creencias de la antigüedad.
El MITO de PERSÉFON E Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=hCr7rnBGxxg	Mito griego de Perséfone y su secuestro por Hades, historia que explica el origen de las estaciones del año.	Séptimo básico	Permite comprender cómo las culturas antiguas explicaban fenómenos naturales mediante narraciones simbólicas.
HANSEL Y GRETEL SU VERDADE	https://www.youtube.com/watch?v=A60g-SxaNk8	Hansel y Gretel: Una historia con pasado oscuro	Octavo básico	Activa conocimientos previos del cuento mediante narrativa visual dinámica, motivando la

RA Y OSCURA Hª Draw My Life Cuentos Infantiles				comprensión lectora y la escritura creativa.
“Tren tren y Kay kay Vilú”	https://www.youtube.com/watch?v=abkkzTe70NU	Tren tren y Kay kay Vilu: Una leyenda mapuche	Octavo básico	Integra oralidad, imagen y texto para contextualizar la identidad cultural mapuche y apoyar el análisis narrativo.
Zoológico de Veracruz atiende a más de 300 animales	https://www.youtube.com/watch?v=neBAh7xiYK8	Rescate de fauna silvestre en Veracruz	Octavo básico	El reportaje audiovisual sobre fauna silvestre provee un modelo real de discurso argumentativo para distinguir hechos y opiniones.
Bodoque contra el metano - Capítulo 1	https://www.youtube.com/watch?v=SgW-WavHAEA	El compostaje: una acción comunicativa contra el metano	Octavo básico	El formato animado integra imagen, texto y sonido para analizar propósitos comunicativos e identificar estrategias de persuasión ambiental.

<p>Apolo y Dafne: El Mito del Amor no Correspondido - Mitología Griega en Historietas - Mira la Historia</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=eb7N3uxKpH4&t=61s</p>	<p>El mito de Dafne y Apolo. La mitología.</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Activa el conocimiento mitológico mediante narrativa visual, apoyando el análisis del texto dramático y la escritura creativa.</p>
<p>¿Por qué amamos la música? (con Valentina González)</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=E8dvd9fwetM</p>	<p>Más allá del placer individual, la música nos ayuda a expresar emociones que a veces las palabras no pueden describir.</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>El video expositivo modela la organización del discurso informativo, apoyando la comprensión y producción de textos explicativos.</p>
<p>ARACNE, EL MITO DE LA ARROGAN</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=E53ysXtmA2E</p>	<p>El mito de Aracne. El origen ligado a los dioses.</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Combina narración visual y contenido mítico para activar conocimientos previos y facilitar el análisis literario.</p>

CIA Draw My Life				
31 minutos - Nota Verde - El reciclaje	https://www.youtube.com/watch?v=VXPLQq92kHI	Bodoque y la conciencia del reciclaje	Octavo básico	El segmento televisivo modela convenciones del discurso periodístico, integrando imagen, sonido y texto para desarrollar la escucha crítica.
LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAU RO Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=R9Pstv1ikng	EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO	Octavo básico	Permite introducir al estudiantado en la mitología clásica y los arquetipos literarios mediante un recurso multimodal.
El MITO y la LEYENDA Draw my Life	https://www.youtube.com/watch/O5LkiCOXN2c	Mitos y Leyendas: Narrativas Fundamentales	Octavo básico	Permite a los estudiantes distinguir las características fundamentales de los mitos y las leyendas, analizando sus diferencias en cuanto a tiempo, espacio y propósito comunicativo.

<p>“EL CALEUCH E Draw My Life”</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=Gaae6OkJyAw</p>	<p>La Leyenda del Caleuche: El Navío Fantasma de Chiloé</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Integra oralidad, imagen y texto para contextualizar la identidad cultural de Chiloé y la mitología chilena, favoreciendo el reconocimiento de las leyendas como relatos que explican la cosmovisión de una comunidad.</p>
<p>“Hoy en Draw My Life: El Apocalipsis”</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=z3N7HySH5_w</p>	<p>El Apocalipsis: Relato de la Advertencia y Acción Divina</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Acerca al estudiantado a la literatura escatológica y simbólica de forma visual y dinámica, facilitando la comprensión de imágenes y metáforas complejas sobre el fin del mundo.</p>
<p>joseph stalin</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=GH_2bCtwQcs</p>	<p>Joseph Stalin: Acciones de un Dictador</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Contextualiza históricamente el desarrollo de los regímenes totalitarios en el siglo XX y su influencia en la configuración política contemporánea.</p>
<p>garcilazo de la vega</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=GH_2bCtwQcs</p>	<p>Inca Garcilaso de la Vega: Voz del Mestizaje</p>	<p>Octavo básico</p>	<p>Aproximar al estudiantado a la vida y obra del máximo exponente de la lírica</p>

	atch?v=l5DjW0cdHhk			renacentista, favoreciendo el reconocimiento de su aporte a la métrica y los temas del amor y la naturaleza en la lengua española.
charlie charlie	https://www.youtube.com/watch?v=YblihbbkC4	El Fenómeno Charlie Charlie Challenge	Octavo básico	Permite analizar los fenómenos de masas y las leyendas urbanas contemporáneas en entornos digitales, fomentando el pensamiento crítico sobre la veracidad de la información y la construcción de relatos de terror modernos.
“La REVOLUCI ÓN RUSA de 1917 (Resumen) Draw My Life”	https://www.youtube.com/watch?v=Ek9zYuEgnKU	La Revolución Rusa (1917): Acciones de Cambio Histórico	Octavo básico	Permite a los estudiantes comprender de manera contextualizada un proceso histórico clave para el desarrollo de las sociedades contemporáneas y la construcción de nuevos relatos políticos.

<p>LA TERRIBLE Hª DEL TITÁN PROMETE O 🔥 Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=ooENCT0umQM&t=3s</p>	<p>Prometeo: El mito del fuego robado</p>	<p>Primero medio</p>	<p>Analiza la figura de Prometeo como el arquetipo de la rebelión y el sacrificio en favor de la humanidad, reflexiona sobre el concepto de libertad y autonomía frente a la autoridad divina.</p>
<p>El ROMANTICISMO - Resumen Características, Literatura, Pintura, Música...</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=d4M0I_VoiHs&t=14s</p>	<p>El Romanticismo: La emoción como conocimiento</p>	<p>Primero medio</p>	<p>Contextualiza históricamente el Romanticismo como un movimiento de ruptura frente al racionalismo</p>
<p>LOS MISERABLES de Victor Hugo (Resumen) Draw My Life</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=hFClUCCIYpQ</p>	<p>Los Miserables - Análisis y contexto</p>	<p>Primero medio</p>	<p>Analiza la tensión entre la justicia legal y la justicia moral a través de la trayectoria de Jean Valjean, reflexionando sobre la libertad, la redención y la</p>

				dignidad humana en contextos de opresión social
SHAKESPEARE Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=lsvcXwcrHt0	William Shakespeare y el Teatro Universal	Primero medio	Aproximar al estudiantado a la vida y el contexto histórico de William Shakespeare
VIRGINIA WOOLF Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=rETE0IGDqEE	Virginia Woolf y la ruptura de estereotipos	Primero medio	Visibiliza el aporte de Virginia Woolf como figura fundamental de la literatura modernista.
CUENTO DE NAVIDAD 🎄 Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=XeM0hGdzVzQ	Un Cuento de Navidad: Análisis de un Clásico	Primero medio	Analiza la obra de Charles Dickens como una crítica hacia las desigualdades sociales de la época victoriana.
LA CASA DE BERNARDA ALBA (Resumen)	https://www.youtube.com/watch?v=7Lb1bLuDIWU&t=3s	La casa de Bernarda Alba: Autoridad, Tragedia y Libertad	Primero medio	Analiza el conflicto dramático entre la libertad individual y las estructuras de control social y autoritarismo presentes en la sociedad tradicional.

Draw My Life				
Las Bodas de SANGRE de LORCA- Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=A8RM65qjJfg	Bodas de Sangre y la Tragedia Lorquiana	Primero medio	Analiza la tensión entre el destino, las pasiones humanas y las normas sociales restrictivas.
LA TRISTE Hª DE DIANA DE GALES Draw My Life 👑	https://youtu.be/UCn-xUrNlyQ?si=WQAAhSbEe-9U2YmI	Video biografico sobre la vida de la princesa Diana De Gales	Primero medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.
HOMER SIMPSON Draw My Life	https://youtu.be/-Z3C0IdoRa8?si=dt8PnX8AIIhQUn8X	Video biografico sobre la vida de un personaje de la serie Los Simpsons	Primero medio	Explora la construcción de personajes y su crítica social.
8 DE MARZO DÍA	https://youtu.be/twCcKEaKpyU?si=T8	video historico sobre la historia del dia de la mujer	Primero medio	Comprende el origen de efemérides y la lucha por derechos.

INTERNACIONAL DE LA MUJER ♀ Draw My Life	<u>LxB Dpsw6</u> <u>Jtqpw</u>			
AVE FÉNIX Draw My Life	<u>https://youtu.be/ZiDsDnw3148?si=XLlZ62NhI5hVt8XR</u>	Video sobre la leyenda del ave fénix	Primero medio	Valora el simbolismo de mitos y su significado universal.
DIOSA ISIS Draw My Life	<u>https://youtu.be/MtEYgxTCC1c?si=ZFnOTF6myXXyI75-</u>	Video sobre la leyenda de la diosa egipcia Isis	Primero medio	Introduce el pensamiento religioso en la civilización egipcia.
EL GRIFO DE LA MITOLOGÍA GRIEGA Draw My Life	<u>https://youtu.be/JudMqOzbjFs?si=QRKhdDrLUILLVpRm</u>	Video sobre la leyenda del grifo	Primero medio	Identifica criaturas mitológicas y su legado cultural.

LAS BRUJAS DE SALEM Drawing About	https://www.youtube.com/watch?v=rzhFg7-j41M	Video sobre la leyenda de las brujas de Salem	Primero medio	Examina fenómenos de histeria colectiva y contexto histórico.
CRISTIAN O RONALDO - Draw My Life	https://youtube.com/be/lsvlhVhfaRY?si=dka-BzF1LzoaUk0j	Video biografico sobre la vida de Cristiano Ronaldo	Primero medio	Reflexiona sobre esfuerzo, fama y construcción de relatos mediáticos.
EL ORIGEN DE LAS BRUJAS Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=HxadwVn7KkI	Video sobre el origen de las brujas	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
LA QUINTRAL A, LA MALVADA TERRATEN IENTE	https://youtube.com/be/FobnltZEKkG0?si=EwtxK6wxXKg19Q8	Video biografico sobre la vida de La Quintrala	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.

CHILENA Draw My Life				
LA INCREÍBLE LEYENDA DE MEDUSA Drawing About	https://www.youtube.com/watch?v=E8Fek_32tIc	Video sobre la leyenda de "Medusa"	Segundo medio	Identifica criaturas mitológicas y su legado cultural.
MARÍA ANTONIET A Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=20vWKVHNLjM	Video biografico sobre Maria Antonieta	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.
El RETRATO de DORIAN GRAY RESUMEN	https://www.youtube.com/watch?v=kcGe9XWy98	Video sobre la historia "El retrato de Dorian Gray"	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.





Draw My Life en Español				
LA INCREÍBLE Hª DE MALALA Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=8SXPoGhGoX8	Video biografico sobre "Malala"	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.
LA INCREÍBLE Hª DE MALALA Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=8SXPoGhGoX8	Video biografico sobre "Malala"	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.
El cuervo de Edgar Allan Poe	https://youtu.be/BqDuBF_GgEhA?si=mYmFLEMgtCztXS9a	Video sobre "El cuervo" de Edgar Allan Poe	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.

FRANKENS TEIN	https://youtu.be/afcGOOfhZY8?si=H0q6RFs0qsTcwnkS	Video sobre la historia de Frankenstein	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
CLEOPATRA VII, LA ESTRATEGA DEL NILO	https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=yvjUlnCUTRM	Video biográfico sobre Cleopatra VII	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.
EL TRIÁNGULO DE LAS BERMUDAS Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=zZQ2AjNbDPQ	Video sobre la historia y conspiraciones del triángulo de las bermudas	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
LEONARDO DA VINCI Draw My Life.	https://www.youtube.com/watch?v=xY-Yjl251dA	Video biográfico sobre Leonardo Da Vinci	Segundo medio	Analiza biografías para comprender contextos históricos y sociales.

Siglo de Oro Español Literatura Draw My Life.	https://www.youtube.com/watch?v=HSvbIa3fvSA	Video sobre la historia y contribuciones del siglo de oro	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
Te resumo: Persépolis (En 5 minutos)	https://www.youtube.com/watch?v=HcBjhMXO96Y	Video resumen sobre la película Persépolis	Segundo medio	Permite acercar a los estudiantes a contenidos literarios y culturales de una forma visual, dinámica y comprensible para su edad.
¿ Y si todo es una ilusión que harías? El show de Truman Relato y Reflexiones	https://www.youtube.com/watch?v=MF_D-hcZDiQ&t=425s	Video resumen y análisis sobre la película de Truman Show	Segundo medio	Permite acercar y analizar una realidad ficticia con la propia de cada estudiante desafiando las figuras de poder
HARLEY QUINN Draw My Life	https://www.youtube.com/watch?v=PF9jlvL3rYk	Video resumen sobre la vida del personaje de Harley Quinn	Segundo medio	Permite reflexionar y analizar situaciones de violencia y salud mental a través de la literatura

6. Inventario sistematizado de las 192 guías producidas

El estudio declara haber generado 192 guías distribuidas en los cuatro niveles educativos, en tres grados de dificultad (inicial, intermedio, avanzado). Para acreditar el cumplimiento del segundo objetivo específico, a continuación se presenta una tabla que registra para cada guía: número de guía, nivel educativo, nivel de dificultad, temática, OA al que tributa y versión final.

Séptimo básico				
N° de guía	Nivel de dificultad	Temática	OA al que tributa	Versión final
1	Inicial, intermedio y avanzado.	La leyenda del hilo rojo	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Mito de Perséfone	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	Mito de Medusa	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	Bullying: comprenderlo y enfrentarlo	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	

5	Inicial, intermedio y avanzado	Cupido: mito y significado	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Batman: el héroe sin poderes	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	Coraline	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Ares: dios de la guerra	OA: Reflexionar sobre las dimensiones de la experiencia humana a partir de textos literarios	
1	Inicial, intermedio y avanzado.	Edgar Allan Poe	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Literatura de las Vanguardias	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

3	Inicial, intermedio y avanzado.	El diario de Ana Frank	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	Enfermedades históricas	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	María Luisa Bombal	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Mujeres que hicieron historia	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	Pompeya	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Un mundo feliz	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

Octavo básico

N° de guía	Nivel de dificultad	Temática	OA al que tributa	Versión final
1	Inicial, intermedio y avanzado.	Mito del Minotauro	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Mitos y Leyendas	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	La Leyenda del Caleuche	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	El Apocalipsis	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	Joseph Stalin	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

6	Inicial, intermedio y avanzado.	Inca Garcilaso de la Vega	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	El Fenómeno Charlie Charlie	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	La Revolución Rusa (1917)	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
1	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 1: Hansel y Gretel	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 2: Tren tren y Kay kay Vilú	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 3: Zoológico de Veracruz	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

4	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 4: Bodoque contra el metano	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 5: Dafne y Apolo	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 6: ¿Por qué amamos la música?	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 7: El mito de Aracne	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Guía 8: Nota verde - El reciclaje	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

Primero medio

N° de guía	Nivel de de dificultad	Temática	OA al que tributa	Versión final
------------------	------------------------------	----------	-------------------	------------------

1	Inicial, intermedio y avanzado.	La vida de Diana de Gales: entre el deber y la tragedia	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Homer Simpson: Un ícono cultural contemporáneo	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	El Día Internacional de la Mujer: una lucha histórica por la igualdad	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	El Ave Fénix: mito y símbolo de renacimiento	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	La Diosa Isis: Un Legado Cultural Perdurable	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	

6	Inicial, intermedio y avanzado.	El Grifo: Un Ser Legendario entre Mitos y Realidad	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	La perseverancia: un camino hacia el logro	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Los Juicios de Salem: Una Lección sobre la Histeria Colectiva	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
1	Inicial, intermedio y avanzado.	Prometeo: El mito del fuego robado	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	El Romanticismo	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	Los Miserables	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	

4	Inicial, intermedio y avanzado.	William Shakespeare	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	Virginia Woolf	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Un Cuento de Navidad	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	La casa de Bernarda Alba	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Bodas de Sangre	OA : Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión	

Segundo medio

Número de guía	Nivel de dificultad	Temática	OA al que tributa	Versión final
----------------	---------------------	----------	-------------------	---------------

1	Inicial, intermedio y avanzado.	Doppelganger	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	Cleopatra VII	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	Triángulo de las Bermudas	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	Leonardo Da Vinci	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
5	Inicial, intermedio y avanzado.	Siglo de oro	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Persépolis	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	

7	Inicial, intermedio y avanzado.	Truman Show	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	Harley Quinn	Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
1	Inicial, intermedio y avanzado.	El origen de las brujas	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
2	Inicial, intermedio y avanzado.	La Quintrala	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
3	Inicial, intermedio y avanzado.	La leyenda de Medusa	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
4	Inicial, intermedio y avanzado.	María Antonieta	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

5	Inicial, intermedio y avanzado.	El retrato de Dorian Gray	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
6	Inicial, intermedio y avanzado.	Frankenstein	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
7	Inicial, intermedio y avanzado.	Malala	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	
8	Inicial, intermedio y avanzado.	El cuervo de Edgar Allan Poe	OA: Desarrollar habilidades de lectoescritura mediante la lectura de textos breves y la ejercitación guiada.	

7. Muestra representativa de guías finales (12 guías)

7° básico Guía N° 1 - Nivel inicial

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 7° básico	Fecha:

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.

Eje: Lectura

Unidad 1: El héroe en distintas épocas

Objetivo de aprendizaje:

- **OA 02:** Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

Objetivos de aprendizajes transversales:

- **OAT 17:** Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- **OAT 19:** Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.
- **OAT 20:** Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.

Instrucciones:

- Este material está compuesto por el texto “**Perséfone y el Misterio de las Estaciones**”, realizado a partir del video “**El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español) para crear una primera impresión de lo que

tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto** “Perséfone y el Misterio de las Estaciones”. Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y argumentación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.

- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacadador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.**

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Draw my life: <https://www.youtube.com/watch?v=hCr7rnBGxxg>

Perséfone y el Misterio de las Estaciones



Perséfone era la hija de dos grandes dioses griegos: Zeus, el dios supremo, y Deméter, la diosa de la agricultura. Ella creció en el Olimpo y luego se fue a vivir con su madre al campo.

Un día, mientras recogía flores tranquilamente, Hades, el dios que gobernaba el inframundo, emergió de una grieta en la tierra.

Hades raptó a Perséfone para llevarla a su reino y hacerla su esposa, con el permiso de Zeus.

La tristeza de Deméter por la desaparición de su hija fue inmensa. Ella, siendo la diosa de la agricultura, hizo que la naturaleza se secara y muriera; los frutos se pudrieron y el invierno cubrió la tierra, provocando una gran hambruna.

Zeus, preocupado, intervino. Se llegó a un acuerdo: Perséfone regresaría con su madre, pero como había comido seis semillas de granada en el inframundo, debía volver con Hades por seis meses cada año.

Este ciclo explica las estaciones: cuando Perséfone está con Hades, la tierra está triste y se vive el otoño y el invierno. Cuando ella vuelve con Deméter, renace la alegría, la primavera y el verano.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. ¿Quiénes eran los padres de Perséfone, según el texto?

2. ¿Qué evento en el inframundo obligó a Perséfone a regresar allí por un tiempo cada año?

3. ¿Qué quiere decir el texto con que la tristeza de Deméter *"hizo que la naturaleza se secase y muriera"*?

4. ¿Crees que fue justa la decisión de Zeus al permitir que Hades raptara a Perséfone? Da tu opinión brevemente.

5. ¿Por qué es importante para la agricultura (y para los humanos) que Perséfone tenga que pasar seis meses con su madre? Argumenta tu respuesta usando el texto.

Rúbrica para evaluar preguntas

Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera	La respuesta aborda la pregunta	La respuesta es parcialmente	La respuesta no se relaciona con

	completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la	No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La

	sustentar de manera excelente su respuesta.	detallado en su argumentación.	argumentación es débil o poco clara.	respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.
Profundidad en la interpretación y argumentación	Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.	Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.	La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.	No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.

¡Haz finalizado!

Dibuja la estación del año que más te guste.

Guía N° 1 - Nivel intermedio 7° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 7° básico	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura	Unidad 1: El héroe en distintas épocas
Objetivo de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">● OA 02: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	
Objetivos de aprendizajes transversales: <ul style="list-style-type: none">● OAT 17: Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.● OAT 19: Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.● OAT 20: Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.	

Instrucciones:

- Este material está compuesto por el texto “**Perséfone y el Misterio de las Estaciones**”, realizado a partir del video “**El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español) para crear una primera impresión de lo que tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto** “Perséfone y el Misterio de las Estaciones”. Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y argumentación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.
- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse**.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Draw my life: <https://www.youtube.com/watch?v=hCr7rnBGxxg>

Perséfone y el Misterio de las Estaciones



Perséfone es la hija de Zeus, el dios supremo, y de Deméter, la diosa de la agricultura. Su origen se remonta al Olimpo, pero tras la guerra contra los Titanes, los dioses dividieron el universo: Zeus gobernó los cielos, Poseidón los mares y Hades el inframundo. Perséfone creció bajo la protección de su madre, quien la llevó al campo para alejarla de numerosos pretendientes.

Sin embargo, durante una tranquila jornada recogiendo flores, Hades emergió de una grieta en la tierra y la raptó con el consentimiento de Zeus, llevándola a su oscuro reino para convertirla en su esposa.

La desaparición de Perséfone sumió a Deméter en una profunda tristeza. Su dolor fue tan intenso que la naturaleza comenzó a morir: los frutos se pudrieron, las flores se secaron y la tierra se congeló, generando una hambruna terrible entre los humanos. Preocupado por esta catástrofe que afectaba su reino terrenal, Zeus intervino y ordenó su liberación.

El acuerdo final se estableció debido a que Perséfone había comido seis semillas de granada en el inframundo, lo que la obligaba a permanecer allí. Se decidió que pasaría seis meses al año con Hades y los otros seis con su madre. Este ciclo explica el origen de las estaciones: cuando Perséfone está con Hades, se vive el otoño y el invierno; cuando regresa con Deméter, renace la primavera y el verano.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. ¿Por qué el texto menciona la división del universo entre Zeus (cielos), Poseidón (mares) y Hades (inframundo)? ¿Qué intención se busca interpretar al nombrar estas divisiones?

2. ¿Por qué crees que Zeus, a pesar de haber consentido el rapto, "intervino y ordenó su liberación"?

3. El mito explica un ciclo de pérdida y regreso. Nombra un ciclo personal (un hábito, una emoción, una rutina) que tú vives y que se repite de manera regular, como las estaciones.

4. ¿Qué personaje, en tu opinión, representa mejor la resiliencia (capacidad de superar la adversidad): Deméter o Perséfone? Argumenta tu elección.

5. ¿Crees que la intervención de Zeus fue un acto de justicia?

Rúbrica para evaluar preguntas

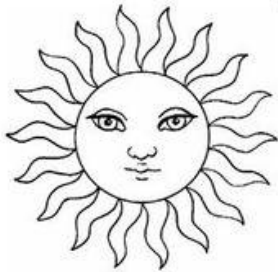
Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La	No utiliza evidencia del texto o la

	texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.
Profundidad en la interpretación y argumentación	Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.	Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.	La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.	No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.

¡Haz finalizado!

Colorea las imágenes que te hacen pensar en el verano

Nombre _____ Fecha _____



Pinta de azul los que te hacen pensar en frío.

www.menudospeques.net

Guía N° 1 - Nivel avanzado 7° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:

Curso: 7° básico

Fecha:

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.

Eje: Lectura

Unidad 1: El héroe en distintas épocas

Objetivo de aprendizaje:

- **OA 02:** Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

Objetivos de aprendizajes transversales:

- **OAT 17:** Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- **OAT 19:** Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.
- **OAT 20:** Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.

Instrucciones:

- Este material está compuesto por el texto “**Perséfone y el Misterio de las Estaciones**”, realizado a partir del video “**El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (El MITO de PERSÉFONE | Draw My Life en Español) para crear una primera impresión de lo que

tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto** “Perséfone y el Misterio de las Estaciones”. Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y creación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.

- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacadador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.**

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Draw my life: <https://www.youtube.com/watch?v=hCr7rnBGxx>

Perséfone y el Misterio de las Estaciones



Perséfone es una figura central en la mitología griega, representada como la hija de Zeus, el dios supremo, y de Deméter, la diosa de la agricultura. Su origen se remonta al Olimpo, donde, tras la guerra contra los Titanes, los dioses dividieron el universo: Zeus gobernó los cielos, Poseidón los mares y Hades el inframundo. Perséfone creció bajo la protección de su madre, pero durante una tranquila jornada

recogiendo flores, Hades emergió de una grieta en la tierra y la raptó con el consentimiento de Zeus, llevándola al inframundo para convertirla en su esposa.

La desaparición de Perséfone sumió a Deméter en una profunda tristeza, lo que provocó que la naturaleza comenzara a morir: los frutos se pudrieron, las flores se secaron y la tierra se congeló, generando una hambruna terrible entre los humanos. Preocupado por esta catástrofe, Zeus intervino y ordenó a Hermes que rescatara a Perséfone. No obstante, debido a que ella había comido seis semillas de granada en el inframundo —un acto que la obligaba a permanecer allí—, se decidió que pasaría seis meses al año con Hades y los otros seis con su madre. Este ciclo explica el origen de las estaciones.

En la actualidad, el mito de Perséfone sigue siendo estudiado no solo como una explicación antigua de los ciclos naturales, sino también como un símbolo de transformación, resiliencia y el equilibrio entre la vida y la muerte. Aunque ya no se cree en estas deidades de manera literal, la historia perdura en la literatura, el arte y la psicología, donde se interpreta como una metáfora del crecimiento personal y los cambios inevitables. Proyecciones contemporáneas ven en Perséfone un ejemplo de fuerza femenina y de adaptación a circunstancias adversas.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. El texto dice que el mito se estudia como un "símbolo de transformación" y una "metáfora del crecimiento personal". ¿Qué evento de la vida de Perséfone sirve de base para interpretar esta transformación?

2. El texto menciona que Perséfone es vista como un ejemplo de "fuerza femenina". ¿Estás de acuerdo con esta interpretación, considerando que fue raptada? Argumenta tu respuesta con una crítica o defensa de esta visión.

3. En la actualidad, hay temas del mito que se ven como injustos (como el rapto). ¿Cuál es la idea más problemática o "pasada de moda" del mito que la gente joven hoy debería criticar o no aceptar? Justifica tu crítica.

4. El acuerdo final crea un "equilibrio" forzoso. ¿Cómo buscas tú un equilibrio en tu propia vida? Nombra dos áreas de tu vida (ej: deberes escolares y tiempo libre) y explica cómo las balanceas.

5. Si fueras a crear un nuevo mito que explicara las estaciones, pero usando un personaje y una situación moderna (ej: un videojuego, una serie), ¿cuál sería el título de tu historia y qué haría tu personaje?

Rúbrica para evaluar preguntas

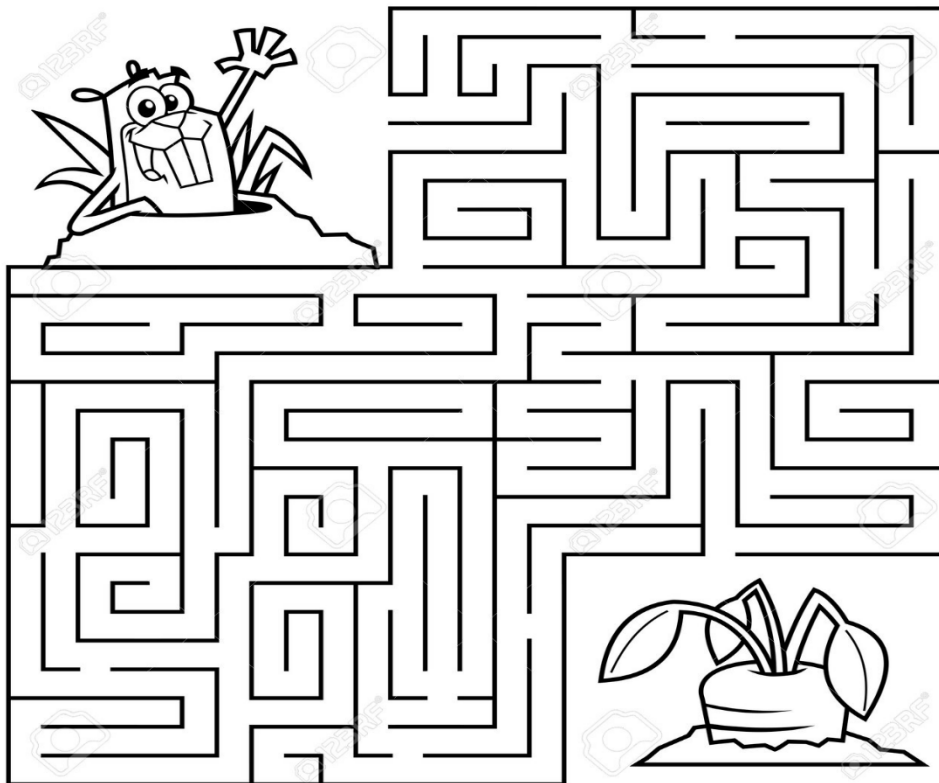
Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.

	uso adecuado de conectores.			
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.
Profundidad en la interpretación y argumentación	Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios	Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con	La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.	No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.

	(actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.	mayor profundidad.		
--	--	--------------------	--	--

¡Haz finalizado!

Completa el laberinto.



8° Guía 4: “Bodoque contra el metano” (Inicial)

Nombre:

Fecha:

Objetivos de aprendizaje

- **OA 10:** Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:
 - Los propósitos explícitos e implícitos del texto.
 - Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.
 - Presencia de estereotipos y prejuicios.
 - La suficiencia de información entregada.
 - El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.
 - Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
- **OA 15:** Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por: -La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios.
 - La presencia de evidencias e información pertinente.
 - La mantención de la coherencia temática.
- **OA 25:** Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:
 - Delimitando el tema de investigación. -Aplicando criterios para determinar la confiabilidad de las fuentes consultadas. -Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
 - Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. -Descartando fuentes que no aportan a la investigación porque se alejan del tema.

- Organizando en categorías la información encontrada en las fuentes investigadas.
-Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

Objetivos de aprendizajes transversales

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

Instrucciones:

- Presta atención al video que se le mostrará el día de hoy.
- Lee atentamente el texto y las preguntas.
- Si tiene alguna duda acérquese al docente.

I. Veamos el siguiente video:

“Bodoque contra el metano”

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=SgW-WavHAEA>

II. Lee atentamente el siguiente texto:

4. 1. Texto - Bodoque contra el metano (Nivel inicial)

El compostaje: una acción comunicativa contra el metano

Los expertos explican que el metano es un gas potente que provoca el calentamiento global. Aunque permanece menos tiempo en la atmósfera que el CO₂, los científicos advirtieron que su capacidad para retener calor es muy superior. Por ello, la comunidad científica recomienda combatir sus emisiones de forma urgente.



La tesis que se sostiene es que el compostaje aeróbico ofrece una solución efectiva. Los especialistas señalan que, al tirar los residuos orgánicos a un vertedero, estos generan

metano. En cambio, los ambientalistas proponen separar estos desechos y destinarlos a una compostera, una acción que todos podemos comunicar y promover.

Este método transforma los restos en abono natural. Los instructores aconsejan remover los materiales periódicamente para incorporar oxígeno, un proceso que los expertos denominan compostaje aeróbico. Este proceso emite principalmente dióxido de carbono, un gas que, según los estudios, calienta el planeta mucho menos que el metano.

En conclusión, se puede afirmar que el compostaje es una respuesta clave. Esta práctica demuestra que nuestras decisiones transmiten un compromiso con el planeta. Al adoptar y recomendar este hábito, contribuimos a un futuro más sostenible y respondemos al llamado de proteger nuestro entorno.

III. Conversemos y respondamos las siguientes preguntas:

1. Según el texto, ¿qué gas se genera cuando los residuos orgánicos se tiran a un vertedero?

2. ¿Qué proceso se recomienda para transformar los residuos orgánicos en abono?

3. En la frase “el metano es un gas potente”, ¿qué palabra podría reemplazar “potente” sin cambiar el sentido?

4. En el texto se dice que el compostaje es una “respuesta clave”. Propón un sinónimo para “clave”.

5. ¿Por qué crees que el texto insiste en que el compostaje es una acción que “todos podemos comunicar”?

6. Según lo leído, ¿qué beneficio adicional tiene el compostaje además de reducir el metano?

7. Explica con tus palabras por qué el compostaje aeróbico es mejor que dejar los residuos en vertederos.

8. ¿Por qué el texto considera al compostaje una “acción comunicativa”?

9. Si tuvieras que convencer a un amigo para que composte, ¿qué le dirías?

10. Propón dos ideas para promover el compostaje en tu colegio.

Rúbrica respuestas:

criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.

	uso adecuado de conectores.			
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.
Profundidad en la interpretación y argumentación	Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios	Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con	La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.	No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.

	(actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.	mayor profundidad.		
--	--	--------------------	--	--

Guía 4: “Bodoque contra el metano” 8º(intermedio)

Nombre:

Fecha:

Objetivos de aprendizaje
<p>OA 10: Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los propósitos explícitos e implícitos del texto. -Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados. -Presencia de estereotipos y prejuicios. -La suficiencia de información entregada. -El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos. -Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.

OA 15: Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por: -La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios.

-La presencia de evidencias e información pertinente.

-La mantención de la coherencia temática.

OA 25: Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o

responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura: -Delimitando el tema de

investigación. -Aplicando criterios para determinar la confiabilidad de las fuentes consultadas. -

Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.

-Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada

pregunta o cumplir un propósito. -Descartando fuentes que no aportan a la investigación porque

se alejan del tema. -Organizando en categorías la información encontrada en las fuentes

investigadas. -Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.

-Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

Objetivos de aprendizajes transversales

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

Instrucciones:

- Presta atención al video que se le mostrará el día de hoy.
- Lee atentamente el texto y las preguntas.
- Si tiene alguna duda acérquese al docente.

I. Veamos el siguiente video:

“Bodoque contra el metano”

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=SgW-WavHAEA>

II. Lee atentamente el siguiente texto:

4. 2. Texto - Bodoque contra el metano (Nivel intermedio)

El compostaje: una solución comunicativa al desafío del metano

Los especialistas explican que el metano constituye una grave amenaza ambiental, un gas que provoca un intenso calentamiento global. Los científicos advierten que, aunque su permanencia atmosférica es menor a la del CO₂, su capacidad para retener calor es ochenta veces superior. Por esta razón, recomiendan enfáticamente combatir sus emisiones mediante acciones concretas y accesibles.



La tesis que este ensayo defiende es que el compostaje aeróbico representa una estrategia eficaz y comunicable. Los ambientalistas señalan que al depositar los residuos orgánicos en vertederos comunes, estos generan grandes cantidades de metano durante su descomposición. Frente a esto, proponen y promueven la alternativa de la compostera doméstica o comunitaria, un método que podemos difundir activamente.

Este proceso transforma los desechos en un valioso abono natural. Los expertos aconsejan remover periódicamente los materiales para asegurar la presencia de oxígeno, un procedimiento que la literatura técnica denomina compostaje aeróbico. Este sistema emite principalmente dióxido de carbono, un gas que, según los informes científicos, calienta la atmósfera en una proporción significativamente menor que el metano, mitigando así el efecto invernadero.

En conclusión, se puede afirmar que el compostaje ofrece una respuesta tangible al problema del metano. Esta práctica no solo demuestra un manejo responsable de los residuos, sino que también transmite un poderoso mensaje de compromiso ecológico. Al adoptar, recomendar y compartir este conocimiento, contribuimos colectivamente a un futuro más sostenible y respondemos de manera proactiva al urgente llamado por la protección del planeta.

III. Conversemos y respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas veces más capacidad de retener calor tiene el metano comparado con el CO₂, según el texto?

2. ¿Qué nombre recibe el proceso de descomposición que ocurre en los vertederos y genera metano?

3. En la frase “constituye una grave amenaza”, ¿qué palabra podría sustituir a “grave”?

4. En el texto se habla de un “ciclo virtuoso”. Propón un sinónimo para “virtuoso” en este contexto.

5. ¿Qué se infiere cuando el texto dice que el compostaje “transmite un poderoso mensaje”?

6. ¿Por qué el texto menciona que el compostaje es “accesible para toda la comunidad”?

7. ¿Por qué los científicos recomiendan combatir las emisiones de metano de manera urgente?

8. Explica cómo el compostaje puede ser una “estrategia comunicativa”.

9. ¿Cómo podrías integrar el compostaje en tu vida diaria? Describe un plan sencillo.

10. Diseña un eslogan para una campaña de compostaje en tu barrio.

Rúbrica respuestas:

Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.

	solicitados en la pregunta.	o no lo desarrolla plenamente.	aborda solo una parte de lo solicitado.	
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.

<p>Profundidad en la interpretación y argumentación</p>	<p>Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.</p>	<p>Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.</p>	<p>La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.</p>	<p>No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.</p>
---	---	--	---	---

Guía 4: “Bodoque contra el metano” 8° (avanzado)

Nombre:

Fecha:

<p>Objetivos de aprendizaje</p>
<p>OA 10: Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los propósitos explícitos e implícitos del texto.

-Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.

-Presencia de estereotipos y prejuicios.

-La suficiencia de información entregada.

-El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos. -Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.

OA 15: Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por: -La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios.

-La presencia de evidencias e información pertinente.

-La mantención de la coherencia temática.

OA 25: Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura: -Delimitando el tema de investigación. -Aplicando criterios para determinar la confiabilidad de las fuentes consultadas. - Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. -Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. -Descartando fuentes que no aportan a la investigación porque se alejan del tema. -Organizando en categorías la información encontrada en las fuentes investigadas. -Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas. -Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

Objetivos de aprendizajes transversales

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

Instrucciones:

- Presta atención al video que se le mostrará el día de hoy.
- Lee atentamente el texto y las preguntas.
- Si tiene alguna duda acérquese al docente.

I. Veamos el siguiente video:

“Bodoque contra el metano”

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=SgW-WavHAEA>

Lee atentamente el siguiente texto:

4. 3. Texto - Bodoque contra el metano (Nivel avanzado)

El compostaje: una estrategia comunicativa frente al desafío del metano

Los especialistas explican que el metano constituye una grave amenaza para nuestro planeta, un gas invisible que provoca un intenso calentamiento global. Los científicos advierten que, aunque su permanencia en la atmósfera es más breve que la del dióxido de carbono, su capacidad para retener calor es ochenta veces superior. Diversos informes mencionan que este gas contribuye significativamente al efecto invernadero, por lo que los expertos recomiendan combatir sus emisiones mediante acciones concretas y accesibles para toda la comunidad.



La tesis que este ensayo sostiene es que el compostaje aeróbico representa una solución eficaz y fácil de comunicar. Los ambientalistas señalan que cuando los residuos orgánicos se

depositan en vertederos comunes, estos generan grandes cantidades de metano durante su descomposición anaeróbica. Frente a este problema, los educadores ambientales proponen y promueven activamente la alternativa de la compostera doméstica o comunitaria. Esta práctica no solo reduce las emisiones, sino que también ofrece una oportunidad para dialogar sobre responsabilidad ecológica.

Este proceso transforma los desechos en un abono natural de excelente calidad. Los manuales de compostaje aconsejan remover periódicamente los materiales para incorporar oxígeno, un procedimiento que la literatura especializada denomina compostaje aeróbico. Los técnicos señalan que este método emite principalmente dióxido de carbono, el cual, según los estudios científicos mencionan, calienta la atmósfera en una proporción significativamente menor comparado al metano. Además, los instructores sugieren que este abono puede utilizarse en huertos y jardines, cerrando así un ciclo virtuoso de aprovechamiento de recursos.

En conclusión, se puede afirmar que el compostaje constituye una respuesta tangible al desafío del metano. Esta práctica no solo demuestra un manejo responsable de los residuos, sino que también transmite un poderoso mensaje sobre nuestra capacidad para enfrentar problemas ambientales. Al adoptar, recomendar y compartir este conocimiento en nuestras comunidades, contribuimos

colectivamente a un futuro más sostenible. Por ello, invitamos a todos a conversar sobre esta alternativa y participar activamente en la protección de nuestro planeta, respondiendo así al urgente llamado de la ciencia.

III. Conversemos y respondamos las siguientes preguntas:

1. Según el texto, ¿qué tipo de compostaje se caracteriza por la incorporación de oxígeno mediante remoción periódica?

2. ¿Qué gas se emite principalmente durante el compostaje aeróbico, según los estudios mencionados?

3. En la expresión “un ciclo virtuoso de aprovechamiento”, ¿qué término podría reemplazar “aprovechamiento”?

4. En el texto se habla de “una solución eficaz y fácil de comunicar”. Propón un sinónimo para “eficaz”.

5. ¿Qué se puede inferir acerca del rol de la comunidad en la lucha contra el metano, según el texto?

6. ¿Por qué el texto destaca que el compostaje “ofrece una oportunidad para dialogar”?

7. Analiza por qué el compostaje es considerado una “respuesta tangible” al desafío del metano.

8. ¿De qué manera el compostaje contribuye a un “futuro más sostenible”, según la perspectiva del texto?

9. Propón un proyecto interdisciplinario que integre compostaje, ciencia y comunicación para tu colegio.

10. Reflexiona: ¿cómo puede el compostaje ser una herramienta de cambio social además de ambiental?

Rúbrica respuestas:

Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.

Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.

<p>Profundidad en la interpretación y argumentación</p>	<p>Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.</p>	<p>Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.</p>	<p>La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.</p>	<p>No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.</p>
---	---	--	---	---

1° medio Guía n°1 - Nivel inicial

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 1° Medio ____	Fecha:

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.

Eje: Lectura

Objetivos de aprendizaje:

- **OA 3:** Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
 - > El o los conflictos de la historia.
 - > Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
 - > La relación de un fragmento de la obra con el total.
 - > Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona.
 - > Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
 - > Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
 - > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.
 - > Relaciones intertextuales con otras obras.
- **OA 8:** Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:
 - > Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
 - > Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.

- > La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado.
- > La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

Instrucción:

- Después de la visualización del video y lectura del texto, se exponen cinco preguntas enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinión y argumentación) que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacadador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Video: <https://youtu.be/UCn-xUrNlyQ?si=WQAAhSbEe-9U2YmI>

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

La vida de Diana de Gales: entre el deber y la tragedia

Lady Diana Spencer nació en 1961 en Inglaterra, dentro de una familia aristocrática. Durante su infancia, mostró interés por la música y el baile. A los veinte años, contrajo matrimonio con el príncipe Carlos, heredero del trono británico, en una ceremonia que congregó a millones de espectadores alrededor del mundo. Este enlace la transformó en la princesa de Gales, una figura que inmediatamente captó la atención de la prensa internacional. La intensa cobertura mediática generó enormes presiones sobre Diana, quien enfrentó serias dificultades para adaptarse a la vida palaciega. La princesa luchó contra la depresión y trastornos alimenticios, problemas que se

agravaron con la ruptura de su matrimonio. Sin embargo, utilizó su notoriedad para emprender numerosas acciones solidarias. Visitó hospitales, abrazó a enfermos de sida en una época de gran estigma y caminó por campos minados, gestos que buscaban visibilizar causas humanitarias y promover cambios sociales.



Tras su divorcio en 1996, Diana mantuvo su compromiso con las obras de caridad y centró sus esfuerzos en la crianza de sus hijos. Su relación con el productor Dodi Al-Fayed incrementó el acoso de los paparazzi, un fenómeno que caracterizó gran parte de su vida adulta. Esta persecución culminó trágicamente en 1997, cuando un accidente automovilístico en París acabó con su vida.

La historia de Diana de Gales ilustra las complejas consecuencias de la fama y la importancia de manejar responsablemente la influencia de los medios. Para las nuevas generaciones, su legado representa una lección sobre el uso de la visibilidad para impulsar causas justas y sobre la necesidad de mantener la empatía frente a la adversidad.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación, encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1- Según el texto, ¿qué acciones humanitarias concretas realizó Diana de Gales para visibilizar causas sociales?

2- A partir de lo leído, ¿cómo podrías explicar la relación contradictoria que Diana de Gales mantuvo con los medios de comunicación a lo largo de su vida?

3-El texto describe cómo Diana "sostuvo a enfermos de sida cuando existía máximo estigma". Reflexiona: ¿De qué manera su actitud desafió los prejuicios y estereotipos de su época y qué paralelos puedes establecer con luchas sociales contra la discriminación en la actualidad?

Rúbrica para la Pregunta 3:

Destacado (4 pts): La respuesta identifica claramente el prejuicio social (miedo, discriminación hacia los enfermos de sida) y explica cómo el acto físico de "sostener" constituía un desafío directo y humanizador. Establece un paralelo claro y fundamentado con una lucha social actual (ej: estigma hacia la salud mental, discriminación racial o de género), explicando la conexión.

Satisfactorio (3 pts): Identifica el prejuicio y cómo Diana lo desafió. Establece un paralelo con la actualidad, pero la conexión es algo vaga o poco desarrollada.

En desarrollo (2 pts): Identifica el prejuicio o la acción de Diana, pero no logra conectar ambos elementos de forma clara, o el paralelo con la actualidad es inexistente o muy superficial.

Insuficiente (1 pt): La respuesta no logra identificar el prejuicio de la época o no establece ninguna relación con el mundo actual.

4-Desde tu punto de vista, ¿consideras que Diana de Gales encontró o perdió su libertad al utilizar su notoriedad para fines humanitarios, a pesar del "encierro dorado" y la presión mediática? Fundamenta tu opinión.

Rúbrica para la Pregunta 4:

Destacado (4 pts): Emite una opinión clara (ej: "encontró una libertad de acción dentro de su jaula") y la fundamenta de manera sólida, utilizando al menos dos argumentos extraídos o inferidos del texto (ej: la presión vs. el impacto de sus actos). La postura es coherente y personal.

Satisfactorio (3 pts): Emite una opinión clara y la fundamenta con un argumento válido tomado del texto. La postura es coherente.

En desarrollo (2 pts): Emite una opinión, pero la fundamentación es confusa, contradictoria o muy genérica, sin anclaje claro en el texto.

Insuficiente (1 pt): La opinión es vaga o no se presenta, y carece de fundamentación.

5- A partir de la frase "convertir el dolor personal en acción compasiva", elabora una argumentación que explique cómo la vida de Diana de Gales puede interpretarse como una búsqueda de la libertad a través del servicio a los demás, incluso dentro de las limitaciones de su contexto histórico y social.

Rúbrica para la Pregunta 5:

Destacado (4 pts): Construye una tesis clara sobre la búsqueda de libertad a través del servicio. Argumenta coherentemente cómo sus acciones humanitarias (ej: visita a campos minados) fueron una forma de ejercer agencia y libertad. Contextualiza mencionando las limitaciones de su época (presión mediática, estigmas sociales, protocolo real). Usa conectores y cita el texto de manera pertinente.

Satisfactorio (3 pts): Presenta una tesis y la desarrolla con argumentos que relacionan sus acciones con una forma de libertad, pero la contextualización histórica es débil o el uso de evidencias del texto es limitado.

En desarrollo (2 pts): La tesis es confusa o simplemente repite la idea de "ayudar a otros". Los argumentos son escasos, genéricos o no logran vincularse efectivamente con el concepto de libertad o el contexto.

Insuficiente (1 pt): No logra establecer una tesis clara y sus argumentos carecen de coherencia o relación con el texto y la pregunta.

Guía n°1 - Nivel medio 1° medio

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 1° Medio ____	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura	
Objetivos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">● OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:<ul style="list-style-type: none">> El o los conflictos de la historia.> Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.> La relación de un fragmento de la obra con el total.> Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona.> Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.> Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.	

- > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.
- > Relaciones intertextuales con otras obras.
- **OA 8:** Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:
 - > Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
 - > Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
 - > La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado.
 - > La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

Instrucción:

- Después de la visualización del video y lectura del texto, se exponen cinco preguntas enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinión y argumentación) que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Video: <https://youtu.be/UCn-xUrNlyQ?si=WQAAhSbEe-9U2YmI>

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

El legado humano de Diana de Gales: entre la tradición y la transformación

Diana Frances Spencer nació en 1961 dentro de una familia aristocrática británica. En 1981, contrajo matrimonio con el príncipe Carlos, heredero al trono, en una ceremonia que congregó a millones de televidentes. Este enlace la transformó en la princesa de Gales, una figura que inmediatamente capturó la atención mundial. La pareja formó una familia y tuvo dos hijos, los príncipes Guillermo y Harry, consolidando su imagen pública frente a la sociedad.



La constante exposición mediática generó enormes presiones sobre Diana, quien enfrentó serias dificultades para adaptarse a la vida palaciega. La princesa desarrolló problemas de salud mental y trastornos alimenticios, situaciones que se agravaron con la ruptura de su matrimonio. Sin embargo, utilizó su notoriedad para emprender numerosas acciones solidarias. Visitó hospitales, sostuvo a enfermos de sida cuando existía un gran estigma social y caminó por campos minados activos, gestos que buscaban promover cambios sociales concretos y visibilizar causas humanitarias desatendidas.

Tras su divorcio en 1996, Diana mantuvo su compromiso filantrópico mientras priorizaba la crianza de sus hijos. Su nueva relación con Dodi Al-Fayed intensificó el acoso de los paparazzi hasta niveles peligrosos. Esta persecución culminó trágicamente en 1997 con el fatal accidente automovilístico en París, que conmocionó al mundo. Su muerte provocó una ola de duelo global y cuestionó profundamente los límites éticos del periodismo sensacionalista, generando un debate sobre el derecho a la privacidad.

El perdurable legado de Diana de Gales enseña sobre el uso responsable de la influencia pública y los riesgos de la sobreexposición mediática sin controles. Para las nuevas generaciones, su historia representa la importancia de convertir el dolor personal en acción compasiva y mantener la dignidad humana frente a la adversidad.

Recordar su vida fomenta la reflexión acerca del impacto transformador que una persona, al usar su visibilidad con autenticidad y empatía, puede ejercer en la conciencia social colectiva, inspirando la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación, encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1- ¿Qué tres acciones humanitarias concretas realizó Diana de Gales, según se describe en el texto, para visibilizar causas sociales?

2- Considerando la relación de Diana con los medios de comunicación, ¿qué contradicción o paradoja se puede inferir respecto a cómo estos afectaron su vida y, al mismo tiempo, le permitieron cumplir sus objetivos humanitarios?

3- El texto menciona que Diana "sostuvo a enfermos de sida cuando existía un gran estigma social". Reflexiona: ¿De qué manera su actitud **desafió los prejuicios y estereotipos** de su época y qué paralelismo puedes establecer con la lucha contra algún tipo de discriminación o estigma en la sociedad actual?

Rúbrica para la Pregunta 3:

Destacado (4 pts): Identifica claramente el prejuicio social (ej: miedo, discriminación hacia los enfermos de sida) y explica cómo la acción física de "sostener" constituía un desafío directo y humanizador. Establece un paralelismo claro y fundamentado con una lucha social actual (ej: estigma hacia la salud mental, discriminación racial o de género), explicando la conexión de manera coherente.

Satisfactorio (3 pts): Identifica el prejuicio y cómo Diana lo desafió. Establece un paralelismo con la actualidad, pero la conexión es algo vaga o poco desarrollada.

En desarrollo (2 pts): Identifica el prejuicio o la acción de Diana, pero no logra conectar ambos elementos de forma clara, o el paralelismo con la actualidad es inexistente o muy superficial.

Insuficiente (1 pt): La respuesta no logra identificar el prejuicio de la época o no establece ninguna relación coherente con el mundo actual.

4-Desde tu punto de vista, considerando las restricciones de su vida pública, ¿crees que Diana de Gales encontró una forma de libertad a través de su trabajo humanitario, o sus acciones fueron una consecuencia de su "encierro dorado"? Fundamenta tu postura.

Rúbrica para la Pregunta 4:

Destacado (4 pts): Emite una opinión clara y personal (ej: "encontró una libertad de acción dentro de su jaula") y la fundamenta de manera sólida, utilizando al menos dos argumentos extraídos o inferidos del texto (ej: la presión vs. el impacto auténtico de sus actos). La postura es coherente y bien estructurada.

Satisfactorio (3 pts): Emite una opinión clara y la fundamenta con un argumento válido tomado del texto. La postura es coherente.

En desarrollo (2 pts): Emite una opinión, pero la fundamentación es confusa, contradictoria o muy genérica, sin anclaje claro en el texto.

Insuficiente (1 pt): La opinión es vaga o no se presenta, y carece de fundamentación.

5- A partir de la frase del texto "convertir el dolor personal en acción compasiva", elabora una argumentación que explique cómo la vida de Diana de Gales puede interpretarse como una búsqueda de la libertad a través del servicio a los demás, a pesar de las limitaciones de su contexto histórico y social.

Rúbrica para la Pregunta 5:

Destacado (4 pts): Construye una tesis clara sobre la búsqueda de libertad a través del servicio. Argumenta coherentemente cómo sus acciones humanitarias (ej: caminar por campos minados) fueron una forma de ejercer su agencia y redefinir su rol. Contextualiza mencionando las limitaciones de su época (protocolo real, presión mediática). Usa conectores y se apoya en el texto de manera pertinente.

Satisfactorio (3 pts): Presenta una tesis y la desarrolla con argumentos que relacionan sus acciones con una forma de libertad, pero la contextualización histórica es débil o el uso de evidencias del texto es limitado.

En desarrollo (2 pts): La tesis es confusa o simplemente repite la idea de "ayudar a otros". Los argumentos son escasos, genéricos o no logran vincularse efectivamente con el concepto de libertad o el contexto.

Insuficiente (1 pt): No logra establecer una tesis clara y sus argumentos carecen de coherencia o relación con el texto y la pregunta.

Guía n°1 - Nivel avanzado 1° medio

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 1° Medio ____	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura	
Objetivos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">● OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:<ul style="list-style-type: none">> El o los conflictos de la historia.> Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.> La relación de un fragmento de la obra con el total.> Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona.> Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.> Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.	

- > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.
- > Relaciones intertextuales con otras obras.
- **OA 8:** Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:
 - > Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
 - > Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
 - > La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado.
 - > La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

Instrucción:

- Después de la visualización del video y lectura del texto, se exponen cinco preguntas enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinión y argumentación) que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Video: <https://youtu.be/UCn-xUrNlyQ?si=WQAAhSbEe-9U2YmI>

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

La Influencia Pública y el Legado de Diana de Gales

El concepto de "influencia pública" se refiere a la capacidad de una persona para afectar las percepciones, comportamientos y valores sociales mediante su exposición mediática. Diana Frances Spencer ejemplificó este fenómeno al transformarse de una maestra de kindergarten en la Princesa de Gales tras su matrimonio con el heredero al trono británico en 1981. Millones de espectadores presenciaron la ceremonia, que marcó el inicio de su vida bajo el escrutinio público. Durante los años siguientes, Diana utilizó esta visibilidad forzada para construir una conexión única con la gente, demostrando cómo el estatus podía convertirse en una plataforma de influencia social.



La constante exposición generó efectos profundos en su vida personal. Diana enfrentó presiones intensas que desarrollaron trastornos alimenticios y problemas de salud mental, mientras su matrimonio se deterioraba visiblemente. Sin embargo, estas dificultades personales fortalecieron su determinación para usar su influencia con autenticidad. Visitó hospicios para enfermos terminales, abrazó a pacientes con VIH/sida cuando el estigma social era abrumador, y caminó por campos minados activos en Angola, acciones que transformaron la percepción pública sobre estas causas.

Tras su divorcio en 1996, Diana reorganizó su vida manteniendo su compromiso humanitario mientras criaba a sus hijos. Su trágica muerte en 1997 aceleró transformaciones sociales iniciadas por su trabajo: se firmó el Tratado de Ottawa sobre minas antipersonal, y se modificaron los códigos de conducta periodística en varios países. Actualmente, sus hijos continúan su legado incorporando causas como la salud mental y la conservación ambiental en sus labores públicas. Las redes sociales han multiplicado las posibilidades de este tipo de influencia, permitiendo a figuras públicas conectar directamente con audiencias globales sin intermediarios tradicionales.

La historia de Diana enseña que la influencia pública conlleva una responsabilidad moral que trasciende la fama superficial. Para las nuevas generaciones, su legado representa la importancia de utilizar cualquier plataforma disponible para promover cambios sociales positivos. En una era de comunicación digital masiva, comprender este concepto permite a los jóvenes ciudadanos discernir entre el espectáculo vacío y el activismo genuino, además de empoderarlos para convertir su propia visibilidad, aunque sea limitada, en herramienta de transformación social. La conciencia sobre el uso ético de la influencia resulta crucial para construir sociedades más empáticas e informadas.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación, encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1- ¿qué tres acciones humanitarias específicas realizó Diana de Gales que demostraron el uso de su influencia pública?

2- Considerando la información del texto, ¿qué relación se puede inferir entre las dificultades personales que enfrentó Diana y el desarrollo de su activismo humanitario?

3- El texto menciona que Diana "abrazó a pacientes con VIH/sida cuando el estigma social era abrumador". Reflexiona: ¿Cómo desafió esta acción los prejuicios de la época y qué paralelos puedes establecer con la lucha contra estigmas sociales en la actualidad?

Rúbrica para la Pregunta 3:

Destacado (4 pts): Identifica claramente el prejuicio social (discriminación hacia personas con VIH/sida) y explica cómo el acto físico de "abrazar" constituía un desafío directo al estigma. Establece un paralelo claro con luchas actuales contra la discriminación (salud mental, racial, de género), explicando conexiones específicas.

Satisfactorio (3 pts): Identifica el prejuicio y cómo Diana lo confrontó. Establece un paralelo con la actualidad, pero la conexión es general o poco desarrollada.

En desarrollo (2 pts): Identifica el prejuicio o la acción, pero no logra conectar ambos elementos claramente, o el paralelo con la actualidad es muy superficial.

Insuficiente (1 pt): No identifica el prejuicio o no establece relación con el mundo actual.

4- ¿Crees que la influencia pública que ejerció Diana de Gales representa una forma de libertad o, por el contrario, una limitación a su autonomía personal? Fundamenta tu postura.

Rúbrica para la Pregunta 4:

Destacado (4 pts): Emite una opinión clara y personal, fundamentada con al menos dos argumentos sólidos extraídos del texto. Presenta una postura coherente que considera tanto las oportunidades como las limitaciones de la influencia pública.

Satisfactorio (3 pts): Emite una opinión clara con un argumento válido tomado del texto. La postura es coherente, pero podría desarrollarse más.

En desarrollo (2 pts): La opinión es confusa o contradictoria, con fundamentación débil o genérica sin anclaje claro en el texto.

Insuficiente (1 pt): La opinión es vaga o no se presenta, carece de fundamentación.

5- A partir del concepto de "influencia pública" presentado en el texto, desarrolla una argumentación sobre cómo el legado de Diana de Gales redefinió el ejercicio del poder en las monarquías modernas y qué enseñanza deja para el ejercicio de la influencia en la sociedad contemporánea.

Rúbrica para la Pregunta 5:

Destacado (4 pts): Construye una tesis clara sobre la redefinición del poder monárquico. Argumenta coherentemente cómo Diana transformó el protocolo real en herramienta de activismo social. Contextualiza históricamente y relaciona con la sociedad actual usando ejemplos pertinentes.

Satisfactorio (3 pts): Presenta una tesis y la desarrolla con argumentos que relacionan su influencia con cambios sociales, pero la contextualización histórica es limitada.

En desarrollo (2 pts): La tesis es confusa o repetitiva. Los argumentos son escasos o no logran vincularse efectivamente con el concepto de poder o influencia.

Insuficiente (1 pt): No establece una tesis clara y los argumentos carecen de coherencia o relación con el texto

2 ° medio Guía n°2 - Nivel inicial

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 2° Medio ____	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura	Unidad: 4 Poder y Ambición.

Objetivos de aprendizaje:

- **OA 9:** Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:
 - La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
 - Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
 - Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
 - El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
 - La manera en que el autor organiza el texto.
 - Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
 - Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

Objetivos Transversales:

- **OA 11:** Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.
- **OA 18:** Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:
 - Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
 - Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
 - Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

Instrucción:

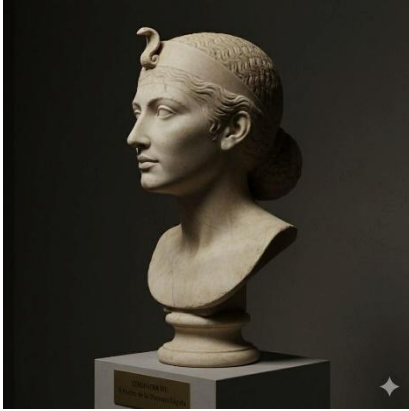
- Este material está compuesto por el texto “**CLEOPATRA VII, LA ESTRATEGA DEL NILO**”, realizado a partir del video “**CLEOPATRA| Draw My Life**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (**CLEOPATRA VII, LA ESTRATEGA DEL NILO**) para crear una primera impresión de lo que tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto “CLEOPATRA VII, LA ESTRATEGA DEL NILO”**. Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y creación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.
- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse**.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video:**CLEOPATRA| Draw My Life**.

TEXTO DE ESTUDIO: CLEOPATRA VII, LA ESTRATEGA DEL NILO



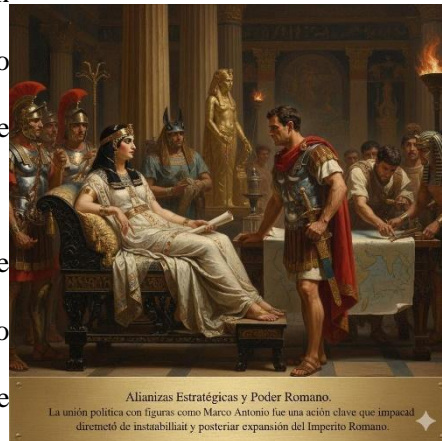
Cleopatra VII, cuyo nombre significa "gloria de su padre", nació en Alejandría durante el invierno del 69 al 68 a. C.. Ella perteneció a la dinastía griega de los Lágidas, una familia que obtuvo el reino de Egipto tras la muerte de Alejandro Magno. Tolomeo I, un predecesor, tomó el territorio egipcio y se autoproclamó faraón, y sus sucesores gobernaron el país bajo

la cultura helenística. Cleopatra asumió el trono en un contexto de profunda inestabilidad política, lo que marcó el inicio de su audaz carrera como gobernante.

Cleopatra ejerció una influencia determinante en la expansión de la República Romana. La reina buscó poderosas alianzas para mantener la soberanía de Egipto. Por ejemplo, Julio César entró en Egipto persiguiendo a su enemigo y eligió dar su apoyo a Cleopatra, lo cual consolidó a la joven en el trono. Más tarde, ella formó una crucial alianza política con el cónsul Marco Antonio. Juntos impusieron su fuerza en el Oriente, pero su rivalidad con

Octavio desencadenó un conflicto bélico, que produjo finalmente la victoria de Octavio tras la derrota de la flota de Antonio en Accio.

La vida de Cleopatra proyecta la imagen de una líder que enfrentó las presiones de un imperio en ascenso, ejecutando acciones decisivas para proteger la identidad y autonomía de



Alianzas Estratégicas y Poder Romano.
La unión política con figuras como Marco Antonio fue una acción clave que impactó directamente en la inestabilidad y posterior expansión del Imperio Romano.

su reino. Ella intentó por última vez salvarse, buscando seducir a Octavio Augusto, pero fracasó. Ante la inminente captura para ser expuesta en Roma como botín de guerra, la reina tomó una decisión final: se suicidó mediante el rito del áspid. Esta acción impidió a Octavio usar su figura

para celebrar su victoria, escribiendo su propio final y proyectando una imagen de inquebrantable voluntad.

La figura histórica de Cleopatra ofrece valiosas reflexiones sobre el poder y la identidad. Ella encarnó a una mujer que traspasó los límites culturales, administrando la herencia griega y negociando con el poder romano. Debemos valorar su capacidad para ejecutar movimientos políticos con tal destreza que lograron mantener a su pueblo fuera del dominio directo romano durante décadas. Para desarrollar una conciencia informada, es esencial contrastar las visiones históricas que la describen. Su biografía ayuda a las nuevas generaciones a comprender cómo las acciones individuales impactan en la historia y fomenta una valoración positiva del diálogo para el enriquecimiento personal al analizar diferentes perspectivas.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. A partir de la información explícita en el primer párrafo, ¿qué acción concreta realizaron los sucesores de Ptolomeo I para **mantener el control administrativo del país** después de la muerte de Alejandro Magno?

2. El texto menciona que Cleopatra "formó una crucial unión política" con Marco Antonio y que juntos "impusieron su fuerza en el Oriente". ¿Qué se puede **deducir** (inferir) sobre el propósito de estas uniones y el riesgo que implicaban para la reina en el contexto del poder romano?

3. Cleopatra **tomó la decisión de suicidarse** para evitar ser expuesta en Roma. ¿De qué manera esta acción final **protegió la esencia** de su reinado y la capacidad de su pueblo para **decidir sobre sí mismos**, más allá de la derrota militar?

4. El cuarto párrafo sugiere que las nuevas generaciones deben **contrastar las maneras en que se describe** a Cleopatra. ¿Cree usted que el texto presentado la describe como una gobernante astuta y valerosa, o como una figura seductora y manipuladora? **Justifique** su opinión basándose en dos acciones.

5. Considerando que Cleopatra utilizó su capacidad de **negociación y el diálogo** con figuras como Julio César y Marco Antonio para "mantener a su pueblo fuera del dominio directo romano", ¿Por qué es fundamental, según el párrafo final, que las nuevas generaciones **valoren el diálogo para el enriquecimiento personal al**

analizar diferentes perspectivas? Desarrolle una argumentación de al menos cuatro líneas que conecte este hecho histórico con la relevancia del diálogo en los medios de comunicación actuales.

Rúbrica para evaluar preguntas

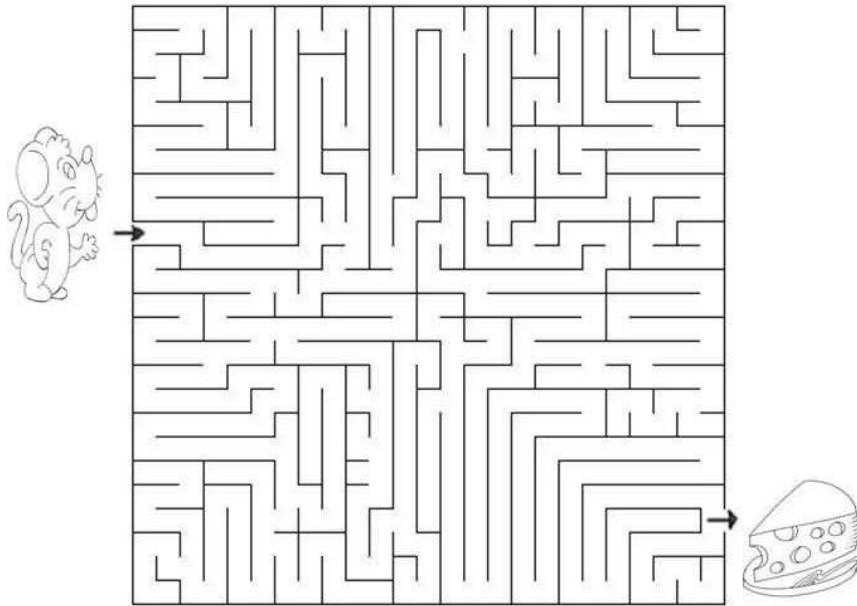
Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La	La idea central es clara. La respuesta está organizada,	La idea central es discernible pero la estructura es	La respuesta carece de una idea central clara

	<p>respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.</p>	<p>aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.</p>	<p>confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.</p>	<p>y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.</p>
<p>Relación con el texto</p>	<p>Utiliza evidencia específica y relevante del texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.</p>	<p>Utiliza evidencia general del texto para sustentar su respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.</p>	<p>Menciona el texto de forma vaga o genérica. La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.</p>	<p>No utiliza evidencia del texto o la utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.</p>
<p>Profundidad en la interpretación y argumentación</p>	<p>Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo</p>	<p>Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La</p>	<p>La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión</p>	<p>No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una</p>

	<p>más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.</p>	<p>conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.</p>	<p>personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.</p>	<p>mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.</p>
--	---	---	---	--

¡Haz finalizado!

Ayuda al ratón a llegar a su queso y colorea.



Guía n°2 - Nivel intermedio 2° medio

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: 2° Medio ____	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Eje: Lectura	Unidad: 4 Poder y Ambición.

Objetivos de aprendizaje:

- **OA 9:** Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:
 - La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
 - Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
 - Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
 - El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
 - La manera en que el autor organiza el texto.
 - Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
 - Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

Objetivos Transversales:

- **OA 11:** Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.
- **OA 18:** Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:
 - Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
 - Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
 - Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

Actitudes:

- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- D. Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.
- E. Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.

Instrucción:

- Este material está compuesto por el texto “**CLEOPATRA VII, SÍMBOLO DE LA HEGEMONÍA HELENÍSTICA**”, realizado a partir del video “**CLEOPATRA| Draw My Life**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (**CLEOPATRA VII, SÍMBOLO DE LA HEGEMONÍA HELENÍSTICA**) para crear una primera impresión de lo que tratará el texto

de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto** “**CLEOPATRA VII, SÍMBOLO DE LA HEGEMONÍA HELENÍSTICA**”.

Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y creación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.

- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse**.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

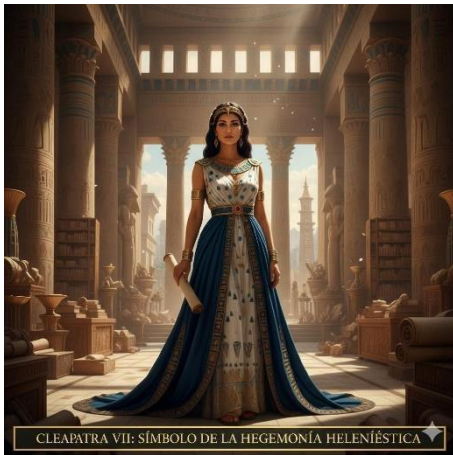
Video:[CLEOPATRA | Draw My Life](#).

TEXTO DE ESTUDIO: CLEOPATRA VII, SÍMBOLO DE LA HEGEMONÍA HELENÍSTICA

Cleopatra VII fue la última reina activa del Antiguo Egipto. Su nombre, de origen griego, significa "gloria de su padre". Ella era una figura central de la dinastía Lágida, la cual tuvo el control de Egipto desde que Tolomeo I, uno de los generales de Alejandro Magno, se apoderó del territorio. Los sucesores de Tolomeo fueron los administradores del país bajo la nueva cultura

helenística. El momento en que Cleopatra estuvo en el trono estaba marcado por una profunda crisis política, lo que es un factor clave para entender su audaz liderazgo.

La posición de Egipto fue de una relevancia determinante para la inestable República Romana. El principal poder de la reina era su capacidad para establecer alianzas con figuras claves de Roma.



Su relación con Julio César fue inicialmente una estrategia para mantener el trono. Más tarde, su socio político más importante fue el cónsul Marco Antonio, quien era el principal rival de Octavio. El conflicto entre Antonio y Octavio fue una guerra civil que terminó en la derrota naval de Accio. Esta derrota es la consecuencia directa que significó el fin del Egipto ptolemaico como reino

independiente.

Cleopatra es una figura que, a pesar de la distancia temporal, está muy presente en la cultura global. Su biografía es objeto de múltiples visiones históricas, pues para ser un personaje con su propia narrativa, ella estuvo dispuesta a quitarse la vida. Esta acción final es la máxima expresión de su autonomía para evitar ser un símbolo de la victoria de Octavio. El estudio de su vida tiene la connotación de valorar la diversidad cultural y el rol de las mujeres en el poder, siendo un tema de análisis constante.

La historia de Cleopatra es un testimonio de astucia política. Es necesario tener conciencia de su legado para las nuevas generaciones. Su habilidad para negociar con el imperio romano es una muestra de la importancia del diálogo estratégico. Al analizar su compleja figura, los estudiantes tienen la oportunidad de comprender la representación de conflictos de poder en la literatura y los medios actuales, siendo la base para el desarrollo del pensamiento crítico.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. Según el primer párrafo, ¿qué factor clave del entorno político de Egipto **hizo necesario** que Cleopatra tuviera una **gestión audaz y resuelta** como gobernante?

2. El texto establece que el "**principal poder de la reina era su capacidad para establecer uniones**" con figuras romanas. Si bien estas uniones buscaban mantener su trono, ¿qué se puede **inferir** sobre el verdadero **estado de vulnerabilidad** de Egipto en esa época?

3. El texto afirma que la decisión final de Cleopatra de quitarse la vida "**es la máxima expresión de su autonomía**". Analice esta afirmación: ¿De qué manera esta acción, que parece ser un acto individual, le permitió **mantener el control sobre el significado de su historia** y **evitar ser controlada** por Octavio, proyectando así una **valoración de la diversidad cultural**?

4. El texto sostiene que la habilidad de Cleopatra para **negociar** con el Imperio Romano "**es una muestra de la importancia del diálogo estratégico**". Reflexione: ¿Por qué resulta tan **valioso** que los estudiantes de hoy **comprendan esta importancia** para enfrentar los conflictos de poder que se representan en los **medios actuales**?

5. En el párrafo final se subraya que "**es necesario tener conciencia de su legado**" y que su figura "**es objeto de múltiples visiones históricas**" (Actitud B). En su opinión, ¿cuál de los dos legados de Cleopatra —su astucia política o su rol como mujer que desafió a un imperio— **crea usted que es más importante** para fomentar el **pensamiento crítico** en las nuevas generaciones? Justifique su respuesta utilizando una de las **actitudes** (B, D o E) mencionadas en el texto.

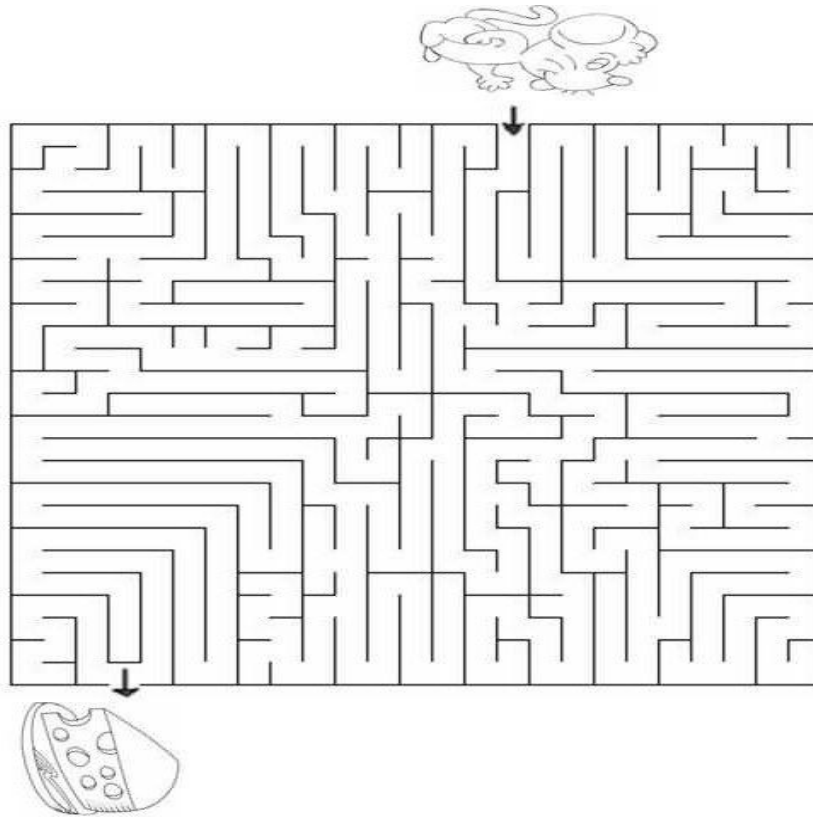
Rúbrica para evaluar preguntas

Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su	Menciona el texto de forma vaga o genérica.	No utiliza evidencia del texto o la

	texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.	respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.	La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.	utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.
Profundidad en la interpretación y argumentación	Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.	Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.	La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.	No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.

¡Haz finalizado!

Ayuda al ratón a llegar a su queso y colorea.



Guía n°2 - Nivel avanzado 2° medio

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:

Curso: 2° Medio ____

Fecha:

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.

Eje: Lectura

Unidad: 4 Poder y Ambición.

Objetivos de aprendizaje:

- **OA 9:** Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:
 - La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
 - Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
 - Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
 - El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
 - La manera en que el autor organiza el texto.
 - Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
 - Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

Objetivos Transversales:

- **OA 11:** Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.
- **OA 18:** Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:
 - Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
 - Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

- Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

Actitudes:

- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- D. Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.
- E. Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.

Instrucción:

- Este material está compuesto por el texto “**CLEOPATRA VII, GOBERNANTE EN UN MUNDO HELENÍSTICO**”, realizado a partir del video “**CLEOPATRA| Draw My Life**” y está pensado para ser realizado en **90 minutos**.
- Primeramente podrán **visualizar el video** señalado anteriormente (**CLEOPATRA VII, GOBERNANTE EN UN MUNDO HELENÍSTICO**) para crear una primera impresión de lo que

tratará el texto de esta guía, después de ver el video se deberá realizar una **lectura guiada en conjunto con el grupo curso del texto “CLEOPATRA VII, GOBERNANTE EN UN MUNDO HELENÍSTICO”**. Posterior a la visualización del video y lectura del texto, se **expondrán cinco preguntas** enfocadas en las competencias lectoras (localizar, interpretar, reflexionar, opinar y creación), donde las primeras están planteadas para generar un diálogo y construcción en conjunto con sus compañeros y las últimas están planteadas de manera que se desarrollen posturas individuales, por lo que el trabajo es personal.

- Recuerda **leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante** con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder **utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse**.

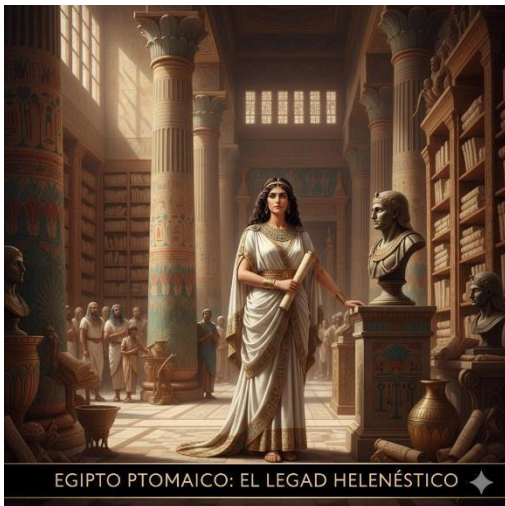
Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video:CLEOPATRA| Draw My Life.

TEXTO DE ESTUDIO: CLEOPATRA VII, GOBERNANTE EN UN MUNDO HELENÍSTICO

En el Antiguo Egipto, **ocurrió** el nacimiento de Cleopatra VII entre los años 69 y 68 a. C., en Alejandría. En ese momento, **había** una gran inestabilidad política que **existía** en el reino. Ella **perteneció** a la dinastía griega de los Lágidas, la cual **tuvo** su origen tras la muerte de Alejandro Magno. A partir de ese suceso, **hubo** un nuevo orden helenístico que **duró** varios siglos. En la base de su poder, **existía** la legitimidad de su linaje, pues Tolomeo I, el general que se **apoderó** del territorio, fue quien la **fundó**. Por lo tanto, en su época, **había** una fuerte conexión cultural y política con el mundo griego.



El destino de Egipto **dependió** de las relaciones de poder que **existían** con la naciente República Romana.

Por ello, **hubo** una serie de alianzas cruciales con figuras como Julio César y, más tarde, con Marco Antonio. Entre los líderes romanos, **había** una rivalidad extrema entre Antonio y Octavio que

empezó a escalar hasta **convertirse** en un conflicto bélico. El **acontecimiento** definitivo que **ocurrió** fue

la derrota naval de la flota de Antonio en Accio. A partir de allí, **hubo** la consecuencia directa del fin del Egipto ptolemaico como reino independiente, y **empezó a existir** la anexión total al Imperio Romano.

Hoy en día, **existe** una profunda fascinación por la figura de Cleopatra. En torno a su biografía, **hay** múltiples **visiones históricas**, pues su vida se **convirtió** en una narrativa de resistencia. Por ejemplo, **ocurrió** que, para **evitar** ser expuesta como botín de guerra en Roma, la reina **tomó** la decisión de quitarse la vida. En ese acto, **hubo** la máxima manifestación de su **autonomía** frente al imperio invasor. **Existe** la **posibilidad de valorar la diversidad cultural** en su figura, pues ella **simbolizó** la convergencia de influencias griegas y egipcias ante el poder romano.

Para las nuevas generaciones, **hay** una conciencia necesaria sobre el legado de Cleopatra. Su habilidad para **mantener** el reino independiente por décadas, basada en la negociación con líderes romanos, **es** una muestra de la importancia del **diálogo estratégico**. En la actualidad, **existe** la oportunidad de **analizar** su compleja vida para **comprender** la representación de conflictos de poder en los medios masivos y la literatura. Si **existe** el conocimiento de su historia, **hay** una base más sólida para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Ítem II: Preguntas y respuestas

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. El primer párrafo describe una "**gran inestabilidad**" en Egipto. ¿Qué dos hechos concretos, previos al reinado de Cleopatra, evidencian esta **falta de orden y control** en el reino, según el texto?

2. Se afirma que el destino de Egipto "**dependió de las relaciones que existían con la naciente República Romana**". ¿Qué se puede **inferir** sobre el verdadero **status de soberanía** del reino egipcio en ese momento, si su destino estaba condicionado por las acciones y conflictos internos de otra nación?

3. La decisión final de Cleopatra de quitarse la vida **fue para "evitar ser expuesta como botín de guerra"**. Analice: ¿De qué manera esta acción extrema **simboliza la defensa** de su **capacidad de decisión y voluntad** (autonomía) frente a la humillación del imperio invasor? Argumente cómo esto se relaciona con la **valoración de la diversidad cultural**.

--

4. El texto indica que la habilidad de Cleopatra para **"mantener el reino independiente por décadas"** se basó en la **"negociación con líderes romanos"**. Reflexione: ¿Por qué este ejemplo histórico de **negociación y comunicación calculada** (diálogo estratégico) resulta crucial para que los estudiantes **comprendan** cómo se **representan los conflictos** en los **medios masivos y la literatura** actuales?

5. Se menciona que **"hay múltiples visiones históricas"** (Actitud B) sobre Cleopatra y que su legado **sirve para el "desarrollo del pensamiento crítico"**. En su opinión, ¿el hecho de que ella haya sido una mujer gobernante en un mundo dominado por hombres **es el factor más relevante** para que las nuevas generaciones la tomen como un **referente en la actualidad**? Justifique su postura en relación con la **importancia de la conciencia histórica** (Actitud E).

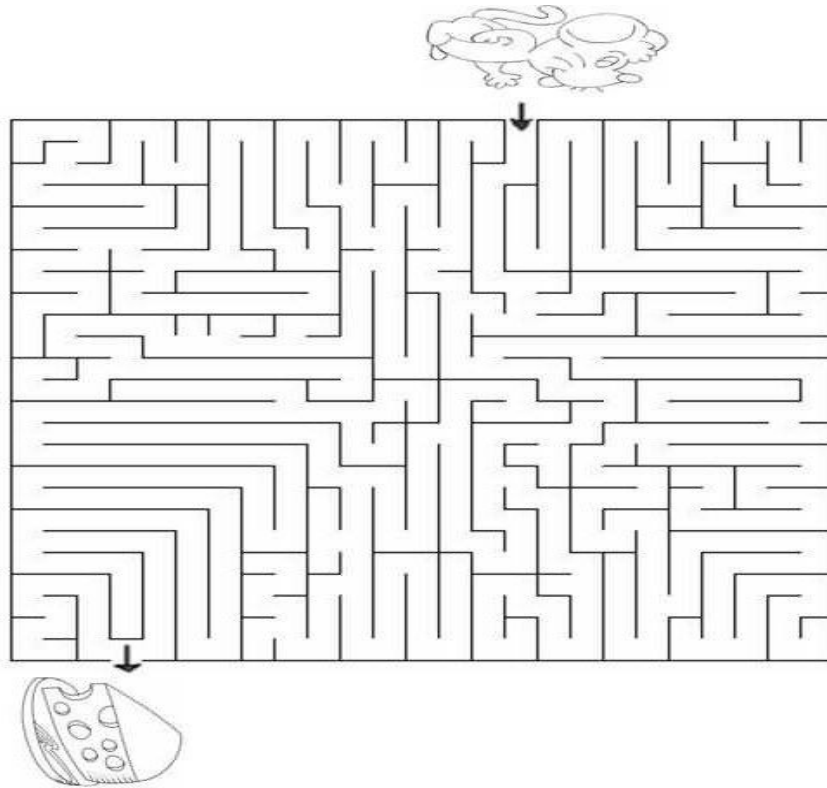
Rúbrica para evaluar preguntas

Criterio	Sobresaliente	Bueno	En desarrollo	Inicial
Pertinencia	La respuesta aborda de manera completa y específica todos los aspectos solicitados en la pregunta.	La respuesta aborda la pregunta de manera general, pero omite algún aspecto secundario o no lo desarrolla plenamente.	La respuesta es parcialmente pertinente; se desvía del foco de la pregunta o aborda solo una parte de lo solicitado.	La respuesta no se relaciona con lo preguntado o es demasiado vaga e imprecisa.
Coherencia	La idea central es clara y está bien desarrollada. La respuesta está perfectamente estructurada, con una progresión lógica de ideas y uso adecuado de conectores.	La idea central es clara. La respuesta está organizada, aunque podría mejorar la fluidez entre oraciones o la estructura general.	La idea central es discernible pero la estructura es confusa. Las ideas pueden estar desorganizadas o les falta una conexión clara.	La respuesta carece de una idea central clara y su estructura es desorganizada, lo que dificulta su comprensión.
Relación con el texto	Utiliza evidencia específica y relevante del	Utiliza evidencia general del texto para sustentar su	Menciona el texto de forma vaga o genérica.	No utiliza evidencia del texto o la

	<p>texto (ejemplos, citas indirectas, datos clave) para sustentar de manera excelente su respuesta.</p>	<p>respuesta, aunque podría ser más específico o detallado en su argumentación.</p>	<p>La conexión entre la evidencia y la argumentación es débil o poco clara.</p>	<p>utilización es incorrecta o irrelevante. La respuesta se basa principalmente en opiniones sin fundamento.</p>
<p>Profundidad en la interpretación y argumentación</p>	<p>Desarrolla una interpretación o argumento personal, bien razonado y original, yendo más allá de lo obvio. Conecta el mito con contextos más amplios (actualidad, experiencia humana) de manera reflexiva y sólida.</p>	<p>Presenta una interpretación o argumento claro y coherente, con una reflexión personal evidente. La conexión con otros contextos está presente, pero podría desarrollarse con mayor profundidad.</p>	<p>La interpretación o argumento es básico y se limita a una idea simple. La reflexión personal es escasa y la conexión con otros contextos es superficial o forzada.</p>	<p>No logra construir una interpretación o argumento coherente. La respuesta es una mera repetición de información sin procesar, o no hay reflexión personal.</p>

¡Haz finalizado!

Ayuda al ratón a llegar a su queso y colorea.



8. Ejemplo de guía antes y después del proceso de refinamiento iterativo.

Guía 1: nivel inicial 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: Octavo básico	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	

Ejes formativos: Lectura y escritura

Objetivos de aprendizaje:

OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas:

-Manteniendo un referente claro.

-Conservando la coherencia temporal.

-Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.

OA 18: Construir textos con referencias claras:

-Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros.

OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas

que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.

- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life](#)

EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO

El **Mito** describe la acción de Minos en Creta. El rey pidió un toro a Poseidón, pero falló al sacrificarlo, provocando la ira del dios. La reina Pasífae dio a luz al Minotauro. Minos construyó el Laberinto para esconder a la bestia.

Minos impuso un cruel tributo a Atenas. La ciudad enviaba catorce jóvenes; el **Minotauro** los atacaba. Teseo viajó a Creta. Ariadna le entregó un hilo. El héroe usó el hilo, ingresó al Laberinto, combatió a la criatura y mató al Minotauro, terminando el tributo.

Hoy, artistas adaptan la leyenda, transformándola en otros géneros, complementando así las lecturas literarias. Nosotros analizamos sus acciones para comprender el impacto de la soberbia y la valentía. Esta enseñanza muestra cómo las acciones de poder construyen o destruyen las comunidades.

Estudiantes de octavo, la leyenda demuestra que enfrentar la injusticia requiere decisión.

Teseo actuó y cambió la realidad de Atenas. Tomen conciencia de sus decisiones y usen su energía para construir un futuro más justo. No permitan que los problemas definan su

camino, sino actúen para romper el Laberinto.

Ítem II: ANÁLISIS INDUCTIVO DE VOCABULARIO

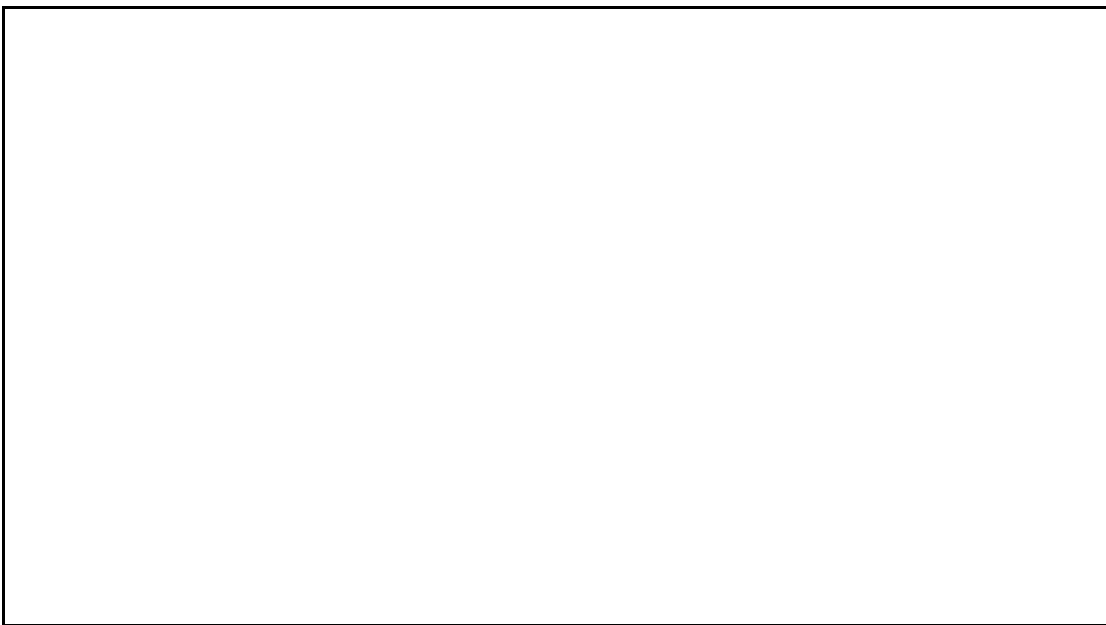
A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

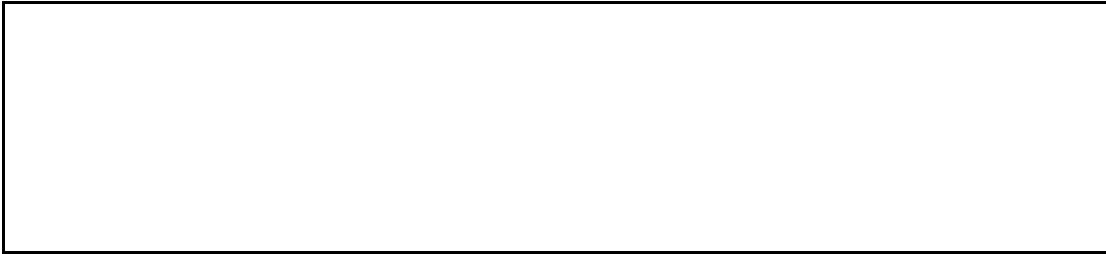
1. A partir del texto, infiere el significado de los conceptos clave respondiendo a las siguientes preguntas. Evita usar las palabras originales en tu respuesta.

2. El primer párrafo comienza afirmando que esta "leyenda" **describe** la acción de Minos.
¿Cómo se **define** en el texto este tipo de relato tradicional?



3. Explica, basándote en el primer párrafo, qué **provocó** la ira del dios Poseidón y qué característica central **dio a luz** la reina Pasífae como consecuencia.




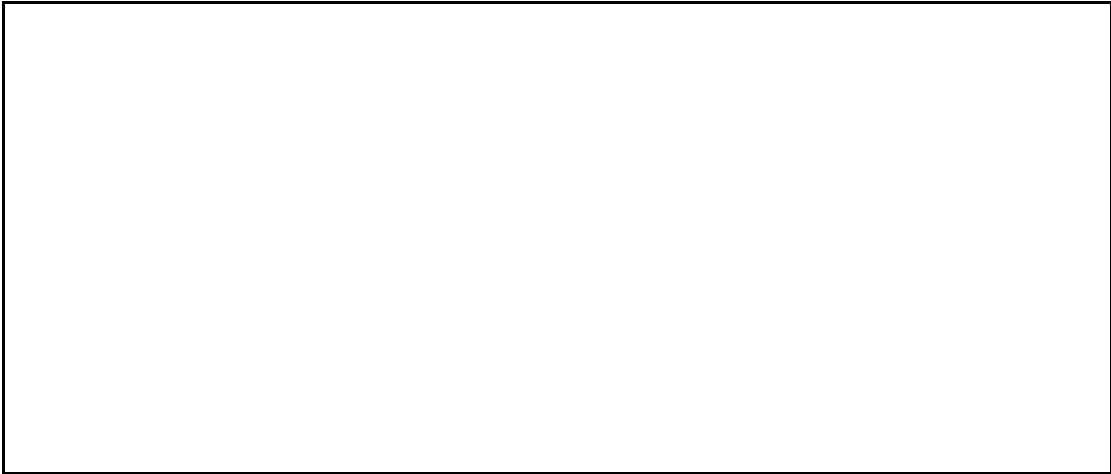


4. El tercer párrafo menciona dos fuerzas opuestas: una que **construye** comunidades y otra que **destruye**. ¿Cómo **distingues** los dos valores que se **analizan** en el texto?



5. El texto te invita a **actuar** para **romper** el lugar donde se esconde la bestia. ¿Qué **ilustra** este lugar para los problemas y la injusticia social en el mundo actual?





Guía 1: nivel intermedio 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: Octavo básico	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Ejes formativos: Lectura y escritura	
Objetivos de aprendizaje: OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases. OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas: -Manteniendo un referente claro. -Conservando la coherencia temporal. -Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla. OA 18: Construir textos con referencias claras: -Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros. OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.	

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life](#)

El Mito del Minotauro: Un Relato de Acciones y Consecuencias

La historia del Minotauro muestra cómo las acciones de un rey poderoso desencadenaron una tragedia. El rey Minos gobernaba Creta, y para demostrar su favoritismo divino, pidió un obsequio al dios Poseidón. El dios escuchó su plegaria e hizo surgir un toro blanco del mar. Minos recibió el toro, pero decidió no sacrificarlo, guardándolo para sí mismo. Poseidón castigó al rey y provocó que la reina Pasífae diera a luz al monstruo: mitad hombre y mitad toro. Minos ordenó construir el famoso Laberinto al arquitecto Dédalo y escondió a la criatura dentro de la impenetrable estructura.

Como resultado de la dominación de Creta, el rey Minos impuso un castigo a Atenas. Los atenienses debían enviar catorce jóvenes cada cierto tiempo. Estos jóvenes caminaban hacia el Laberinto donde el Minotauro atacaba y devoraba a sus víctimas. El dolor cubría a Atenas hasta que Teseo, un valiente héroe, tomó la decisión de viajar a Creta. Teseo prometió a su padre que cambiaría las velas negras del barco por unas blancas si lograba vencer a la bestia. Gracias a Ariadna, quien entregó un ovillo de hilo mágico, Teseo pudo entrar, combatir y matar al Minotauro, poniendo fin al terrible tributo.

Hoy, nosotros recibimos este mito y analizamos sus acciones. Artistas y escritores continúan adaptando la historia a libros y películas, moviendo el relato a nuevas audiencias. La enseñanza del mito se concentra en mostrar a los estudiantes cómo los personajes ejecutan decisiones que afectan a toda su comunidad. Estudiar este relato permite a los jóvenes descubrir las complejidades de la valentía y la traición que operan en la narrativa.

Estudiantes de octavo, la leyenda entrega una lección central: cada acción provoca una reacción. Minos provocó la ira de un dios, y Teseo ejecutó la solución. El futuro de su

comunidad depende de cómo deciden actuar hoy. Tomen conciencia de las consecuencias que producen sus propias decisiones y trabajen para construir caminos claros donde el miedo y la ignorancia imponen laberintos.

Preguntas

1. Cuando el texto dice que el rey Minos **rezó pidiendo un obsequio**, ¿qué palabra de las usadas por el narrador describe exactamente la acción de esa **petición o ruego** dirigida a un dios?
2. ¿Cómo se llama la **entrega obligatoria y dolorosa** que la ciudad de Atenas debía realizar cada cierto tiempo, y que consistía en enviar a catorce jóvenes como alimento para la bestia?
3. ¿Qué concepto utiliza el texto para referirse a una **historia muy antigua** que ha perdurado en la cultura por miles de años y que contiene lecciones universales sobre la justicia?
4. En el último párrafo, el autor describe los problemas sociales o personales de la actualidad como "algo". ¿Qué sustantivo utiliza el texto para describir esos problemas como **estructuras complejas, de difícil solución y con muchos caminos**?

Guía 1: nivel avanzado 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: Octavo básico	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Ejes formativos: Lectura y escritura	
Objetivos de aprendizaje: OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases. OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas: -Manteniendo un referente claro. -Conservando la coherencia temporal. -Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla. OA 18: Construir textos con referencias claras: -Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros. OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.	

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life](#)

El Mito del Minotauro: Un Ser de Estados y Conexiones

El Mito del Minotauro es una historia clave de la mitología griega, un relato que está

profundamente conectado con la isla de Creta. Su origen es el resultado de un castigo divino. El rey Minos era muy orgulloso y tenía una relación complicada con el dios Poseidón. Cuando el rey debía sacrificar un toro blanco que el dios le había dado, Minos es incapaz de cumplir. Por esta falta, su esposa, Pasífae, parece ser la víctima de una maldición, y el resultado es el Minotauro: una criatura que es mitad hombre y mitad toro. Este ser era la vergüenza del reino y era necesario ocultarlo en el Laberinto.

La existencia del Minotauro era un símbolo de la dominación de Creta sobre Atenas. El Laberinto está diseñado para ser una prisión de la que era imposible escapar. La criatura es la razón de un tributo cruel: cada cierto tiempo, catorce jóvenes atenienses eran las víctimas que tenían que entrar a la oscuridad. Este ciclo de horror es el estado de las cosas hasta que Teseo, un héroe de Atenas, está dispuesto a terminar con esa relación de poder. Teseo es el portador de la esperanza, y su valor es fundamental. La princesa Ariadna era la dueña de un hilo mágico, su única posesión que fue clave para la victoria del héroe.

En la actualidad, el mito es una fuente inagotable de lecciones y está presente en muchas de las obras de arte que son famosas. Nosotros somos capaces de analizar las distintas relaciones que tiene el mito: la relación del poder (Minos y Atenas), la relación de la lealtad (Ariadna y Teseo) o la relación con el destino. Estudiar este mito es fundamental porque nos da acceso a cómo las culturas antiguas eran capaces de explicar el mundo. La enseñanza principal es la comprensión de que las decisiones tienen un impacto que es duradero.

Estudiantes de octavo básico, el Minotauro no solo es un monstruo del pasado, sino que es un recordatorio sobre las verdaderas consecuencias. Teseo fue consciente del costo de la inacción y fue capaz de ser la solución. Ustedes son la generación que tiene el poder de ser la diferencia. Sean conscientes de la posición que tienen en su entorno. El Laberinto es una metáfora de los problemas complejos, y ser reflexivos es el único hilo para tener éxito.

Preguntas

1. ¿A qué tipo de relato histórico-cultural se refiere el texto cuando lo presenta como una "historia clave de la mitología griega"?
 2. Según el segundo párrafo, ¿cómo podemos interpretar el lugar de difícil salida donde el Minotauro era ocultado, más allá de ser solo una prisión física?
 3. El texto señala que el valor de Teseo "es fundamental" para romper el ciclo de horror. Si lo trasladas a un problema actual en tu comunidad, ¿cómo emplearías el estado anímico que él representó para solucionar un conflicto?
 4. Al final del texto, se sugiere que las decisiones de las nuevas generaciones "dibujan el camino del mañana". ¿Es justo afirmar que las decisiones de Teseo eliminaron una ruta predestinada para los atenienses? Justifica tu valoración basándote en la evidencia del texto.
- pauta de evaluación de la guía de 8°:



UMCE

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

Coordinación de Prácticas-Castellano

ANÁLISIS GUÍAS DIDÁCTICAS

Fundación Puerto de Ideas

Instrucciones: Realice un análisis para evaluar la pertinencia, adecuación y concordancia curricular, didáctica y disciplinar de las guías escogidas.

Considere el baremo para la evaluación de cada ámbito de la guía

4	Excelente: <i>Que cumple con todo lo necesario</i>
3	Satisfactorio: <i>Presenta errores menores o algunas omisiones, pero se orienta a la excelencia.</i>
2	Básico: <i>Se cumple con lo mínimo. Hay aspectos mal abordados o que requieren importantes ajustes.</i>
1	Insuficiente: <i>No cumple con lo necesario, porque está mal planteado o está omitido.</i>

Nombre de la Guía analizada:

Guía N° 1: Prometeo (inicial)

Asignatura del curriculum

[se menciona no se menciona. Indique cuál sería]

Lengua y Literatura

Curso o nivel

[se menciona no se menciona. Indique cuál sería]

1° medio

Eje formativo

[se menciona no se menciona. Indique cuál sería]

Lectura (implícitamente escritura)

- Marque con una X la casilla del número que refleje su valoración, considerando el baremo.

Ámbito	Descriptor	Baremo			
		1	2	3	4
A. Alineación curricular	1. La guía aborda explícitamente 1 o más de un objetivo de aprendizaje (OA) disciplinar (es) de las Bases Curriculares de la asignatura y nivel, integrando conocimientos y habilidades.				x
	2. La guía aborda explícitamente 1 o más OA Transversales de las Bases Curriculares para la asignatura y nivel.	x			
	3. Incluye objetivos claros y bien planteados.				x
B. Enfoque Pedagógico	4. La guía promueve el aprendizaje activo (Por ejemplo: investigación, creación, debate) en el estudiante.				x
	5. La guía usa estrategias diversificadas (andamiaje, modelado).				x
	6. La guía sigue una orientación inclusiva (considera atención a la diversidad).	x			
	7. Se orienta a un aprendizaje profundo.				x

	8. Promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas y del pensamiento crítico.				x
	9. Promueve la autonomía y autorregulación del estudiante.				x
	10. Permite el trabajo colaborativo o en equipo del estudiante con sus pares.				x
C. Calidad de Contenidos	11. Los contenidos son abordados de manera precisa, considerando la(s) disciplina(s) y su(s) didáctica(s) específica(s)				x
	12. Los contenidos son actualizados y relevantes para el curso o nivel.				x
D. Actividades de aprendizaje	13. Son atractivas y motivadoras. Suponen un desafío.			x	
	14. Las instrucciones para su realización están claramente planteadas.				x
	15. Tributan al logro del OA.				x
	16. La guía plantea actividades alternativas o sugerencias para su adaptación, considerando la atención de la diversidad o la atención de estudiantes neurodivergentes.	x			

E. Evaluación y Retroalimentación	17. Incluye instrumentos o procedimientos de evaluación auténtica explícitos (rúbricas, pautas) alineados con los OA planteados.				x
	18. Proporciona criterios explícitos y espacios para retroalimentación formativa		x		
	19. Plantea evaluación alternativa para la atención de la diversidad o de estudiantes neurodivergentes	x			
F. Diseño y Claridad	20. La guía tiene estructura lógica y clara (introducción, desarrollo, cierre).			x	
	21. La guía utiliza un lenguaje accesible, pero que no menoscaba la disciplina.				x
	22. La edición y formato de la guía es amigable y didáctico (tipografía, uso de imágenes, gráficos, espacios, cromática).		x		
G. Recursos y Multimodalidad	23. El recurso multimodal es pertinente a la temática planteada en la guía				x
	24. El recurso multimodal es abordado en la guía de manera que se tributa claramente al logro del OA.	x			
	25. El recurso multimodal aparece adaptado y presentado adecuadamente, según los fines didácticos y pedagógicos de la guía.		x		

	26. Se sugiere en la guía fuentes de información diversas y actuales.			x	
--	---	--	--	---	--

Ámbito	Puntaje por ámbito
A. Alineación curricular	9
B. Enfoque Pedagógico	25
C. Calidad de Contenidos	8
D. Actividades de aprendizaje	12
E. Evaluación y Retroalimentación	7
F. Diseño y Claridad	9
G. Recursos y Multimodalidad	10
Total	80

De acuerdo con el puntaje total, la **guía analizada es:**

Baremo final	Puntaje
EXCELENTE: <i>Potencia habilidades críticas, creativas y culturales.</i> <i>Lista para implementar</i>	91-104
x SATISFACTORIA: <i>Requiere ajustes menores en alineación o diseño.</i>	77-90
SUFICIENTE: <i>Necesita reestructuración pedagógica y curricular</i>	76-62

DEFICIENTE: <i>Debe ser rediseñada integralmente</i>	61 o menos
---	---------------

Comentarios específicos al análisis realizado (además, de lo que no se contemple en esta pauta de análisis), considerando, en particular, **la asignatura del currículum escolar y el nivel en la que se aplicará esta guía**

Mejorar el texto para que sea adecuado y pertinente al nivel de dificultad esperado para el curso trabajado.

Trabajar con OA multimodales, añadir imágenes a la guía.

Trabajar con objetivos transversales.

- Diseño de la guía posterior al análisis y evaluación entre pares :

Guía 1: nivel inicial 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: Octavo básico	Fecha:
<p>Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.</p>	
<p>Ejes formativos: Lectura y escritura</p>	

Objetivos de aprendizaje:

OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas:

-Manteniendo un referente claro.

-Conservando la coherencia temporal.

-Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.

OA 18: Construir textos con referencias claras:

-Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros.

OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

Objetivos de aprendizajes transversales:

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.
- Utiliza un diccionario en caso de ser necesario.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life](#)

EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO

El **Mito** describe la acción de Minos en Creta. El rey pidió un toro a Poseidón, pero falló al sacrificarlo, provocando la ira del dios. La reina Pasífae dio a luz al Minotauro. Minos construyó el Laberinto para esconder a la bestia.

Minos impuso un cruel tributo a Atenas. La ciudad enviaba catorce jóvenes; el **Minotauro** los atacaba. Teseo viajó a Creta. Ariadna le entregó un hilo. El héroe usó el hilo, ingresó al Laberinto, combatió a la criatura y mató al Minotauro, terminando el tributo.

Hoy, artistas adaptan la leyenda, transformándola en otros géneros, complementando así las lecturas literarias. Nosotros analizamos sus acciones para comprender el impacto de la

soberbia y la valentía. Esta enseñanza muestra cómo las acciones de poder construyen o destruyen las comunidades.

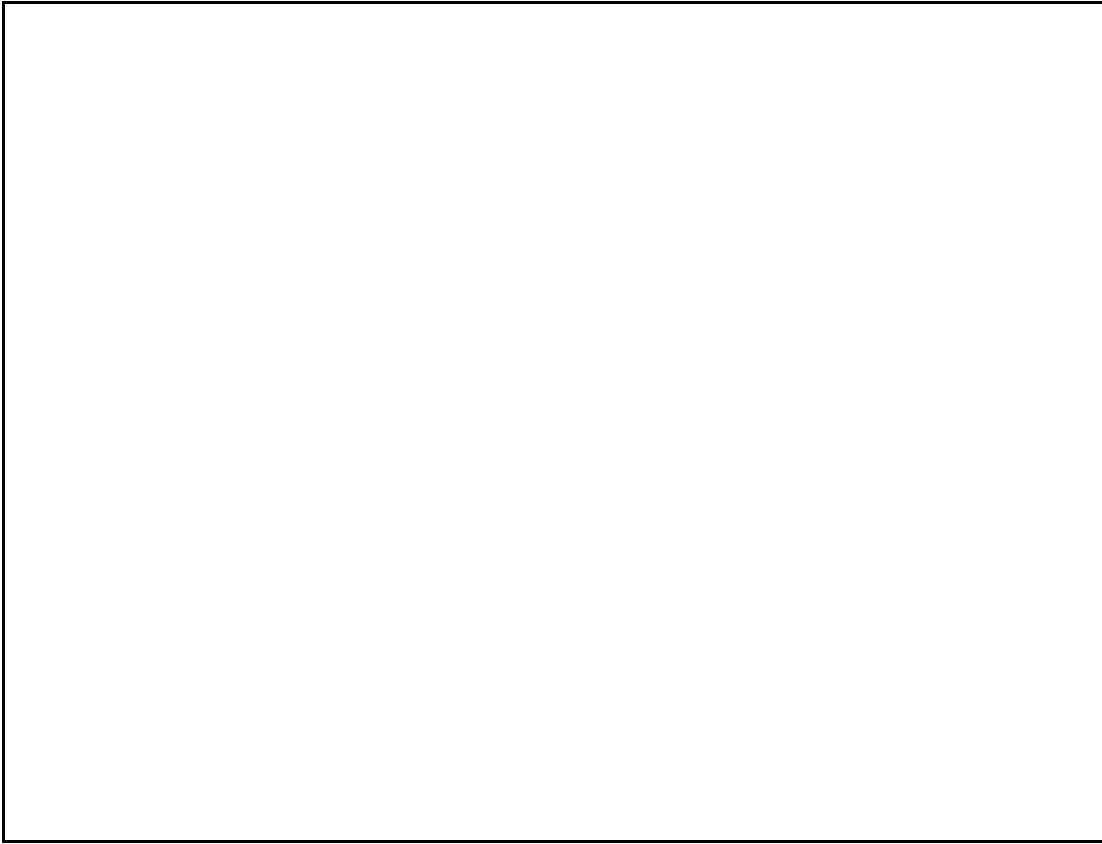
Estudiantes de octavo, la leyenda demuestra que enfrentar la injusticia requiere decisión.

Teseo actuó y cambió la realidad de Atenas. Tomen conciencia de sus decisiones y usen su energía para construir un futuro más justo. No permitan que los problemas definan su camino, sino actúen para romper el Laberinto.

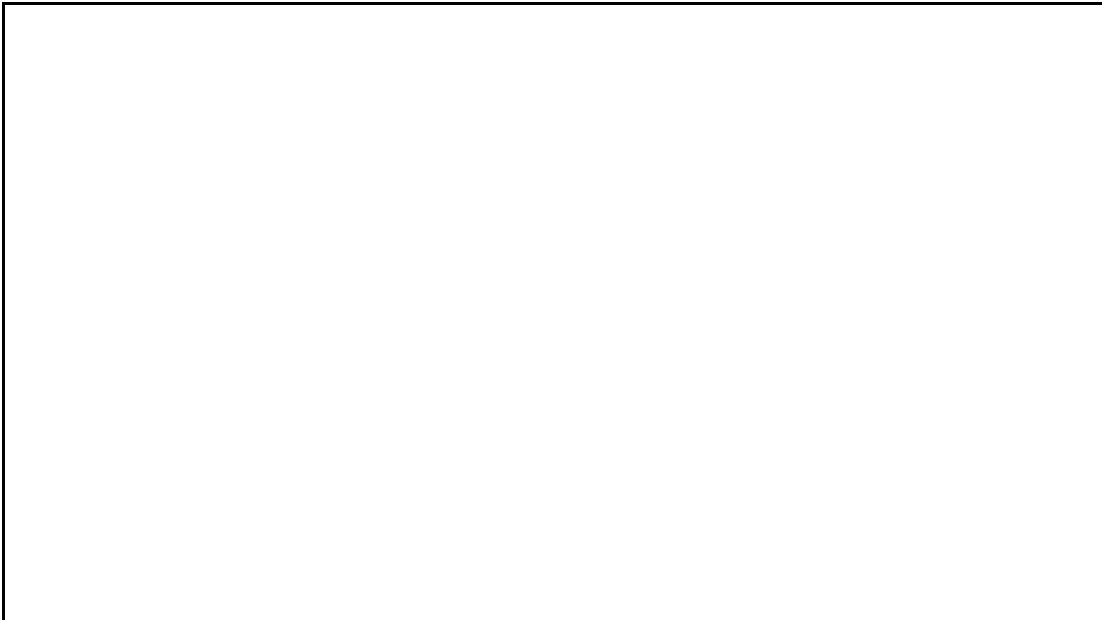
Ítem II: ANÁLISIS INDUCTIVO DE VOCABULARIO

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. A partir del texto, infiere el significado de los conceptos clave respondiendo a las siguientes preguntas. Evita usar las palabras originales en tu respuesta.



2. El primer párrafo comienza afirmando que esta "leyenda" **describe** la acción de Minos.
¿Cómo se **define** en el texto este tipo de relato tradicional?

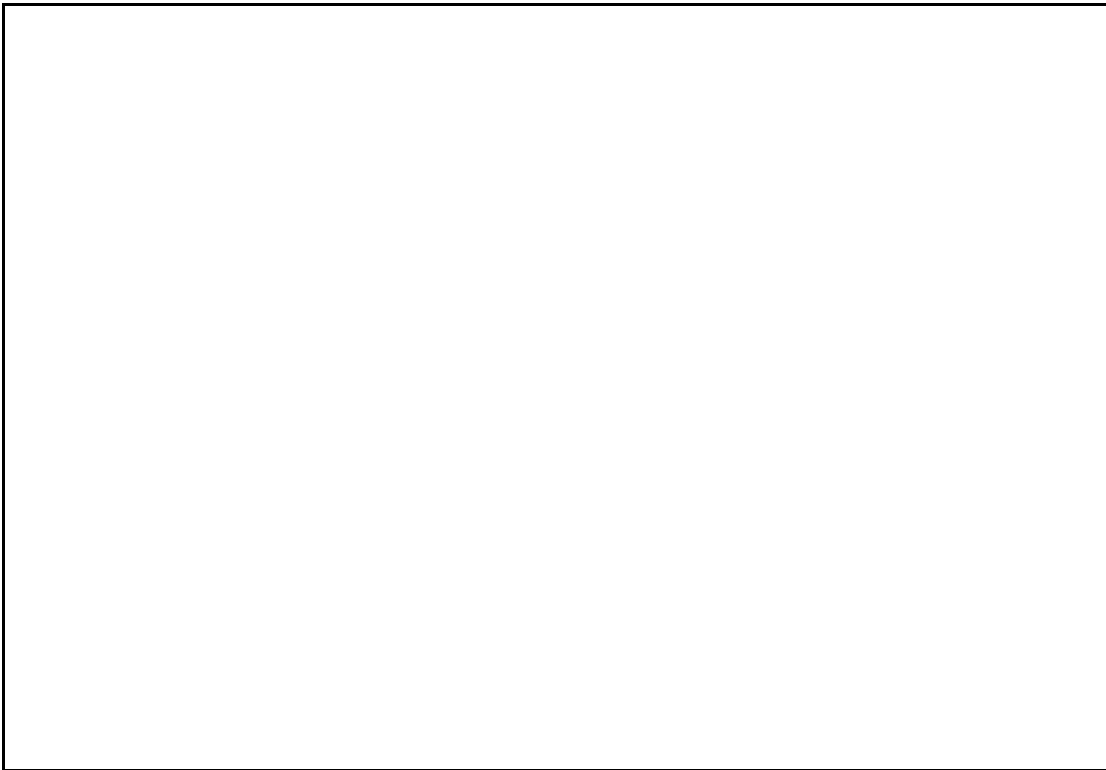


3. Explica, basándote en el primer párrafo, qué **provocó** la ira del dios Poseidón y qué característica central **dio a luz** la reina Pasífae como consecuencia.

4. El tercer párrafo menciona dos fuerzas opuestas: una que **construye** comunidades y otra que **destruye**. ¿Cómo **distingues** los dos valores que se **analizan** en el texto?



5. El texto te invita a **actuar** para **romper** el lugar donde se esconde la bestia. ¿Qué **ilustra** este lugar para los problemas y la injusticia social en el mundo actual?





Pauta de evaluación

Indicador es de Logro (Criterio Evaluado)	Excelente (3 pts)	Bueno (2 pts)	Adecuado (1 pts)	A Mejorar (0 pts)	Ptj. total
I. Inferencia de Conceptos Clave (OA 11)	La respuesta infiere y explica el significado de la palabra o concepto con precisión, utilizando un lenguaje completam	La respuesta infiere y explica el significado de la palabra o concepto con buena claridad, utilizando principalme nte palabras distintas a las	La respuesta logra capturar el significado general del concepto, pero la explicación es somera o utiliza algunas palabras	La respuesta no infiere el significado o la explicación es incorrecta, vaga o una copia textual de la(s) palabra(s) original(es).	

	<p>ente</p> <p>diferente al original y demostrando una comprensión profunda del contexto.</p>	<p>del texto original.</p>	<p>clave</p> <p>originales del texto sin reformular adecuadamente.</p>		
<p>II.</p> <p>Comprensión e Interpretación de Ideas (OA 11)</p>	<p>La respuesta aborda completamente todas las partes de la pregunta, proporcionando una explicación detallada de la causa-</p>	<p>La respuesta aborda todas las partes de la pregunta, pero la explicación es algo concisa o le falta un nivel de detalle en la relación causa-</p>	<p>La respuesta aborda solo una parte de la pregunta o la explicación es parcial e insuficiente para demostrar una comprensión</p>	<p>La respuesta no aborda la pregunta o muestra una comprensión errónea del contenido del texto.</p>	

	consecuencia o distinción solicitada, demostrando una interpretación clara y contextualizada del texto.	consecuencia o distinción.	clara de la relación o distinción solicitada.		
III. Coherencia y Referente Claro (OA 17 & OA 18)	El texto demuestra coherencia y fluidez , manteniendo un referente claro a lo largo de toda la	El texto es mayoritariamente coherente y el referente es claro en la mayoría de los casos, con mínimas ambigüedad	El texto presenta algunas inconsistencias en el referente o saltos leves en la coherencia temporal (si	El texto es incoherente , el referente es confuso (pronombres mal usados o ambiguos) o la coherencia temporal se	

	<p>respuesta (ej. uso adecuado de pronombres y elipsis) y conservando la coherencia temporal si aplica. El sujeto de la oración es fácilmente identificable.</p>	<p>es o una leve inconsistencia temporal (si aplica).</p>	<p>aplica), dificultando ocasionalmente la comprensión del mensaje principal.</p>	<p>pierde totalmente.</p>	
<p>IV. Ortografía y Léxico (OA 20)</p>	<p>La respuesta está libre de errores de ortografía literal y acentual (0</p>	<p>La respuesta contiene 1 o 2 errores de ortografía literal o acentual, o el</p>	<p>La respuesta contiene 3 o 4 errores de ortografía literal o acentual, lo</p>	<p>La respuesta contiene más de 4 errores de ortografía literal o acentual, o</p>	

	errores), utilizando un léxico preciso y adecuado para el nivel.	léxico es adecuado pero poco variado.	que dificulta levemente la comprensión en alguna parte.	el léxico es inapropiado , afectando significativa mente la comprensión del mensaje.	
V. Pertinencia en la Relación Texto-Actualidad (OA 11, OA 17, OA 18)	La respuesta a la pregunta 5 establece una conexión directa y pertinente entre el símbolo del Laberinto y los problemas o	La respuesta establece una conexión lógica entre el símbolo y los problemas actuales, pero la analogía podría ser más profunda o la articulación	La respuesta menciona un problema social , pero la conexión con el Laberinto es forzada o la analogía se explica de forma incompleta o confusa.	La respuesta no establece una conexión o la analogía es errónea o no pertinente al contexto del texto.	

	injusticias sociales actuales, usando una analogía clara y con vocabulario bien articulado.	de ideas es simple.			
PUNTAJ E TOTAL					/15

Guía 1: nivel intermedio 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:	
Curso: Octavo básico	Fecha:
Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.	
Ejes formativos: Lectura y escritura	

Objetivos de aprendizaje:

OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas:

-Manteniendo un referente claro.

-Conservando la coherencia temporal.

-Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.

OA 18: Construir textos con referencias claras:

-Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros.

OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

Objetivos de aprendizajes transversales:

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.
- Utiliza un diccionario en caso de ser necesario.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

Video: [LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life](#)

El Mito del Minotauro es una de las leyendas más célebres de la mitología griega, narrando la historia de una criatura mitad hombre y mitad toro. Su origen se halla en Creta, siendo la consecuencia de una ofensa del Rey Minos, hijo de Zeus, al dios Poseidón, al negarse Minos a sacrificar un toro sagrado. Como castigo, la esposa de Minos, Pasífae, concibió al Minotauro.

Para ocultar a la bestia, Minos ordenó construir el Laberinto, un enigma sin solución que representa la desesperación. La existencia del Minotauro fue la causa de un terrible conflicto, obligando a Atenas, ciudad sometida por el tirano Minos, a pagar un cruel tributo: entregar catorce jóvenes para ser devorados por la criatura. Teseo, el héroe

ateniense, desafió este destino y se convirtió en la figura central que logró poner fin al castigo.

Hoy, el Minotauro es un poderoso símbolo cultural. La palabra «laberinto» se asocia a problemas complejos. La búsqueda del autoconocimiento es metafóricamente el viaje por el Laberinto, y el monstruo es la manifestación de los miedos internos humanos.

El mito es un legado valioso que enseña a las nuevas generaciones sobre las consecuencias del orgullo excesivo y el valor del verdadero heroísmo, que es el servicio a los demás. Es esencial que los estudiantes comprendan cómo los mitos son la matriz de nuestra civilización, ofreciendo una herramienta para reflexionar sobre la tiranía, el destino y la libertad, impulsando el camino hacia una conciencia crítica.

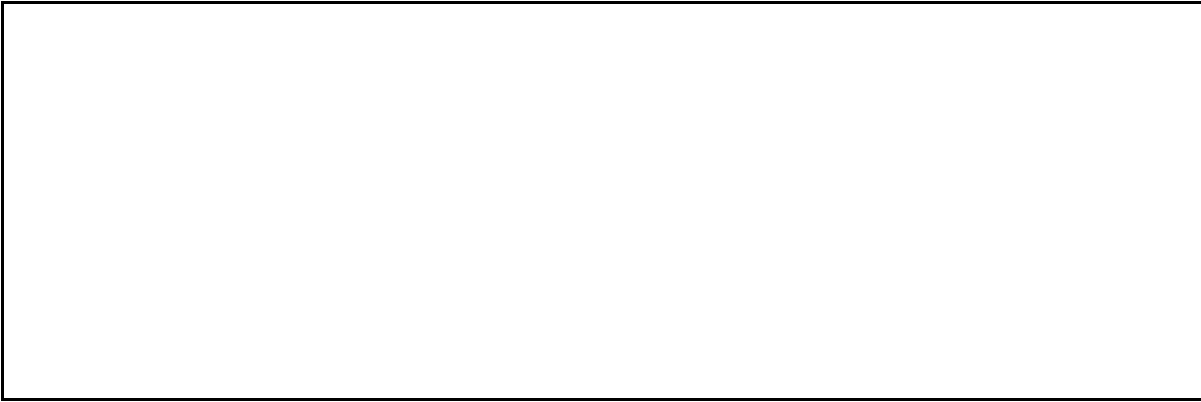
Ítem II: ANÁLISIS INDUCTIVO DE VOCABULARIO

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

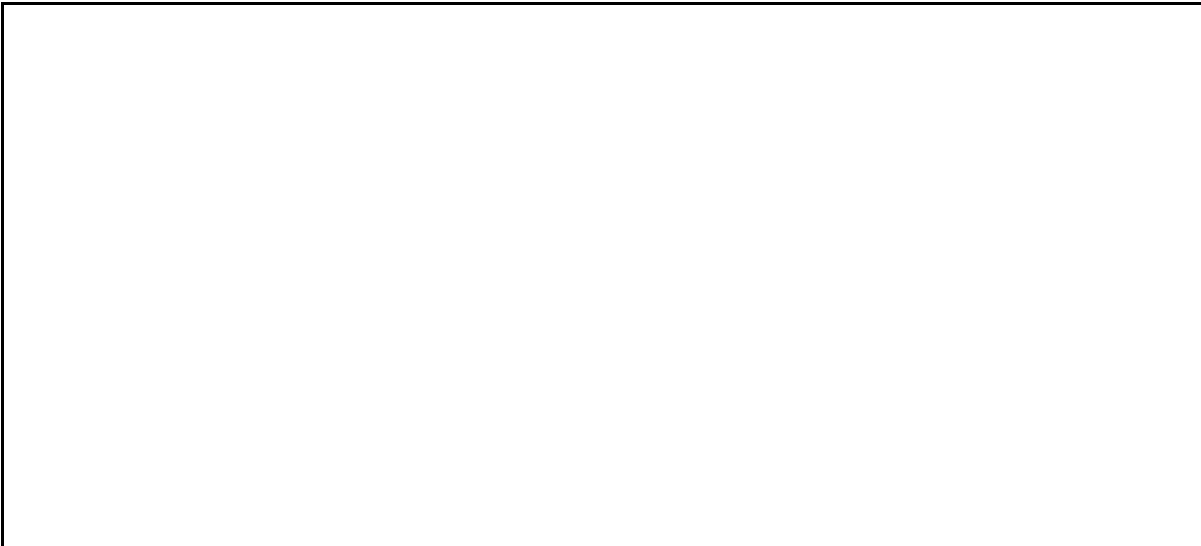
1. Según la lectura, ¿cuál es el origen específico de la criatura que es mitad hombre y mitad toro, y qué tipo de relato o historia es este en la cultura griega?

2. El rey Minos mandó a construir un lugar con una estructura tan compleja que era imposible salir y lo describe como un "enigma sin solución que representa la desesperación". ¿Qué significado crees que adquiere en el texto este tipo de construcción, y por qué se asocia con la palabra "desesperación"?

3. El texto indica que "La búsqueda del autoconocimiento es el viaje por el Laberinto". Explica con tus propias palabras qué significa que un viaje físico se use de esta forma para hablar de un proceso mental. Argumenta por qué esta figura literaria es útil para explicar conceptos complejos.



4. Teseo, el joven ateniense, desafía el cruel tributo de Minos y logra acabar con el castigo, lo que la lectura llama "verdadero servicio a los demás". A partir de esto, ¿cómo definirías la cualidad de una persona que pone su valentía al servicio de otros y qué valor se le da a esta acción en la historia?



5. El texto afirma que "los mitos son la matriz de nuestra civilización". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Justifica tu opinión mencionando dos ideas o valores del Mito del Minotauro (como el castigo al orgullo excesivo, o la lucha por la libertad) que consideres que aún son importantes para la sociedad actual.



Indicadores de Logro	Excelente (3 pts)	Bueno (2 pts)	Adecuado (1 pt)	A Mejorar (0 pts)
1. Localización de información e identificación del concepto "Mito" (Pregunta 1)	Localiza con exactitud el origen de la criatura y define correctamente el tipo de relato (<i>Mito</i>) con claridad.	Localiza el origen y define el tipo de relato, pero le falta precisión en uno de los dos puntos.	Localiza la información principal, pero no logra identificar o nombrar el tipo de relato (<i>Mito</i>).	No localiza la información solicitada ni identifica el concepto.

<p>2. Inferencia e identificación del concepto "Laberinto" (Pregunta 2)</p>	<p>Infiere correctamente que la construcción es el <i>Laberinto</i>, explica su significado en el texto y argumenta con claridad la asociación con la desesperación.</p>	<p>Infiere correctamente e la construcción y explica su significado, pero su argumentación sobre la asociación con la desesperación es limitada o imprecisa.</p>	<p>Identifica correctamente e el <i>Laberinto</i>, pero su explicación del significado es superficial.</p>	<p>No logra identificar el <i>Laberinto</i> ni inferir su significado.</p>
<p>3. Análisis y Argumentación del concepto "Metafóricamente" (Pregunta 3)</p>	<p>Explica con sus propias palabras el uso de la imagen (el viaje) para un concepto abstracto (autoconocimiento)</p>	<p>Explica correctamente e el significado de usar el viaje de forma no</p>	<p>Su explicación del concepto es superficial y no logra argumentar la función de</p>	<p>Confunde la explicación de la metáfora con un hecho</p>

	o) y argumenta de manera sólida la función de la figura literaria (<i>Metafóricamente</i>).	literal, pero su argumentación sobre la utilidad de la figura literaria es débil.	la figura literaria.	literal del texto.
4. Reflexión e identificación del concepto "Heroísmo" (Pregunta 4)	Define la cualidad (<i>Heroísmo</i>) de manera clara y reflexiona profundamente sobre su valor, conectándolo con la idea de "servicio a los demás" presente en el texto.	Define la cualidad (<i>Heroísmo</i>) correctamente y reflexiona sobre su valor, pero sin profundizar en la conexión con	Define la cualidad (<i>Heroísmo</i>) de forma básica, sin mayor reflexión o conexión con el texto.	No logra definir la cualidad ni reflexionar sobre el acto del héroe.

		el "servicio a los demás".		
5. Opinión y Justificación (Pregunta 5)	Expresa una opinión clara, la justifica con dos ideas o valores pertinentes del mito y logra conectar convincentement e el mito con la sociedad actual.	Expresa una opinión clara, la justifica con al menos una idea o valor del mito, realizando una conexión básica con la actualidad.	Expresa una opinión, pero su justificación es vaga o solo menciona el mito sin conectarlo con la sociedad actual.	No expresa una opinión clara y/o no presenta justificació n.

Ortografía y Redacción	El texto presenta ortografía impecable (literal, acentual y puntual) y una redacción clara y coherente.	Se observan 1 o 2 errores ortográficos o de puntuación, pero la redacción general es coherente.	Se observan de 3 a 5 errores ortográficos o de puntuación, y la redacción presenta problemas de claridad o coherencia.	Más de 5 errores ortográficos, y la redacción dificulta la comprensión de las ideas.
-------------------------------	---	---	--	--

Guía 1: nivel intermedio 8° básico

Plan Nacional de Educación Media

Lengua y Literatura

Nombre:

Curso: Octavo básico

Fecha:

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectoescritura por medio de la ejercitación guiada, leyendo textos breves.

Ejes formativos: Lectura y escritura

Objetivos de aprendizaje:

OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 17: Usar adecuadamente oraciones complejas:

-Manteniendo un referente claro.

-Conservando la coherencia temporal.

-Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.

OA 18: Construir textos con referencias claras:

-Usando recursos de correferencia como deícticos –en particular, pronombres personales tónicos y átonos– y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros.

OA 19: Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.

OA 20: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

-Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.

-Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.

Objetivos de aprendizajes transversales:

OAT 06: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

OAT 25: Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato.

INSTRUCCIÓN:

- Este material está compuesto por el texto “EL MINOTAURO: ACCIONES QUE DEFINEN EL DESTINO”, realizado a partir del video “LA Hª DEL TERRIBLE MINOTAURO | Draw My Life”.
- Después de la visualización del video y lectura del texto, se expondrá una serie de preguntas que serán discutidas en conjunto con sus compañeros.
- Recuerda leer atentamente el texto y destacar la información que te parezca relevante con un destacador o marcador de color que te ayude a identificar la información.
- Para responder utiliza lápiz grafito y ten cerca una goma en caso de equivocarse.
- Utiliza un diccionario en caso de ser necesario.

Ítem I: Visualización y lectura del material:

Presta atención al video que se presentará a continuación y toma apuntes de la información que te parezca relevante, posteriormente lee el texto dispuesto en el recuadro.

El Mito del Minotauro: Un Legado Existencia

El Mito del Minotauro, uno de los eventos mitológicos más conocidos, ocurrió en la isla de Creta. El protagonista era una criatura aterradora: el Minotauro, una combinación monstruosa con cabeza de toro y cuerpo de hombre. Su origen se debió a una ofensa religiosa: el rey Minos de Creta se negó a sacrificar un toro blanco que debía entregar al dios Poseidón. Este incumplimiento provocó la ira divina, resultando en la unión prohibida de la esposa del rey con el toro, de donde surgió la bestia. Para contenerla, Minos ordenó construir un laberinto colosal.

A causa de la bestia, la ciudad de Atenas sufrió una gran pena. Cada nueve años, se imponía un terrible tributo: catorce jóvenes atenienses (siete hombres y siete mujeres) eran enviados a Creta para ser devorados por el monstruo. Este período de desesperación generalizada llenó las calles de Atenas de llanto y miedo. La tiranía del rey Minos se mantuvo gracias a esta monstruosa exigencia, hasta que surgió Teseo, el héroe que debía poner fin a esta situación y liberar a su pueblo.

Hoy, la resonancia del mito persiste en nuestra cultura. La palabra "laberinto" se asocia directamente con cualquier situación de difícil resolución o escape. En el subconsciente colectivo, el Minotauro simboliza nuestros miedos internos o las pasiones incontrolables, proyectándose en la literatura y el cine modernos. Las nuevas generaciones deben reflexionar sobre cómo estas grandes narrativas clásicas originan los arquetipos de la cultura actual.

Los jóvenes deben ser profundamente conscientes de la lección que este mito enseña: una reflexión sobre los efectos de la soberbia y el verdadero significado del coraje cívico. La historia fomenta la valoración de la libertad sobre la opresión. La lectura y el análisis crítico de textos clásicos forjan una base cultural sólida y una comprensión más amplia de los conflictos humanos. Por lo tanto, la dedicación a estos estudios es esencial para el futuro.

Ítem II: ANÁLISIS INDUCTIVO DE VOCABULARIO

A continuación encontrarás cinco preguntas de escritura donde tendrás que responder dentro del espacio otorgado. Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder.

1. Según el primer párrafo, ¿qué combinación de características físicas específicas existían en la criatura que fue encerrada en el Laberinto, y qué necesidad hubo para construir dicho encierro?

2. El tercer párrafo menciona que la figura del monstruo sigue existiendo como símbolo de "miedos internos o las pasiones incontrolables". A la luz de esto, ¿qué significa que la influencia del mito siga ocurriendo en el pensamiento o conciencia profunda y oculta de las personas?

3. En el segundo párrafo, la acción de Minos existió gracias a una "monstruosa exigencia" que limitaba severamente la vida de Atenas. ¿Qué implicaciones tiene para la libertad de un pueblo el verse sometido a una forma de gobierno basada en el poder absoluto y cruel como la que ejerció Minos? Justifique su respuesta con dos ideas extraídas del texto.

4. El cuarto párrafo señala que el servicio a los demás es el verdadero heroísmo. ¿De qué manera la decisión de Teseo de enfrentar al monstruo para liberar a su pueblo ejemplifica una valentía fundamentada en el compromiso con la sociedad y cómo esto se relaciona con el tema de la libertad individual y colectiva de la unidad?

5. La mitología griega a menudo explora la fatalidad y el destino inevitable. ¿Considera que el mito del Minotauro ofrece una visión optimista o pesimista sobre la capacidad humana de alcanzar la libertad? Fundamente su opinión citando al menos un proceso verbal existencial del texto (ej.: ocurrió, debe existir).

Pauta de evaluación

Indicador de Logro	Excelente (3 pts)	Bueno (2 pts)	Adecuado (1 pt)	A Mejorar (0 pts)
1. Localización y significado de [Minotauro] (Pregunta 1) OA 03	Localiza con precisión la información y describe las dos características físicas y la causa inmediata de la construcción del Laberinto.	Localiza la información principal, pero omite o confunde una de las características físicas o la causa de la construcción.	Localiza solo las características físicas de la criatura sin mencionar la causa del Laberinto.	No localiza la información o esta es irrelevante para la pregunta.

<p>2. Inferencia y significado de [Subconsciente] (Pregunta 2) OA 03</p>	<p>Infiere correctamente que la influencia del mito en el "pensamiento oculto" se refiere al subconsciente, y lo relaciona con los miedos internos y pasiones incontrolables de forma clara.</p>	<p>Infiere el concepto de subconsciente, pero su relación con los miedos internos o el mito es superficial o poco elaborada.</p>	<p>Confunde la inferencia del subconsciente con una idea literal (memoria o sueño) o no logra establecer la relación.</p>	<p>No logra establecer la inferencia solicitada ni vincular el concepto implícito.</p>
<p>3. Análisis y Argumentación de [Tiranía] (Pregunta 3) OA 03</p>	<p>Analiza la acción de Minos como tiranía, argumentando cómo el poder absoluto limita la libertad del pueblo, y utiliza</p>	<p>Analiza el concepto de tiranía y su efecto en la libertad, pero solo utiliza una idea del texto o la</p>	<p>La argumentación se limita a repetir la idea de "cruel tributo" sin definir la tiranía ni su</p>	<p>No logra identificar la forma de gobierno implícita ni argumentar sus</p>

	dos ideas explícitas del texto para justificar esta relación de causa y efecto.	argumentación es débil.	impacto en la libertad.	implicaciones.
4. Reflexión y significado de [Coraje Cívico] (Pregunta 4) OA 03	La reflexión es profunda. Define cómo el "servicio a los demás" de Teseo es coraje cívico (valentía social) y lo relaciona con el tema de la libertad individual y colectiva de forma coherente.	Reflexiona correctamente sobre el heroísmo de Teseo como coraje cívico, pero la conexión con la libertad colectiva es superficial o genérica.	La respuesta solo se enfoca en el heroísmo individual de Teseo, sin vincularlo al concepto de coraje cívico (compromiso social) o la libertad.	No hay reflexión o la respuesta es una simple descripción de la acción de Teseo.

<p>5. Opinión Fundamentada (Pregunta 5) OA 08</p>	<p>Emite una opinión clara (optimista/pesimista) sobre la capacidad de alcanzar la libertad, la fundamenta de manera lógica con el tema de la unidad y cita un verbo existencial del texto como parte del argumento.</p>	<p>Emite una opinión clara sobre la capacidad de libertad y la fundamenta, pero la cita del verbo existencial es incorrecta o no está integrada en la argumentación.</p>	<p>Emite una opinión, pero su fundamentación es débil o genérica, y omite o confunde la cita del verbo existencial.</p>	<p>No emite opinión o esta no está fundamentada en el texto ni en el tema de la unidad.</p>
---	--	--	---	---

9. Carta de solicitud de participación a docentes evaluadores.



Carta solicitud a docentes

DE : Seminario de Desarrollo de Habilidades de Lecto-escritura REF. :

Invitación a colaborar: Evaluación de guías de aprendizaje

Seminario de Lecto-escritura UMCE

FECHA : Santiago, 19/12 /2025

Estimado(a) profesor(a):

Junto con saludarle cordialmente, desde el **Seminario de Desarrollo de Habilidades de Lecto-escritura de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**, le invitamos a participar en nuestro estudio sobre validación de material didáctico.

El propósito de esta investigación es evaluar la calidad y pertinencia de recursos educativos diseñados para el área de Lengua y Literatura. Su experiencia como docente es fundamental para este proceso.

Es importante que en primer lugar revise previamente las **dos guías** que se adjuntan a este correo. En segundo lugar, una vez revisadas, deberá completar la encuesta evaluando el contenido según los criterios establecidos. Para ello el **tiempo estimado para** realizar esta tarea es de aprox. entre **45 y 60 minutos**.

Es también necesario que entienda que su participación es totalmente voluntaria y puede interrumpirla en cualquier momento. El **uso de los datos** y la información recolectada será

utilizada **exclusivamente con fines académicos**. Y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas.

Finalmente, tras recibir su evaluación completa, le remitiremos como agradecimiento el “*Prompt*” utilizado en el diseño, junto con el **pack completo de 64 guías**.

Material de apoyo y enlaces:

● **Video explicativo:**

https://drive.google.com/file/d/1Qmt_f57b7F98IAzyBOJTgTZI6wpEOtbe/view?usp=sharing

● **Encuesta de evaluación:** <https://forms.gle/N9N6Kkv39aRiBmRMA>

En caso de presentar alguna duda o requerir apoyo adicional, quedamos a su entera disposición.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Campus Macul: Av. José Pedro Alessandri 774 – Ñuñoa, Santiago

Campus Joaquín Cabezas: Dr. Luis Bisquert 2765, Ñuñoa

www.umce.cl



Agradecemos de antemano su valiosa disposición y colaboración con la investigación pedagógica de nuestra facultad.

Atentamente,

Equipo de Investigación Seminario de Desarrollo de Habilidades de Lecto-escritura

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

10. Consentimiento informado de los participantes

SEMINARIO DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA DESDE LA

EXPERIENCIA DEL PLAN NACIONAL DE TUTORÍAS MINEDUC-UMCE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REVISIÓN DE MATERIAL SEMINARIO DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA DESDE LA

EXPERIENCIA DEL PLAN NACIONAL DE TUTORÍAS MINEDUC-UMCE

Estimadas y estimados docentes, les compartimos este Consentimiento Informado asociado a su participación en la revisión de guías correspondientes al análisis de su participación en el proyecto.

Una de las herramientas más poderosas para este propósito es la revisión crítica del proceso de creación, estructuración y lineamientos presentados en los documentos a revisar, sobre la base de un análisis pedagógico, guiado y sistemático. Por lo tanto, el recoger información mediante el análisis y la observación del propio material es fundamental como instancia de evaluación y retroalimentación formativa, impactando en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como es lo que se pretende con la construcción de material que en un futuro sirva como modelo para implementación de posibles tutorías dentro del plan nacional MINEDUC-UMCE.

A través de este documento, solicitamos su autorización para utilizar con fines formativos e investigativos el material generado de las revisiones en que usted complete, considerando los significados que usted le otorgue a los diferentes componentes y criterios ligados al desarrollo del material diseñado.

Declaro que comprendo que, para enriquecer el análisis de la investigación, fragmentos anonimizados de mis respuestas a las preguntas abiertas podrían ser citados textualmente en el

informe final de tesis, en publicaciones académicas o presentaciones. Entiendo que, si bien se me asignará un código (ej. D-01) para proteger mi identidad, el contenido de mis opiniones será de dominio público a través de estos medios. Por lo tanto, otorgo mi consentimiento para la publicación de dichas citas textuales anónimas.

Agradeciendo su colaboración y participación en estas actividades asociadas a su participación como docente evaluador de los materiales del *Seminario desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE*.

*** Indica que la pregunta es obligatoria.**

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

Marca solo un óvalo

- Si
- No

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

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Entiendo que mi participación es voluntaria.*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Acepto participar en la revisión de guías de nivelación con el propósito de reactivación educativa.*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Soy consciente de que los materiales de mi evaluación solo pueden ser vistos por aquellos directamente involucrados en el estudio (es decir, investigadores y supervisor).*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Soy consciente de que los resultados de la evaluación se conservarán hasta 2030 en un formato seguro protegido con contraseña.*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

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

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Entiendo que puedo contactar a Marco Antonio Alarcón en cualquier momento si está relacionado con la recopilación de información ligada al Seminario Desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE, ya sea para

finés educativos o investigativos a su correo electrónico: marco.alarcon@umce.cl o su número de móvil: +56 9 7778 0345.*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Declaro conocer y aceptar los usos formativos, didácticos e investigativos que podrá recibir el o los materiales que se desarrollen dentro del Seminario desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde la experiencia del plan nacional de tutorías MINEDUC-UMCE.*

Marca solo un óvalo

- Si
- No

Fecha en que se señala su respuesta a este consentimiento informado.*

Ejemplo: 7 de enero del 2019

11. Instrumento de caracterización socioprofesional de la muestra docente

Parte 1. Cuestionario sociodemográfico

A continuación se presentan las preguntas del instrumento y sus resultados por pregunta.

Pregunta 1. ¿En qué año se tituló como docente?

Año de titulación	2006	2009	2019	2021	2022	2023	2024	2025
--------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

N° docentes	1	1	2	1	1	2	7	9
Porcentaje	4,2%	4,2%	8,3%	4,2%	4,2%	8,3%	29,2%	37,5%

Nota. El 66,7% de los evaluadores se tituló entre 2024 y 2025.

Pregunta 2. ¿Se encuentra ejerciendo la pedagogía actualmente?

En ejercicio	No ejerce	En búsqueda de establecimiento	Total
21	2	1	24
87,5%	8,3%	4,2%	100%

Pregunta 3. En caso de ejercer, indique el nombre de su establecimiento educacional.

Tipo	Nombre del establecimiento	N°	Dependencia
Colegio	Bicentenario Politécnico Alemán Albert Einstein	1	Particular subvencionado
Colegio	Juan Pablo II	2	Particular subvencionado
Colegio	San Francisco de Paine	1	Municipal
Colegio	Complejo Educacional Alberto Widmer	1	Municipal

Colegio	Santa Victoria	1	Particular subvencionado
Colegio	San Marcos de Macul	1	Municipal
Colegio	Santiago Oñederra	1	Particular subvencionado
Colegio	Hispano Americano	2	Particular pagado
Colegio	Alonso de Córdoba	1	Particular pagado
Colegio	Pumahue Chicureo	3	Particular pagado
Colegio	La Concepción	1	Particular subvencionado
Liceo	Bicentenario Provincial Santa Teresa de los Andes	2	Municipal
Liceo	Politécnico Nuevo Amanecer	1	Municipal
Liceo	Bicentenario Industrial Domingo Matte Pérez	1	Municipal
Liceo	Teniente Segundo Francisco Mery Aguirre	1	Municipal

Liceo	Polivalente María Pinto	1	Municipal
Total docentes en ejercicio:		21	—

Nota. Se identificaron 11 colegios y 5 liceos. Según dependencia: 9 establecimientos municipales, 5 particulares subvencionados y 2 particulares pagados.

Pregunta 4. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la educación media?

1 a 2 años	3 a 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años
16	4	2	2
66,7%	16,7%	8,3%	8,3%

Parte 2. Tabla de caracterización completa de la muestra

La tabla siguiente integra las cuatro dimensiones del instrumento para cada uno de los 24 docentes evaluadores. Se asigna un código de identificación (D-01 a D-24) para resguardar el anonimato de los participantes.

ID	Año tit.	En ejercicio	Tipo establec.	Establecimiento	Dependencia	Exp. ens. media
D-01	2025	Sí	Colegio	Pumahue Chicureo	Part. pagado	1 a 2 años

ID	Año tit.	En ejercicio	Tipo establec.	Establecimiento	Dependencia	Exp. ens. media
D-02	2025	Sí	Colegio	Pumahue Chicureo	Part. pagado	1 a 2 años
D-03	2025	Sí	Colegio	Pumahue Chicureo	Part. pagado	1 a 2 años
D-04	2025	Sí	Colegio	Juan Pablo II	Part. subvencionado	1 a 2 años
D-05	2025	Sí	Colegio	Juan Pablo II	Part. subvencionado	1 a 2 años
D-06	2025	Sí	Colegio	San Marcos de Macul	Municipal	1 a 2 años
D-07	2025	Sí	Colegio	San Francisco de Paine	Municipal	1 a 2 años
D-08	2025	Sí	Liceo	Bicentenario Prov. Sta. Teresa	Municipal	1 a 2 años

ID	Año tit.	En ejercicio	Tipo establec.	Establecimiento	Dependencia	Exp. ens. media
D-09	2025	Sí	Liceo	Bicentenario Prov. Sta. Teresa	Municipal	1 a 2 años
D-10	2024	Sí	Colegio	Hispano Americano	Part. pagado	1 a 2 años
D-11	2024	Sí	Colegio	Hispano Americano	Part. pagado	1 a 2 años
D-12	2024	Sí	Colegio	Santa Victoria	Part. subvencionado	1 a 2 años
D-13	2024	Sí	Colegio	Complejo A. Widmer	Municipal	1 a 2 años
D-14	2024	Sí	Liceo	Politécnico Nuevo Amanecer	Municipal	1 a 2 años
D-15	2024	Sí	Liceo	Bicentenario Ind. D. Matte	Municipal	1 a 2 años
D-16	2024	Sí	Liceo	Polivalente María Pinto	Municipal	1 a 2 años

ID	Año tit.	En ejercicio	Tipo establec.	Establecimiento	Dependencia	Exp. ens. media
D-17	2023	Sí	Liceo	Tte. 2° F. Mery Aguirre	Municipal	3 a 5 años
D-18	2023	Sí	Colegio	Santiago Oñederra	Part. subvencionado	3 a 5 años
D-19	2021	Sí	Colegio	La Concepción	Part. subvencionado	3 a 5 años
D-20	2022	Sí	Colegio	Bicentenario Pol. A. Einstein	Part. subvencionado	3 a 5 años
D-21	2019	Sí	Colegio	Alonso de Córdova	Part. pagado	6 a 10 años
D-22	2019	No	—	—	—	6 a 10 años
D-23	2009	No	—	—	—	Más de 10 años

ID	Año tit.	En ejercicio	Tipo establec.	Establecimiento	Dependencia	Exp. ens. media
D-24	2006	En búsqueda	—	—	—	Más de 10 años

Tabla A11.1. Caracterización socioprofesional de los 24 docentes evaluadores (N = 24).

Nota. Los códigos D-01 a D-24 resguardan el anonimato de los participantes. Los nombres de establecimientos corresponden a la información reportada directamente por los evaluadores. En la columna "Exp. ens. media", los valores se muestran en color según tramo: rojo = 1 a 2 años; azul = 3 a 5 años; verde = 6 o más años.

Parte 3. Tabla resumen de la muestra por variable

Variable	Categoría	n	%
Año de titulación	2006	1	4,2%
	2009	1	4,2%
	2019	2	8,3%
	2021	1	4,2%
	2022	1	4,2%
	2023	2	8,3%

	2024	7	29,2%
	2025	9	37,5%
Situación laboral			
	En ejercicio	21	87,5%
	No ejerce	2	8,3%
	En búsqueda	1	4,2%
Tipo de establecimiento (n = 21 en ejercicio)			
	Colegio	11*	52,4%
	Liceo	5*	23,8%
	No aplica (sin ejercicio)	3	—
Dependencia administrativa (n = 21 en ejercicio)			
	Municipal	12	57,1%
	Part. subvencionado	6	28,6%
	Part. pagado	3	14,3%
Experiencia en enseñanza media			
	1 a 2 años	16	66,7%

	3 a 5 años	4	16,7%
	6 a 10 años	2	8,3%
	Más de 10 años	2	8,3%

Tabla A11.2. Resumen de la caracterización socioprofesional por variable (N = 24).

Nota. * Los porcentajes de tipo de establecimiento se calculan sobre los 21 docentes en ejercicio. Los 3 docentes sin establecimiento activo (D-22, D-23, D-24) se incluyen en la categoría "No aplica".

12. Transcripción completa de respuestas abiertas

Transcripción de respuestas

Encuestado 1:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La selección de material tanto video como el texto y las preguntas de comprensión lectora para cada nivel.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

1.- Observar el video con propósito o preguntas guía.

2.- Utilizar alternativas en preguntas de localizar.

3.- Relacionar la lectura a conocimientos previos de los estudiantes.

4.- Definir "eslogan"

5.- Definir "Proyecto interdisciplinario"

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

La versión avanzada no cumple con dicha categoría. Para ser avanzada debería incorporar la relación con otros textos, la formulación de ideas propias y la reflexión.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El uso de rúbrica para la escritura.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

1.- La graduación de exigencia es vaga o inexistente.

2.- Las instrucciones son poco claras. Se deben simplificar.

3.- No hay acceso claro al material multimodal.

4.- No hay instrucciones o desafío para la visualización del video.

5.- Solicitar citas como evidencia de comprensión.

6.- Error en el nombre de "Leonora"

7.- Error ortográfico en la palabra "pérdida"

8.- Error en la instrucción sobre el video de Virginia Woolf.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

1.- El OA de texto dramáticos no se condice con la propuesta de lecturas.

2.- Material con errores conceptuales, ortográficos y metodológicos.

Encuestado 2:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Se presenta una rúbrica evaluativa para las preguntas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

La extensión de los textos y las preguntas para estudiantes con NEE.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Se presentan OAT, los cuales se destacan.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Los recursos multimodales y las preguntas orientadas a la reflexión.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Modelar las instrucciones y las preguntas, señalando de forma más explícita lo que se espera. Por ejemplo, añadir “Según lo planteado en el texto”, “destaca una marca textual que permita fundamentar tu respuesta”, etc.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No.

Encuestado 3:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El texto mantiene una extensión y vocabulario preciso para el nivel, además de recalcar la importancia de la pauta de evaluación al final de la guía, este instrumento no suele agregarse en este tipo de material didáctico y por esto los estudiantes no saben qué se les está evaluando.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Agregar el criterio de redacción y ortografía en la pauta, ya que es en lo que más débil están las generaciones nuevas, si no se les exige prolijidad a la hora de escribir no lo hacen.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Agregar un ítem que promueva el trabajo en grupo y la discusión entre ellos, los estudiantes aprenden más cuando intercambian ideas, además que añade dinamismo en la sala.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La elección del tipo de texto y la implementación de material audiovisual para complementar.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Redactar las preguntas de una manera un poco más simples, pero sin bajar el nivel, algunas pueden resultar confusas o complicadas de entender para el estudiante.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Tratar de añadir actividades más dinámicas y no solo de desarrollo escrito, este tipo de material puede resultar muy útil para evaluaciones (como controles acumulativos) pero para trabajo en clases puede resultar poco llamativo para los estudiantes.

Encuestado 4:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La continuidad entre los textos a través de diversas miradas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

El uso de la imagen que acompaña cada texto, pues es la misma y podría generar confusión en los estudiantes.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Se podría incluir un ejemplo de cómo responder bien cada pregunta de desarrollo. A pesar de estar explícito en las rúbricas, a veces los estudiantes necesitan el guía para responder con seguridad.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La continuidad del texto desde diversas miradas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Incorporar algunas preguntas que deban ser discutidas abiertamente entre los pares o bien que permita construir un argumento en parejas o grupos.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(No responde).

Encuestado 5:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Considero que es valioso poder trabajar el proceso de lectoescritura por medio de textos que aborden temas o personajes cercanos al contexto estudiantil.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Algunos comentarios que podría hacer son:

1. Revisar que los conectores utilizados de formar general en la guía sean los adecuados, ya que hay algunos imprecisos en las instrucciones que se van dando (no solo en el apartado que dice instrucciones, sino que en general).

2. Tengo dudas sobre cómo se dividen las competencias de lectura dentro de la guía, ya que se separan en 5: localizar, interpretar, reflexionar, opinar y argumentar, pero las primeras tres son habilidades y las restantes tributan a la tercera habilidad, e incluso se puede argumentar respecto de localizar e interpretar. Desde aquí, creo que hacen una distinción que es compleja y traté de buscar el sustento teórico de dicha separación, pero no la encontré.
3. La rúbrica tiene ciertos aspectos que mejorar en la progresión de lo pedido. Además, en algunos descriptores se debe corregir el uso de conectores.
4. Al final de todas las guías se deja un juego. Este podría tributar a algún conocimiento o habilidad de la asignatura, para que realmente se cohesionara con el aprendizaje esperado. Además, el nivel de dificultad de dicho juego debería relacionarse con el nivel asociado a la guía.
5. El objetivo de aprendizaje de la guía no contempla factor actitudinal.
6. Hay que revisar que todas las preguntas estén bien clasificadas según la competencia que se espera desarrollar.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No, solo lo anterior.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Considero que el mito escogido es interesante, ya que permite el objetivo de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Además, el recurso permite abordar temáticas como la visión de mundo contrastada con la actualidad.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Los comentarios son los mismos de la guía referente a I° medio, salvo por el número 6, donde quisiera agregar algo:

1. Revisar que los conectores utilizados de forma general en la guía sean los adecuados, ya que hay algunos imprecisos en las instrucciones que se van dando (no solo en el apartado que dice instrucciones, sino que en general).
 2. Tengo dudas sobre cómo se dividen las competencias de lectura dentro de la guía, ya que se separan en 5: localizar, interpretar, reflexionar, opinar y argumentar, pero las primeras tres son habilidades y las restantes tributan a la tercera habilidad, e incluso se puede argumentar respecto de localizar e interpretar. Desde aquí, creo que hacen una distinción que es compleja y traté de buscar el sustento teórico de dicha separación, pero no la encontré.
 3. La rúbrica tiene ciertos aspectos que mejorar en la progresión de lo pedido. Además, en algunos descriptores se debe corregir el uso de conectores.
 4. Al final de todas las guías se deja un juego. Este podría tributar a algún conocimiento o habilidad de la asignatura, para que realmente se cohesionara con el aprendizaje esperado. Además, el nivel de dificultad de dicho juego debería relacionarse con el nivel asociado a la guía.
 5. El objetivo de aprendizaje de la guía no contempla factor actitudinal.
 6. Hay que revisar que todas las preguntas estén bien clasificadas según la competencia que se espera desarrollar. En estas guías no hay una clasificación explícita (como sí ocurre en I° medio), por lo que no sé si se espera llegar a que cada pregunta sea de una competencia lectora (según el orden presentado en las instrucciones). Ahora bien, si se esperase cumplir con eso, ocurre que hay más de localizar o más de reflexionar en los ejemplos de preguntas, por lo que este aspecto debería mejorar.
29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?
- Sí, solamente considerar que en algunas partes se menciona que Zeus da su consentimiento para raptar a Perséfone, y quizás eso se debería cuestionar desde una perspectiva crítica. ¿Sería rapto

si una de los padres consiente esto? ¿Qué implica raptar a alguien? ¿Esto dependerá de la perspectiva de cada personaje? ¿Qué visión de mundo se puede cuestionar a partir de este hecho? Creo que igual es interesante dar señales en las preguntas que acerquen a entender que no es correcto que sucesos como estos ocurran. Se entiende que es un mito, pero al ser estudiantes de séptimo hay que dejar claras ciertas temáticas, ya que son un nivel crucial en cuanto de discernimiento de lo que es correcto y lo que no, y desde ahí el lenguaje es fundamental, por lo que hay que cuidar cómo se plantea la idea de "rapto consentido".

Encuestado 6:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El tema es de actualidad y relevante, da pie a que se genere una rica conversación con los estudiantes

Las preguntas orientadas a la habilidad de reflexionar son muy interesantes como actividades motivadoras, por ejemplo, la de crear una campaña propagandística a partir de un eslogan, la creación de un proyecto interdisciplinario, etc.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Redacción de preguntas más claras.

El texto, a mi parecer, no aporta mayor información de lo que se habla en el video

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

En algunas preguntas como las de léxico, sugiero transformarlas a preguntas de alternativa, pues es menos abstracto para los estudiantes y para no dejar fuera el eje de escritura podrían justificar su elección.

Para trabajar el eje de investigación se podría realizar una actividad de inicio en el que puedan investigar sobre algunos conceptos claves a trabajar como "metano", "dióxido de carbono", "compostaje", etc., ya que al abordar temas más "científicos", los estudiantes suelen cerrarse ante temas desconocidos para ellos en los que se trabaja con lenguaje más técnico.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las preguntas son pertinentes para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, así como también podrían ser efectivas para generar una conversación entre pares. Además, la actividad podría servir como clase de mediación lectora.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

A mí parecer la complejidad de las preguntas está muy elevado para el nivel, inclusive la de nivel inicial.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

El OA está orientado a "analizar narraciones leídas" y en la guía no se trabaja con género narrativo. Sugiero que el video sea sobre el contexto de producción de la obra y que en la guía se trabaje con un fragmento del texto

Encuestado 7:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Tiene una rúbrica bien detallada en la que el profesor no le va a costar evaluar al estudiante.

Además, el alumno podrá saber qué es lo que tiene que hacer.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

La elección del texto que a muchos estudiantes les podría parecer poco interesante o tener una especie de rechazo con el Fútbol. Otra cosa que ajustaría sería la especificación de los OA presentes en la guía. Es tanta información que puede resultar invasivo para el estudiante y hacer que no trabaje por la cantidad de información expuesta solo en la primera página.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El texto y el video puede resultar interesante para la mayoría de los estudiantes si se abordan de la manera correcta.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

El orden de las preguntas y la visual de la guía se ve poco atractiva y desordenada. Seccionaría cada una de las preguntas y les agregaría un espacio para contestar.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No

Encuestado 8:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La variedad de preguntas y enfoques en diferentes habilidades para el trabajo de la CL

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

La construcción en sí misma, podría ajustarse mucho más al nivel o redactar las preguntas de manera que la instrucción quede más clara.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

El OA debe sintetizarse para que el/la estudiante lo comprenda mejor.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las actividades del cierre, que permiten al estudiante que termina antes ocupar su tiempo en otra cosa.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Sintetizar las instrucciones. En lugar de ser una guía de trabajo más amigable, parece una prueba formal

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No

Encuestado 9:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Creo que la inclusión de textos multimodales es lo mas efectivo de esta guía, hoy es necesario que se entienda que el texto y lo que es posible de leer no es solo aquello que está escrito

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Creo que necesitaría al menos un par de preguntas de alternativa, por ejemplo en la pregunta sobre número 4 sobre sugerir un sinónimo, en ocasiones es difícil que lleguen a un término equivalente, por lo que se necesita esa ayuda.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

al menos durante la guía que yo revise se establece un objetivo que no se trabaja (el OA 25), no hay una investigación en esa guía, no se preguntan sobre fuentes ni se escribe sobre el tema.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Nuevamente, el uso de texto multimodal como puntapié inicial

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

creo que explicitar un "comenta con tu compañero" y que exista un pequeño ítem de búsqueda, ya sea de un dato particular o de vocabulario

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(sin comentarios)

Encuestado 10:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Encuentro que lo más efectivo es la manera que ha incorporado las habilidades y las tareas lectoras que mide el Simce.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Mantener el cuidado de la redacción en la rúbrica, logrando así crear ambigüedades en el estudiante al momento de leerla y saber lo que él debe responder.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Se aprecia una guía correctamente estructurada, ya que, se identifica los objetivos, logrando así el estudiante tener una dirección de lo que va a realizar. Respecto a las preguntas se aprecia un cuidado en la redacción, utilizando un lenguaje apropiado para estudiantes de II°M.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Relacionar la información del texto con el video que se proyectará a los estudiantes.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Ningún ajuste.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Es un material pedagógico muy bien construido, que se puede aplicar en clases. Además, se valora la incorporación de mitos griegos, que es un tema que llama la atención de los estudiantes.

Encuestado 11:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Uso de preguntas de reflexión profunda con alusión a los tópicos de los textos. OA explícitos.

Comparación, relación e interpretación de textos multimodales: escrito y audiovisual.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

1. En la guía n°1, específicamente en el texto de Edgar Allan Poe, es importante colocar el link del video que se observará o el nombre del video con una imagen con el objetivo de encontrarlo en el buscador para un estudio individual posterior. Al mismo tiempo, sirve de respaldo para el docente.

2. En la pregunta 3 del mismo texto, sugiero reemplazar la palabra "reflexionando" por "a partir de" o "según el tema", puesto que este verbo en gerundio no busca simultaneidad de acción, sino que una relación lógica que podría ser reemplazada por otro conector más formal.

3. Los OA, instrucciones y preguntas están bien estructuradas, sin embargo, se podría mejorar el formato de estas al colocar en "negrita" los enunciados para destacar y distinguir la instrucción, y preguntas del texto de las respuestas.

4. En la pregunta n°5 del primer texto "5. Más allá del miedo o el suspenso, ¿crees que la principal función de una obra como "El cuervo" es ayudarnos a comprender aspectos profundos de la condición humana, como nuestra relación con la pérdida y el duelo? Justifica tu opinión". Se podría mejorar la pregunta cambiando el enfoque a que el estudiante sea capaz de relacionar los conceptos de pérdida y duelo, sin darle una idea preconcebida de estos en el enunciado. En vez de asumir en la pregunta "ayudarnos a comprender aspectos profundos de la condición humana", sería mejor que el estudiante sea capaz de llegar a esa reflexión de manera autónoma. Por ejemplo: "¿Cuál crees que sea el propósito principal del autor al utilizar tópicos como la pérdida y el duelo en el texto?", "¿Por qué crees que el autor habla de temas como la pérdida y el duelo en el texto? ¿Cómo se relacionan estos temas con la condición humana?" Justifica, etc. De esta manera, el estudiante puede llegar a su propia conclusión a través de la relación y comparación de estos conceptos, sin la "pista" en el enunciado justificando con marcas textuales.

5. Recomiendo utilizar verbos impersonales para formalizar la pregunta, en vez de utilizar verbos como "podemos argumentar", como aparece en esta pregunta "3. El autor afirma que existe en "El cuervo" una cualidad que trasciende su época. (...) ¿por qué podemos argumentar que su mensaje tiene validez para cualquier ser humano, independiente de su contexto histórico o cultural?".

6. Las rúbricas están bien. Al mismo tiempo se podría agregar una autoevaluación al finalizar la guía en la cual se haga referencia a su trabajo en clases o criterios de metacognición para que el estudiante se haga consciente de sus fortalezas y debilidades a mejorar.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

1. En la guía n°1, específicamente en el texto de Edgar Allan Poe, es importante colocar el link del video que se observará o el nombre del video con una imagen con el objetivo de encontrarlo en el buscador para un estudio individual posterior. Al mismo tiempo, sirve de respaldo para el docente.

2. En la pregunta 3 del mismo texto, sugiero reemplazar la palabra "reflexionando" por "a partir de" o "según el tema", puesto que este verbo en gerundio no busca simultaneidad de acción, sino que una relación lógica que podría ser reemplazada por otro conector más formal.

3. Los OA, instrucciones y preguntas están bien estructuradas, sin embargo, se podría mejorar el formato de estas al colocar en "negrita" los enunciados para destacar y distinguir la instrucción, y preguntas del texto de las respuestas.

4. En la pregunta n°5 del primer texto "5. Más allá del miedo o el suspense, ¿crees que la principal función de una obra como "El cuervo" es ayudarnos a comprender aspectos profundos de la condición humana, como nuestra relación con la pérdida y el duelo? Justifica tu opinión". Se podría mejorar la pregunta cambiando el enfoque a que el estudiante sea capaz de relacionar los conceptos de pérdida y duelo, sin darle una idea preconcebida de estos en el enunciado. En vez de asumir en la pregunta "ayudarnos a comprender aspectos profundos de la condición humana", sería mejor que el estudiante sea capaz de llegar a esa reflexión de manera autónoma. Por ejemplo: "¿Cuál crees que sea el propósito principal del autor al utilizar tópicos como la pérdida y el duelo en el texto?", "¿Por qué crees que el autor habla de temas como la pérdida y el duelo en el texto? ¿Cómo se relacionan estos temas con la condición humana?" Justifica, etc. De esta manera, el estudiante puede llegar a su propia conclusión a través de la relación y comparación de estos conceptos, sin la "pista" en el enunciado justificando con marcas textuales.

5. Recomiendo utilizar verbos impersonales para formalizar la pregunta, en vez de utilizar verbos como "podemos argumentar", como aparece en esta pregunta "3. El autor afirma que existe en "El cuervo" una cualidad que trasciende su época. (...) ¿por qué podemos argumentar que su mensaje tiene validez para cualquier ser humano, independiente de su contexto histórico o cultural?".

6. Las rúbricas están bien. Al mismo tiempo se podría agregar una autoevaluación al finalizar la guía en la cual se haga referencia a su trabajo en clases o criterios de metacognición para que el estudiante se haga consciente de sus fortalezas y debilidades a mejorar.

7. En general la guía n°2 está mucho mejor y más completa. Recomiendo colocar la actitud fuera de la pregunta n° 3: "3. El texto afirma que la decisión final de Cleopatra de quitarse la vida "es la máxima expresión de su autonomía". Analice esta afirmación: ¿De qué manera esta acción, que parece ser un acto individual, le permitió mantener el control sobre el significado de su historia y evitar ser controlada por Octavio, proyectando así una valoración de la diversidad cultural (Actitud D)? (OA 9)". Al mismo tiempo, si colocan un OA dentro de una pregunta, debiese colocarse en todas las preguntas, no solo en algunas.

8. Se valoran los juegos para el relajo y dispersión al finalizar las guías. Se sugiere colocar juegos relacionados a vocabulario o los objetivos de aprendizaje.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Instrucciones y enunciados ennegrecidos para destacar lo solicitado en la pregunta. Actitudes y OA en las preguntas. Se explicita el nombre del video para buscarlo de manera autónoma. Uso de preguntas de reflexión profunda con alusión a los tópicos de los textos. OA explícitos.

Comparación, relación e interpretación de textos multimodales: escrito y audiovisual. Juegos al final de la guía.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

7. En general la guía n°2 está mucho mejor y más completa. Recomiendo colocar la actitud fuera de la pregunta n° 3: "3. El texto afirma que la decisión final de Cleopatra de quitarse la vida "es la máxima expresión de su autonomía". Analice esta afirmación: ¿De qué manera esta acción, que parece ser un acto individual, le permitió mantener el control sobre el significado de su historia y evitar ser controlada por Octavio, proyectando así una valoración de la diversidad cultural (Actitud D)? (OA 9)". Al mismo tiempo, si colocan un OA dentro de una pregunta, debiese colocarse en todas las preguntas, no solo en algunas.

8. Se valoran los juegos para el relajó y dispersión al finalizar las guías. Se sugiere colocar juegos relacionados a vocabulario o los objetivos de aprendizaje.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Esta guía es más completa que la anterior en cuanto a habilidades explícitas en cada pregunta, tipografía, redacción, instrucciones y rúbricas. Al mismo tiempo, logra ser más amigable con la comprensión, ya que contiene espacios para redactar la pregunta, destaca verbos y las rúbricas contienen colores o diferencias entre los criterios y descripciones. Contiene juegos y OA explícitos. Quizás sería mejor reducir las descripciones de OA ajustándolos únicamente a lo que se evalúa en la guía, puesto que hay algunos descriptores que no se desarrollan en profundidad, de esta manera, se disminuiría la cantidad de texto al inicio de la guía.

Encuestado 12:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La rúbrica.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Usen un video más actual y no de hace diez años. El OA fue colocado a rajatabla y eso para un estudiante es información innecesaria para su evaluación, es un agobio visual especialmente para estudiantes con NEE.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Se nota que esta hecho con IA

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La diversificación en los textos usados.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

La aplicación para estudiantes con NEE

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

IA

Encuestado 13:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las preguntas de competencia lectora, las cuales contemplan habilidades de localizar, interpretar y evaluar.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Se debe mejorar el objetivo, ya que el hecho de no modificarlo al estudiante es escueto, ya que el objetivo del programa es para el docente, no para los estudiantes, este debe ser comprendido por ellos, asimismo, la guía no contempla otras estrategias de lectura, modelos de síntesis, instrucciones donde se proporcionan diversas estrategias de comprensión lectora, como destacar palabras difíciles, ideas principales, etc. Además, no se presenta un glosario para explicar las palabras más complicadas. Por último, la rúbrica no contempla la extensión de la respuesta, ortografía ni caligrafía.

La guía tampoco promueve el diálogo ni el trabajo en grupos, es prácticamente un lectura guiada con preguntas de metacognición.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Las guías deben ser instrumentos que orienten al estudiante, le ayuden a reforzar los contenidos y también aplicarlos de manera autónoma. No sirve una guía para el docente, es decir, una guía con objetivos que solo comprenderá el profesor y preguntas que este puede realizar durante y después de una lectura.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las preguntas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Se puede enriquecer el recurso multimodal, ya que ver un video no basta para trabajar con TIC.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Encuestado 14:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El material trabajado, ya que al visualizar un video ls estudiantes suelen encontrar una motivación para realizar la actividad. Además debido a la temática es posible implementar la guía en distintos niveles añadiendo complejidad.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

El formato de la guía puede ser poco amigable, ademas no tiene un orden explicito (inicio, desarrollo y final). Sería ideal quizá dividir las preguntas por "temática" por ejemplo: sobre el texto, análisis, creación, etc.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La instancias de creación atingentes para los estudiantes (crear un juego con un personaje)

Se destaca que los estudiantes deban crear una opinión fundamentada.

El orden de la guía

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Quizá más andamiaje considerando la diversidad de aula. Creo que nada mas

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Encuestado 15:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La aplicación de rúbrica para el desarrollo de las preguntas planteadas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Ajustar y especificar la instrucción de la rúbrica, pues se indica que está en cada pregunta, pero se ubica al final de la guía, lo cual puede causar confusión en el estudiante.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

no

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El uso de rúbricas para las preguntas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Ajustar la indicación sobre la ubicación de la rúbrica, ya que dice "Sigue las rúbricas adjuntadas en las preguntas para ayudarte a responder" pero se ubica al final de la sección de preguntas, lo cual puede conducir a una confusión entre los estudiantes.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

No.

Encuestado 16:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las preguntas que se plantean apuntan al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Presentación, objetivos, aprendizajes esperados y consignas adaptadas para captar la atención y ser realmente comprendidas por un estudiante en etapa adolescente.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Añadir aprendizajes esperados, pero supongo que depende del contexto determinado de cada curso.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Me gustan las imágenes creadas con IA, pues causa relación con el contexto de los estudiantes.

La didáctica final del queso y la extensión de los textos considero son muy buenas decisiones, pues mantienen al estudiante motivado a seguir avanzando.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Mantener la formalidad, márgenes alineados, suficiente espacio para responder como respeto hacia los estudiantes que trabajarán en el material. Nuevamente, creo que las consignas y la información formal como objetivos y aprendizajes esperados deben adaptarse considerando captar la atención de los estudiantes, no solo cumplir con lo "correcto" o lo que se solicita al momento de entregar un material didáctico.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Como sugerencia, considero que cada pregunta debería tener su propia rúbrica, de esta manera se guía mejor al estudiante y la retroalimentación como la corrección son más acertadas o cercanas a la realidad.

Encuestado 17:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Tener el video y el texto incorporados en un mismo material.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Adaptar la formulación de las preguntas para que los estudiantes puedan comprender fácilmente lo que les están pidiendo.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Considerar que los jóvenes necesitan estímulo constante para mantener la atención y se necesita regular la frustración ante preguntas que no puedan comprender.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El aspecto multimodal

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

La formulación de las preguntas y la extensión. Además, se consideran objetivos, como en la anterior guía, sobre utilizar la escritura para persuadir, pero los estudiantes solo deben responder preguntas, no convencer a un otro.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Los estudiantes se pueden abrumar por la extensión de una guía y cuánto se les pide responder, lo que puede provocar que respondan de manera resumida, sin poner todo su esfuerzo.

Encuestado 18:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Me parece efectivo el uso de un texto corto y poco complejo para graduar un nivel inicial en su aplicación

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Acotar el objetivo de aprendizaje del curriculum a solo lo que será aplicado en la guía

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Ninguna.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El aumento en la dificultad del vocabulario y extensión del texto a utilizar para trabajar en la guía

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Acotar el objetivo de aprendizaje del curriculum a solo lo que será aplicado en la guía

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Ninguno.

Encuestado 19:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Se valora el detalle de la rúbrica contenida, ayudaría a evaluar las respuestas del estudiantado de manera objetiva, a la vez que orientaría a los estudiantes para la redacción de su respuesta.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Específicamente en el nivel inicial, se presencian términos que, aún con la adecuación establecida, supondrían un obstáculo para los estudiantes del nivel 7° básico, se requeriría una adaptación de ciertas palabras de lenguaje técnico a un habla más cercana al estudiante de nivel inicial.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Muy rescatable la progresión del nivel de complejidad que representan las preguntas.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La articulación de, por una parte, el nexo que se crea con otras asignaturas, en este caso Historia y Geografía, por otra, se rescata el análisis y la fundamentación que se exige en las preguntas que buscan el uso de habilidades más complejas.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Añadiría un modelaje de respuesta en el caso de las preguntas orientadas a la habilidad de deducir/interpretar.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Buena progresión de complejidad de habilidades, quizá sea positivo diversificar las estrategias a emplear para el desarrollo de las preguntas.

Encuestado 20:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

El texto elegido para trabajar con los estudiantes

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Considero que si el eje de la guía es lectura, solicitar preguntas abiertas a los estudiantes los aleja del propósito que se quiere lograr (es decir, mejorar o enriquecer la comprensión). En mi experiencia, los estudiantes responden mejor cuando las tareas son acotadas y específicas. Si bien, no soy muy amiga de las pruebas estandarizadas, estudiantes de este nivel deben familiarizarse con el formato de ellas dado que rendirán SIMCE en un año y eventualmente PAES. Además, considero que se puede medir de mejor manera dónde está el error de comprensión del estudiante con respuestas de alternativas. En cambio, con respuesta abierta, el estudiante tendrá más dificultades para reconocer la oportunidad de mejora y el docente tendrá más carga al tener que evaluarlo.

29. Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Si bien la mayoría de los profesores tenemos acceso a la impresión de las guías solamente en blanco y negro, el destacado de las palabras en negrita y la diferenciación de las entradas de la tabla son adecuaciones de acceso que tanto a estudiantes neurodivergentes como a los neurotípicos les puede venir muy bien. Es un detalle que marca la diferencia.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Considero que si el eje de la guía es lectura, solicitar preguntas abiertas a los estudiantes los aleja del propósito que se quiere lograr (es decir, mejorar o enriquecer la comprensión). En mi experiencia, los estudiantes responden mejor cuando las tareas son acotadas y específicas. Si bien, no soy muy amiga de las pruebas estandarizadas, estudiantes de este nivel deben familiarizarse con el formato de ellas dado que rendirán SIMCE en un año y eventualmente

PAES. Además, considero que se puede medir de mejor manera dónde está el error de comprensión del estudiante con respuestas de alternativas. En cambio, con respuesta abierta, el estudiante tendrá más dificultades para reconocer la oportunidad de mejora y el docente tendrá más carga al tener que evaluarlo.

29. Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

En ambas guías tengo la sensación de que lo que más se evalúa es la escritura, considerando la pauta. Revisando los programas, por ejemplo, el de primero medio, la actividad propuesta se ajusta más a cumplir el OA 11, que el declarado en el material.

Encuestado 21:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La multimodalidad de los ítems y formas de trabajo

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Mayor flexibilidad del instrumento, atendiendo a la diversidad y necesidades educativas

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Las diferencias de niveles de cada una de las guías

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Mayor diversidad en las actividades propuestas, en especial, considerando el nivel del curso abordado

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

(no responde)

Encuestado 22:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Utiliza material visual para ser más llamativa

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Demasiados OAs y poca claridad de su desarrollo en la guía. Además el contenido es más acorde al nivel de 7°

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Me parece una buena guía, pero hace falta pulirla y revisar el nivel en que se va a usar.

El video es queda como adorno, pues aborda lo mismo del texto y de forma poco interesante.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Aborda un texto interesante para los contenidos de 2° medio

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

El texto y material de apoyo no se vinculan con el objetivo de la guía.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Ambos son textos informativos, pero el objetivo de la guía son textos con finalidad argumentativa. Es decir, cambiaría el OA y mantendría el texto.

Encuestado 23:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Considero que es destacable la selección de elementos para la enseñanza (texto+ video), el texto resulta pertinente para un Séptimo Básico ya que es breve y comprensible (sumando que hay un video de por medio). Hay una evidente incorporación de elementos multimodales (lo cual es muy positivo ya que hay una diversidad de inteligencias que se presentan en una sala). Las preguntas están alineadas con las habilidades de lectura que se plantean en el currículum. También hay una presencia explícita y evidente de OAT a lo largo de la actividad.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Considero que las instituciones son muy extensas y densas, lo que provoca una sobrecarga cognitiva para los estudiantes con neurodivergencias (o incluso en los que no tengan alguna). Además, es necesario modelar algunas expresiones que resultan complejas e imprecisas, pondría más ahínco en explicarlas para que sean comprensibles para todos y todas. En último lugar, tal vez incluiría un paso a paso más explícito entorno a las actividades que debe desempeñar cada estudiante.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Con el propósito de reducir el estrés y la ansiedad que puede provocar un enunciado tan largo, incluiría un paso a paso en las instrucciones (las enumeraría: Paso 1, paso 2) así la tarea se comprende mejor y podemos darle más autonomía a los niños.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

Considero positivo el uso de diversos elementos como el video (que resulta bastante llamativo para los estudiantes por los dibujos y la narrativa que posee) y el texto. Los objetivos se condicen con las actividades que se plantean.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Incluiría un glosario con los términos más complejos que presenta la guía (así se facilita la comprensión de texto), considerando que los estudiantes usualmente tienen un bajo repertorio de palabras. La guía requiere mucha mediación por parte del docente, considerando que las instrucciones resultan largas y densas, lo que puede estresar y generar rechazo hacia la actividad, ya que cuando no se comprenden las instrucciones los estudiantes suelen desistir de hacer la actividad a conciencia y de manera autónoma (copian, utilizan IA), sería más intencional en la secuencia de las instrucciones. Las preguntas también son muy densas y extensas (sobre todo en el nivel inicial, que debería ser más sencillo), se deberían fragmentar para tener respuestas completas y conscientes.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Debería incluirse un glosario con los términos complejos (sobre todo los políticos) y técnicos. Modelaría las respuestas (daría ejemplos de cómo se debe responder o qué se espera que respondan). Simplificaría la rúbrica (en el lenguaje que usa) ya que es muy técnica para los niños y puede confundirlos o pueden no entenderla (ellos deben entender qué es lo que se les solicita). Cuidaría mucho la explicación del término “suicidio” ya que en el nivel en el que se imparte la guía los estudiantes suelen ser sensibles a este tema y se debería abordar desde el punto de vista político y simbólico. Más allá de eso, quiero felicitar al seminario por su trabajo y esfuerzo, se destaca la creatividad, esmero, investigación y dedicación en las actividades propuestas.

Encuestado 24:

Guía 1

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La activación del aprendizaje a través de un recursos multimodal, cercano a los estudiantes y de fácil acceso, tanto para ellos como para el o la docente que aplique la guía.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Mejorar el diseño visual de la guía, que presenta más estímulos visuales que atraigan la atención a los estudiantes al texto, de modo que los elementos distractores propios de la aplicación de la guía se reduzcan considerablemente y su aplicación sea más efectiva.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Excelente rubrica de evaluación de las preguntas, muy útil para todo docente.

Guía 2

27. ¿Qué aspecto o característica de las guías le ha parecido MÁS valioso o efectivo?

La formulación de preguntas con respeto a la actividad, están adecuadas a cada nivel de complejidad y habilidad requerida.

28. ¿Qué aspecto o característica de las guías considera que se requiere mejorar o ajustar?

Más atención a la adaptabilidad de la guía frente a estudiantes con NEE y NEEP, especialmente para su aplicación en niveles avanzados.

29. ¿Tiene algún comentario, sugerencia u observación adicional que desee compartir?

Ninguno.

13. Mapeo de OA seleccionados por nivel educativo

Séptimo básico		
Objetivos de Aprendizaje	Indicadores de evaluación	Justificación pedagógica
OA 02 Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	> Leen una variedad de textos relacionados con el tema de estudio. > Relacionan las obras leídas con el tema en estudio. > Sacan conclusiones de las lecturas que son aplicables a sus propias vidas. > Describen los elementos de una obra que están presentes hoy en nuestra sociedad. > Comentan experiencias de los personajes que son distintas a las propias.	Por medio del OA 02 se busca que los estudiantes conecten con los contenidos por medio de sus conocimientos previos, en vez de que los conocimientos teóricos impartidos en las clases de Lenguaje. Además, que estas reflexiones sobre la experiencia humana a su vez sirve como un buen conector para el primer paso al pensamiento crítico y argumentado que se espera desarrollen a futuro.

<p>OA 13</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.), caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Una presentación clara del tema. > La presencia de información de distintas fuentes. > La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema. > Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos. > El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. > Un cierre coherente con las características del género. 	<ul style="list-style-type: none"> > Organizan el texto agrupando las ideas en párrafos. > Incluyen ejemplos o descripciones para ilustrar o aclarar una idea. > Desarrollan las ideas incluidas en sus textos, de manera que el lector comprenda lo que se quiere transmitir. > Escriben un texto en el que los párrafos siguen un orden coherente. > Utilizan adecuadamente recursos para introducir, mantener y retomar temas. > Escriben un texto en el que todas las ideas se relacionan con el tema sobre el que se expone. > Escriben un texto en el que los referentes son claros y no se produce ambigüedad al utilizar 	<p>La incorporación del OA 13 es necesario porque brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para organizar y comunicar su pensamiento de manera estructurada. Al trabajar este objetivo, les estamos enseñando a los estudiantes a transformar la información en conocimiento real, permitiéndoles expresarse con claridad, rigor y una voz propia que sea capaz de explicar el mundo con seguridad y coherencia.</p>
--------------	---	--	--

	> El uso de referencias según un formato previamente acordado.	recursos anafóricos. > Incluyen, al final del texto, un cierre en el que resumen el tema que han desarrollado o plantean preguntas sobre aspectos que podrían complementar el tema o reafirman lo dicho en la introducción, etc.	
OA 20	Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando: > Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. > Los temas, conceptos o hechos principales. > Una	> Expresan acuerdo o desacuerdo con los argumentos escuchados, fundamentando con al menos un argumento nuevo. > Cuestionan las opiniones expresadas, si es que están en desacuerdo con ellas. > Resumen el tema y las ideas principales de un texto visto o escuchado. > Anotan las opiniones expresadas en el texto visto o	Al incorporar el OA 20 en las guías de 7mo básico es fundamental porque permite que los estudiantes pasen de ser espectadores pasivos a agentes críticos de lo que ven y escuchan a diario. Por medio del trabajo de este objetivo se espera que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, a cuestionar con respeto y a construir sus propios argumentos frente al

<p>distinción entre los hechos y las opiniones expresadas. > Diferentes puntos de vista expresados en los textos.</p> <p>> Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.</p> <p>> Relaciones entre lo escuchado y otras manifestaciones artísticas. > relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.</p>	<p>escuchado.</p> <p>> Explican, oralmente o por escrito, los diferentes puntos de vista que se presentan en un mismo texto.</p> <p>> Explican, oralmente o por escrito, alguna relación entre lo escuchado y otros textos estudiados durante el año.</p>	<p>mundo que los rodea.</p>
---	---	-----------------------------

Octavo básico		
Objetivos de Aprendizaje	Indicadores de evaluación	Justificación pedagógica

<p>OA 01</p>	<p>Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>	<p>- Leen para entretenerse, para encontrar información, etc. - Comentan los textos que han leído. - Recomiendan los textos que les han gustado. - Solicitan recomendaciones de libros a sus pares, al docente u otros. - Muestran preferencias por algún género literario, como la ciencia ficción, misterio, etc. y pueden describir lo que les gusta de ellos.</p>	<p>La incorporación del OA 01 es esencial porque permite que la lectura deje de ser una obligación académica y se transforme en una herramienta de autonomía personal. Al fomentar que seleccionen, recomienden y comenten textos por iniciativa propia, no solo estamos mejorando su comprensión, sino que estamos formando ciudadanos críticos que encuentran en la lectura un refugio para la recreación y una fuente inagotable para seguir aprendiendo del mundo por cuenta propia.</p>
------------------	---	---	--

<p>OA 03</p>	<p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: los conflictos de la historia. - Los personajes, evolución en el relato y su relación con otros personajes. - La relación de un fragmento de la obra con el total. - El narrador, distinguiéndolo del autor. - Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos</p>	<p>- Explican el o los conflictos de una narración. - Explican las causas del o de los conflictos presentes en una obra. - Señalan qué información, importante para entender la obra, se entrega en un fragmento seleccionado por el docente. - Explican qué relevancia tiene un determinado fragmento en la obra. - Explican qué temas de la obra se tocan en un determinado fragmento. - Identifican prejuicios, estereotipos y creencias en la obra leída, y comparan lo que ahí sucede con sus propias vidas o el mundo que los rodea. - Identifican símbolos en la narración y ofrecen una interpretación; por ejemplo: entrar en el bosque podría ser interpretado como enfrentar los</p>	<p>La integración del OA 03 permite que los estudiantes trasciendan la lectura superficial y se conviertan en intérpretes críticos de la ficción. Al desmenuzar la construcción del relato —desde el manejo del tiempo hasta la simbología y los personajes tipo—, no solo enriquecemos su competencia literaria, sino que potenciamos su capacidad de empatía y análisis reflexivo, transformando cada narración en una oportunidad para desarrollar un pensamiento propio, sólido y conectado con su entorno.</p>
------------------	--	---	---

<p>literarios presentes en el texto. - Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual. - La disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla. Elementos en común con otros textos leídos en el año.</p>	<p>propios miedos. - Mencionan algunos tópicos literarios y sus características, y son capaces de identificar algunos pasajes de la narración que aluden a ellos, cuando la obra lo permite. - Resumen la historia, evidenciando el orden en que sucedieron los hechos y no necesariamente como están presentados en el relato. - Describen temas en común presentes en dos textos y los explican con ejemplos.</p>	
--	---	--

<p>OA 05</p>	<p>Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: - El conflicto y sus semejanzas con situaciones cotidianas. - Los personajes principales y cómo sus acciones y dichos conducen al desenlace o afectan a otros personajes. Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. - Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo</p>	<p>- Explican el o los conflictos que tienen los personajes principales de la obra. - Comparan las situaciones presentadas en la obra de teatro con sus propias experiencias. - Explican cómo las acciones o dichos de un personaje conducen al desenlace de la obra. - Explican cómo las acciones o dichos de un personaje afectan a otro. - Identifican en las obras leídas, si estas lo permiten, personajes tipo que tienen características constantes en la literatura; por ejemplo, el avaro o el hipocondriaco. - Identifican símbolos en la obra y ofrecen una interpretación. - Identifican prejuicios, estereotipos y creencias en la obra leída y comparan lo que ahí sucede con</p>	<p>Al incorporar el OA 05 se busca que los estudiantes descubran en el género dramático un reflejo dinámico de las tensiones y conflictos humanos. Al analizar cómo las acciones y diálogos de los personajes desencadenan consecuencias, los jóvenes desarrollan una comprensión más profunda de la causalidad y la empatía, conectando temas clásicos con prejuicios y estereotipos de su propia realidad. Este objetivo no solo fortalece la distinción técnica entre el texto y la representación teatral, sino que transforma la lectura en una experiencia viva, donde el análisis de símbolos y personajes tipo se convierte en una herramienta crítica para entender las interacciones</p>
------------------	--	---	--

	<p>actual. - Las características del género dramático. - La diferencia entre obra dramática y obra teatral. - Elementos en común con otros textos leídos en el año.</p>	<p>sus propias vidas o el mundo que los rodea.</p>	<p>sociales en el mundo actual.</p>
OA 07	<p>Leer y comprender comedias teatrales, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>-Hacen un recuento de la obra de teatro leída y explican el conflicto central. -Al leer comedias, explican por qué una obra leída se clasifica como tal, fundamentando con ejemplos del texto. -Ejemplifican qué elementos de la época en que fue creada la obra se reflejan en la misma.</p>	<p>Por medio del OA 07 se espera que los estudiante puedan descubrir en la comedia una herramienta crítica y socialmente poderosa para analizar la realidad a través del humor. Al identificar el conflicto central y los elementos propios del género, los jóvenes no solo fortalecen su comprensión lectora, sino que aprenden a reconocer cómo las sociedades de distintas épocas</p>

			han utilizado la sátira para cuestionar sus propias costumbres y vicios. Este objetivo es clave para que los alumnos conecten el contexto histórico de la obra con su presente, comprendiendo que la risa, lejos de ser superficial, es un mecanismo inteligente para reflexionar sobre la condición humana y sus contradicciones de una manera cercana y reflexiva.
OA 09	Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando: -La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen. -La	-Hacen un resumen del texto. -Explican cuál es la postura del autor y qué argumentos utiliza para respaldarla. -Explican su postura, y si están de acuerdo o en desacuerdo con lo que se dice en el texto. -Señalan con qué argumentos están de acuerdo y con cuáles en desacuerdo, y explican por qué. -Refutan o	-La integración del OA 09 es una pieza clave para formar ciudadanos con voz propia, ya que permite a los estudiantes desentrañar la intención detrás de lo que leen, más allá de la superficie. Al desafiarlos a refutar o reafirmar posturas con argumentos nuevos, no solo estamos potenciando su

	diferencia entre hecho y opinión. -Con qué intención el autor usa diversos modos verbales. -Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.	reafirman la postura del texto con al menos un argumento nuevo.	comprensión lectora, sino que estamos validando su capacidad de pensar de forma crítica, reflexiva y valiente frente a los discursos que moldean nuestra sociedad.
OA 10	Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando: -Los propósitos explícitos e implícitos del texto. -Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados. -Presencia	-Identifican cuáles son los propósitos que un autor hace explícitos en un texto. -Mencionan cuáles son los propósitos implícitos que probablemente tiene un texto, argumentando a partir de elementos del mismo. -Explican por qué una información presente en el texto corresponde a un hecho o una opinión. -Identifican estereotipos y prejuicios en la obra y expresan su postura sobre el uso que se	El OA 10 es vuelve necesario para el ecosistema digital en el que conviven nuestros estudiantes, transformando la lectura en un ejercicio de supervivencia crítica. Al conectar el análisis de textos escritos con recursos gráficos y diversas fuentes, no solo potenciamos su alfabetización mediática, sino que los empoderamos para que formen sus propias opiniones basadas en la evidencia, preparándolos para ser

	<p>estereotipos y hace de ellos. -Señalan si la información entregada por el texto es suficiente para poder adoptar responsablemente una postura frente al tema abordado; en caso de que no sea así, indican qué información adicional requieren. -Explican la información que transmiten los elementos gráficos del texto. - Señalan qué información que está presente en los elementos gráficos no está presente en el texto escrito y por qué es relevante (o superflua). - Explican la relación entre la información entregada por un elemento gráfico y el texto escrito; por ejemplo: “en la línea del tiempo se agregan los antecedentes que permiten comprender cómo se llegó al</p>	<p>ciudadanos responsables que comprenden que toda información tiene una intención y un contexto.</p>
--	--	---

		<p>hecho sobre el que habla el texto”. -Explican las similitudes y diferencias que hay entre la presentación que hace un texto de un hecho y cómo lo presenta otro.</p>	
OA 11	<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<p>-Hacen un resumen de los textos leídos. -Realizan esquemas para conectar la información de los textos leídos con la obra estudiada en clases. -Explican cómo la información recopilada contribuye a entender algún aspecto de alguna obra literaria leída.</p>	<p>La incorporación del OA 11 es fundamental porque permite que la literatura deje de ser un fenómeno aislado y se transforme en una ventana a la realidad histórica y social. Este objetivo no solo fortalece habilidades técnicas como el resumen y la elaboración de esquemas, sino que fomenta un aprendizaje</p>

			significativo donde el joven descubre que la ficción y la realidad están profundamente conectadas, permitiéndole interpretar los libros con una mirada mucho más completa, crítica y cercana.
OA 13	Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: -El tema. -El género. -El destinatario.	-Expresan libremente, por medio de la escritura, sus preocupaciones, sentimientos, acontecimientos de sus vidas, etc. -Escriben textos para transformar o continuar una historia leída con anterioridad.	Al incorporar el OA 13 se da la oportunidad invaluable para que los estudiantes descubran en la escritura un espacio de libertad y autodescubrimiento en medio de una etapa llena de cambios. Esta práctica no solo fortalece su voz propia y su identidad, sino que también fomenta una relación afectiva y cercana con el lenguaje, demostrándoles que la palabra es una herramienta poderosa para entenderse a sí mismos, conectar con los demás y reimaginar el mundo a su pinta.

<p>OA 14</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por: -Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. -La presencia de información de distintas fuentes. -La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema. - Una progresión temática clara, con especial atención al</p>	<p>-Explican, en la introducción, el tema que abordarán en el texto. - Incluyen información documentada. -Organizan el texto, agrupando las ideas en párrafos. -Cada párrafo trata un aspecto del tema abordado. - Incluyen ejemplos o descripciones para ilustrar o aclarar una idea. -Redactan combinando la información que recopilaron en más de una fuente. -La información es presentada desde una perspectiva propia, sin usar las mismas palabras que el texto investigado. -Desarrollan las ideas incluidas en sus textos, de manera que el lector comprenda lo que se quiere transmitir.</p>	<p>La incorporación del OA 14 es fundamental porque marca la transición hacia una alfabetización académica sólida, permitiendo que los estudiantes dejen de ser solo recopiladores de datos para transformarse en autores con voz propia.</p>
--------------	---	--	---

	<p>empleo de recursos anafóricos. -El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. -Un cierre coherente con las características del género. -El uso de referencias según un formato previamente acordado.</p>		
OA 15	<p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por: -La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o</p>	<p>-Escriben un texto con el fin de persuadir al lector respecto de un tema de interés. -Usan de manera pertinente la estructura del género elegido para escribir. -Mencionan su postura frente al tema al principio del texto, y la sustentan con argumentos. -Usan evidencias e información que se relaciona directamente con los argumentos utilizados. -</p>	<p>Por medio del OA 15 se espera que los estudiantes descubran el impacto de su propia voz en la sociedad, aprendiendo que persuadir no es solo convencer, sino construir puentes a través de la razón.</p>

	literarios. presencia evidencias información pertinente. mantención de la coherencia temática.	-La de e literario), ejemplos, conocimientos previos sobre el tema, etc. -La que cada uno de los párrafos contribuye a llevar a cabo el propósito de persuadir. - Escriben textos en los que cada uno de los párrafos aborda un tema que se relaciona directamente con la postura que se quiere transmitir.	
OA 17	Usar adecuadamente oraciones complejas: Manteniendo un referente claro. Conservando la coherencia temporal. Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.	-Usan oraciones complejas que mantienen un referente claro. Usan oraciones complejas en las que la oración subordinada es coherente con la oración principal. -Ubican el sujeto de las oraciones para determinar de qué o quién se habla y no perder el referente. -Revisan y corrigen	La incorporación del OA 17 es una pieza clave para que los estudiantes logren la madurez expresiva necesaria en esta etapa, permitiéndoles pasar de ideas simples a pensamientos mucho más elaborados y precisos.

		<p>en sus textos o los de sus compañeros las oraciones complejas mal construidas, ya sea porque: -pierden el referente -no tienen el predicado de la oración principal -pierden de vista el sujeto principal</p>	
OA 18	<p>Construir textos con referencias claras: Usando recursos de correferencia como deícticos particular, pronombres personales tónicos y átonos- y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros. Analizando si los recursos de correferencia utilizados evitan o</p>	<p>-Incorporan recursos de correferencia cuando es necesario para evitar la repetición, pero limitan su uso cuando se pierde el referente. Cambian palabras que se repiten por pronombres. -Omiten el sujeto, cuando es pertinente, para evitar la repetición. -Utilizan hiperónimos para evitar la repetición.</p>	<p>El OA 18 entrega a los estudiantes la "llave" para una escritura fluida y elegante, permitiéndoles superar la repetición excesiva que suele estancar sus textos. Al dominar recursos como la elipsis, la sustitución pronominal y la nominalización, los jóvenes aprenden a tejer ideas de manera más sofisticada, manteniendo siempre un hilo conductor claro para quien los lee. En el fondo, este objetivo no solo mejora su estilo, sino que potencia su</p>

	contribuyen a la pérdida del referente, cambios de sentido o problemas de estilo.		agilidad mental, ayudándoles a entender que el lenguaje es un sistema flexible donde pueden elegir las mejores herramientas para que sus mensajes sean precisos, profesionales y fáciles de seguir.
OA 19	Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.	-Mantienen una adecuada secuencia de los tiempos verbales a lo largo del texto. - Explican la diferencia de significado que se produce al estructurar una oración en modo subjuntivo en vez de indicativo. - Usan el modo condicional para expresar duda cuando no están seguros de lo que dicen o al elaborar hipótesis sobre algo.	Por medio del OA 19 se busca que los estudiantes descubran que los verbos no son solo reglas gramaticales, sino herramientas de intención y matiz. Al comprender la diferencia entre la certeza del indicativo, el deseo del subjuntivo o la posibilidad del condicional, los jóvenes adquieren el poder de elegir exactamente qué efecto quieren causar en quien los lee, especialmente al intentar convencer a otros de sus ideas.

<p>OA 20</p>	<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector: -Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual. Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas. Usando correctamente punto, coma, raya y dos puntos.</p>	<p>-Corrigen los textos que escriben y los de sus compañeros, arreglando errores de ortografía. -Corrigen la puntuación de los textos propios y de sus compañeros para asegurar la coherencia. -Discuten con sus compañeros sobre dudas que tengan del uso de la puntuación en un extracto de sus textos. - Usan el punto para acortar oraciones demasiado largas y dividir las en dos.</p>	<p>A partir del OA 20 se enseña a los estudiantes que la ortografía y la puntuación no son simples normas rígidas, sino un acto de respeto y cortesía hacia el lector. En esta etapa, donde sus ideas se vuelven más complejas, el dominio de las reglas acentuales y el uso estratégico de signos como la coma o el punto seguido les permite dar orden y ritmo a sus pensamientos, evitando malentendidos y asegurando que su mensaje llegue con total claridad. Al fomentar la corrección entre pares y la discusión sobre el uso de la puntuación, transformamos la gramática en una herramienta social y colaborativa, dándoles la seguridad de que sus escritos lucirán profesionales y serán</p>
--------------	---	---	---

			comprendidos por cualquier persona en cualquier contexto.
OA 21	Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando: -Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. -Los temas, conceptos o hechos principales. -El contexto en el que se	-Expresan acuerdo o desacuerdo con los argumentos escuchados. -Cuestionan los hechos presentados si es que no están bien documentados o si hay inconsistencias. -Resumen el tema y las ideas principales de un texto visto o escuchado. -Parafrasean los argumentos o temas expuestos en el texto visto o escuchado. -Describen, de manera general, el contexto en que se enmarca algún texto visto o escuchado. -Explican qué influencias tiene el contexto en	Por medio del OA 21 se espera que los estudiantes desarrollen una mirada crítica frente a la cultura audiovisual, entendiendo que las pantallas y el sonido también son textos que se deben "leer" con profundidad.

<p>enmarcan los textos. - Prejuicios expresados en los textos. -Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados. Diferentes puntos de vista expresados en los textos. -Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. -Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.</p>	<p>las ideas y el punto de vista expresado en el texto. - Identifican algún prejuicio expresado en un texto visto o escuchado. -Anotan las opiniones expresadas en el texto visto o escuchado. -Identifican información que el texto presenta como un hecho, pero que corresponde a una opinión. - Explican, oralmente o por escrito, los diferentes puntos de vista que se presentan en un mismo texto. -Describen la relación entre una imagen y el texto o la música presente. - Describen, oralmente o por escrito, alguna relación entre lo escuchado y otras manifestaciones artísticas, especialmente en el caso de las películas y el teatro. -Explican,</p>	
--	--	--

		oralmente o por escrito, alguna relación entre lo escuchado y otros textos estudiados durante el año.	
OA 23	Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés: -Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa. Siguiendo una	-Hacen un resumen al principio de la presentación con los temas que abordarán y se ciñen a ellos. -Organizan su presentación, ordenando los temas de manera que ayuden a cumplir el propósito comunicativo. Exponen casos específicos o ejemplos para ilustrar el tema. Exponen causas o efectos de un	Al incorporar el OA 23 se busca el desarrollo de la seguridad personal y el liderazgo comunicativo de los estudiantes. Al trabajar este objetivo, les brindamos las herramientas para que sus investigaciones cobren vida, enseñándoles a estructurar sus ideas para ser comprendidos y a dominar su propio discurso

<p>progresión temática clara. -Recapitulando la información más relevante o más compleja para asegurarse de que la audiencia comprenda. - Usando un vocabulario variado y preciso y evitando el uso de muletillas. - Usando conectores adecuados para hilar la presentación. - Usando material visual que apoye lo dicho y se relacione directamente con lo que se explica.</p>	<p>hecho o acontecimiento. -Hacen una recapitulación cuando se ha entregado mucha información nueva. -Enfatizan con la voz o con elementos gráficos, la información central. -Usan los términos específicos del tema expuesto, explicándolos si es necesario. -Nombran las fuentes consultadas si se les pide. - Exponen sin usar muletillas, o haciéndolo en contadas ocasiones. -Incorporan conectores que les permiten organizar la exposición. - Incorporan material visual que les permite aclarar aspectos puntuales de su presentación. -Al usar recursos como PowerPoint o Prezi, elaboran diapositivas breves que sintetizan los conceptos centrales. -El material</p>	<p>con fluidez y rigor, competencias que les darán una ventaja invaluable tanto en su trayectoria académica como en su futura interacción con el mundo.</p>
---	---	---

		<p>usado es relevante para aclarar, profundizar o expandir las ideas presentadas y es un aporte para la presentación.</p>	
--	--	---	--

OA 25	<p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Delimitando el tema de investigación. -Aplicando criterios para determinar la confiabilidad de las fuentes consultadas. -Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. -Evaluando si los textos entregan suficiente información para 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajan en equipo o individualmente, siguiendo un cronograma, para realizar una investigación. -Redactan el tema de manera específica. -Seleccionan fuentes que les parezcan confiables, porque son de instituciones especializadas en el tema, o pertenecen a universidades, o corresponden a revistas de prestigio, etc. -Encuentran información rápidamente, usando los índices, glosarios, etc. -Buscan más fuentes cuando no han recopilado suficiente información o la información encontrada no aporta a su tema de investigación. -Organizan la información para evaluar si es suficiente o si requieren saber más sobre algún aspecto del 	<p>La incorporación del OA 25 fomenta la curiosidad intelectual y la autonomía informativa en una era de sobreabundancia de datos. Al enseñar a los estudiantes a delimitar un tema, validar la confiabilidad de las fuentes y categorizar sus hallazgos, les estamos otorgando el "kit del investigador" que les permitirá navegar con rigor y seguridad tanto en la academia como en la web. Por medio de este objetivo, se busca que los estudiantes sean capaces de transformarse en constructores de su propio conocimiento.</p>
----------	---	---	---

	<p>responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. -Descartando fuentes que no aportan a la investigación porque se alejan del tema. Organizando categorías información encontrada en las fuentes investigadas. Registrando información bibliográfica de las fuentes consultadas. Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.</p>	<p>tema. -Descartan fuentes que no aportan información relevante para el tema y buscan otras. -Anotan categorías que sirven para organizar la información relativa al tema. -Agrupan la información en torno a las categorías establecidas. -Organizan la información encontrada en un esquema para presentarla de manera ordenada en una exposición. -Hacen una lista de las fuentes consultadas. -Describen brevemente el contenido de cada una de las fuentes consultadas, incluyendo el título y autor. -Escriben un artículo informativo en el cual comunican la información aprendida. -Elaboran una presentación oral para transmitir los principales hallazgos de su</p>	
--	--	--	--

		investigación.	
--	--	----------------	--

Primer medio		
Objetivos de Aprendizaje	Indicadores de evaluación	Justificación pedagógica

<p>OA 02</p>	<p>Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p>	<p>>Comentan acerca de un tema propio de la tradición literaria, considerando las obras leídas y su propia experiencia. >Investigan en obras que han trascendido en el tiempo por su valor y carácter universal, la presencia de un tema propio de la tradición literaria, como por ejemplo, el amor, el viaje, la muerte, etc., y lo comparan con su propia visión. >Recomiendan obras literarias, fundamentando su elección en que estas obras son trascendentales en la historia de la literatura y que forman parte de nuestra herencia cultural.</p>	<p>La incorporación del OA 02 transforma la lectura en una experiencia vital al conectar los grandes clásicos con la propia humanidad del estudiante. Al reflexionar sobre temas universales como el amor o la muerte, los jóvenes validan sus vivencias y comprenden que sus inquietudes son compartidas por diversas culturas. Así, la herencia literaria deja de ser algo lejano para cobrar un sentido real en la construcción de su identidad y pensamiento crítico.</p>
--------------	---	--	---

<p>OA 03</p>	<p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: >El o los conflictos de la historia. >Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. >La relación de un fragmento de la obra con el total. >Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona. >Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos</p>	<p>>Explican el conflicto de la obra leída recurriendo a ejemplos textuales. >Comparan personajes de una misma obra en relación con sus acciones, motivaciones y convicciones. >Describen personajes importantes de la obra. >Establecen relaciones entre un fragmento de un relato con la obra completa. >Comparan tipos de narradores en diferentes relatos. >Relacionan personajes tipo de una obra, con otra diferente. >Explican el significado de diferentes tópicos y símbolos en obras narrativas. >Comparan</p>	<p>El OA 03 convierte al estudiante en un analista activo que desarticula la ficción para entender su funcionamiento. Al explorar dilemas éticos y motivaciones de personajes, se fortalece la empatía y el pensamiento crítico. Esta conexión entre literatura y realidad permite cuestionar relatos actuales, transformando la lectura en un ejercicio de comprensión social y personal.</p>
------------------	---	--	--

<p>literarios presentes en el texto. >Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. >El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.</p> <p>>Relaciones intertextuales con otras obras.</p>	<p>obras narrativas con su mundo cotidiano.</p> <p>>Analizan la secuencia de los hechos en una narración.</p> <p>>Comparan obras literarias con otras obras, estableciendo relaciones entre personajes, temas, acontecimientos y ambientes.</p>	
---	---	--

<p>OA 05</p>	<p>Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: >El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. >Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones. >Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. >Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue</p>	<p>>Explican el conflicto de la obra leída recurriendo a ejemplos textuales. >Comparan la complejidad de los personajes en cuanto a su evolución, acciones, relaciones con otros personajes y motivaciones. >Investigan acerca del tratamiento dado a personajes tipo, recurrentes en la historia de la literatura, y comparan su tratamiento con las obras literarias leídas. >Comparan el tratamiento dado a los tópicos literarios presentes en una obra dramática, con otro tipo de obras. >Relacionan la visión de mundo de la época en que la obra fue escrita con la época</p>	<p>La incorporación del OA 05es esencial para que los estudiantes vivan el teatro como una experiencia dinámica que refleja la complejidad humana. Al analizar conflictos y personajes, logran conectar dilemas de otras épocas con su realidad actual, potenciando tanto la lectura analítica como la sensibilidad ante lenguajes no verbales. Así, el arte dramático se convierte en una herramienta crítica para cuestionar estereotipos y comprender nuestra propia identidad de forma profundamente humana.</p>
------------------	--	--	--

<p>escrito y su conexión con el mundo actual. >Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia. >Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación relaciones intertextuales con otras obras.</p>	<p>actual. >Explican con sus palabras el significado de símbolos y eventos que provocan la acción en las tragedias leídas. >Evalúan la puesta en escena de una obra vista aplicando una pauta de evaluación. >Establecen relaciones intertextuales con obras narrativas o líricas, utilizando marcas textuales. >Elaboran un comentario escrito acerca de una obra teatral y su puesta en escena, considerando la estructura básica de este tipo de texto.</p>	
--	--	--

<p>OA 06</p>	<p>Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>>Explican temas claves presentes en una tragedia, por ejemplo, el amor que mata, el destino inexorable, entre otros. >Investigan acerca de datos del ambiente social y cultural en que se desarrolla la acción de diferentes obras dramáticas. >Reflexionan acerca de la visión de mundo presente en una tragedia, y su relación con nuestra época. >Comparan dos tragedias sobre un mismo tema y elaboran un cuadro resumen con los rasgos característicos.</p>	<p>Al incorporar el OA 06 busca que los estudiantes vean la tragedia como un espejo de la fragilidad y grandeza humana, transformando temas como el destino o el amor extremo en herramientas de reflexión personal. Al investigar el contexto social de estas obras y contrastarlo con la actualidad, los jóvenes desarrollan una perspectiva histórica sobre el poder y la voluntad, fortaleciendo su pensamiento crítico. Este objetivo permite que la tragedia deje de ser un género lejano para convertirse en una vía poderosa para analizar los dilemas que aún definen nuestra visión de mundo.</p>
------------------	---	---	---

<p>OA 07</p>	<p>Comprender la relevancia de las obras del Romanticismo, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>>Investigan acerca de la obra de autores representativos del Romanticismo. >Fundamentan, con marcas textuales, por qué un determinado texto pertenece al Romanticismo. >Identifican características del Romanticismo en obras literarias y en otras obras artísticas.</p>	<p>El OA 07 presenta el Romanticismo como una actitud vital de libertad y subjetividad que resuena con la búsqueda de identidad juvenil. Al analizar autores y marcas textuales, los estudiantes conectan sus emociones con una tradición que desafía la razón, comprendiendo cómo el contexto moldea la creación. Así, el idealismo romántico se revela como un motor vigente para entender la cultura actual.</p>
<p>OA 08</p>	<p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: >Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal,</p>	<p>>Contrastan la visión de mundo presente en dos textos literarios de diferentes culturas. >Formulan hipótesis considerando su postura personal, el contexto histórico y social, y la visión</p>	<p>La incorporación del OA 08 es crucial para transformar al estudiante en un intérprete activo que dota de sentido propio a sus lecturas. Al formular hipótesis que vinculen la obra con contextos sociales o mitológicos, los jóvenes</p>

<p>histórico, social o universal. >Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. >La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado. >La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.</p>	<p>de mundo presente en diferentes tipos de textos literarios, considerando marcas textuales. >Investigan acerca de narraciones de diferentes culturas, considerando símbolos, personajes, temas y exponen sus resultados.</p>	<p>comprenden que la literatura es un diálogo constante entre épocas. Este objetivo desarrolla un pensamiento riguroso al exigir el sustento de opiniones con evidencia textual, permitiéndoles no solo entender una historia, sino cuestionar su visión de mundo y contrastarla críticamente con su propia realidad.</p>
---	--	---

Segundo medio		
Objetivos de Aprendizaje	Indicadores de evaluación	Justificación pedagógica
<p>OA 03</p> <p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <p>El o los conflictos de la historia.</p> <p>Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.</p> <p>La relación de un fragmento de la obra con el total.</p> <p>Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el</p>	<p>>Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones.</p> <p>>Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura.</p> <p>>Interpretan el sentido de los recursos narrativos y</p>	<p>El OA 03 promueve una madurez interpretativa que desarticula el relato como un reflejo social complejo. Al analizar recursos avanzados y visiones de mundo, los estudiantes conectan la ficción con dilemas reales, transformándose en observadores críticos. Este objetivo es clave para que los jóvenes cuestionen discursos actuales y comprendan cómo la narrativa moldea nuestra percepción de la identidad y la verdad.</p>

<p>avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.</p> <p>Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.</p> <p>El efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.</p>	<p>las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.</p>	
---	--	--

<p>OA 05</p>	<p>Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: >El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. >Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones. >Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. >Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la</p>	<p>>Analizan el planteamiento y el desarrollo del conflicto dramático a lo largo de las acciones que componen las obras dramáticas. >Infieren las características de los personajes de las obras dramáticas a partir de sus relaciones, motivaciones, conflictos, diálogos, y mundo personal y social. >Interpretan el sentido de los elementos de la estructura externa, de la puesta en escena y de las relaciones intertextuales establecidas en las obras dramáticas leídas o vistas.</p>	<p>Por medio del OA 05 se permite que los estudiantes vean el teatro como un sistema de signos que trasciende el papel. Al analizar conflictos éticos y la puesta en escena, vinculan las visiones de mundo de la obra con dilemas sociales contemporáneos. Este objetivo es clave para desarrollar una mirada crítica sobre cómo el arte dramático utiliza recursos verbales y no verbales para cuestionar la identidad y la realidad humana.</p>
------------------	--	--	--

<p>luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. >La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones. >Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación. >Relaciones intertextuales con otras obras.</p>		
---	--	--

<p>OA 06</p>	<p>Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>>Interpretan obras del Siglo de Oro, considerando sus tópicos, características, y contexto de producción y recepción. >Reflexionan críticamente en torno a la relevancia de las obras del Siglo de Oro, a partir del contexto de producción y la relación con su contexto de recepción y el mundo actual.</p>	<p>La incorporación del OA 06 permite que los estudiantes vean la tragedia como un espejo de la fragilidad y grandeza humana, transformando temas como el destino o el amor extremo en herramientas de reflexión. Al contrastar el contexto de las obras con la actualidad, desarrollan una perspectiva histórica sobre el poder y la voluntad, fortaleciendo su pensamiento crítico. Este objetivo es clave para que la tragedia deje de ser un género lejano y se convierta en una vía para analizar dilemas que aún definen nuestra visión de mundo.</p>
------------------	--	--	---

<p>OA 07</p>	<p>Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>>Infieren algunas de las características en común de los cuentos latinoamericanos a partir del análisis de diferentes narraciones. >Interpretan los cuentos latinoamericanos leídos a partir de las características propias de los textos y de las relaciones establecidas con sus contextos de producción y de recepción.</p>	<p>Por medio del OA 07 se permite que los estudiantes exploren la identidad y realidad latinoamericana a través de relatos que desafían las convenciones. Al analizar el uso del tiempo, el espacio y la intertextualidad, vinculan la ficción con problemáticas sociales y culturales propias de nuestra región. Este objetivo es clave para que los jóvenes reconozcan en el cuento una herramienta de denuncia y reflexión, fortaleciendo su sentido de pertenencia y pensamiento crítico.</p>
------------------	--	---	---

<p>OA 09</p>	<p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando: >La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. >Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. >Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.</p>	<p>>Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y de sus recursos empleados. >Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. >Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.</p>	<p>La incorporación del OA 09 es una herramienta de empoderamiento ciudadano que permite a los estudiantes transformarse en analistas críticos frente a la opinión ajena. Al enseñarles a detectar falacias, tesis implícitas y recursos emocionales, les brindamos defensas contra la manipulación en un mundo saturado de discursos persuasivos. Este objetivo es clave para que desarmen la arquitectura de cualquier argumento y construyan una voz propia fundamentada, preparándolos para participar en el debate público con rigor, honestidad y responsabilidad.</p>
------------------	--	---	--

	<p>>El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. >La manera en que el autor organiza el texto. >Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. >Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.</p>		
OA 11	<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<p>>Relacionan información de los textos leídos con las obras literarias revisadas. >Fundamentan una opinión sobre las obras literarias leídas, a partir de las ideas de los textos no</p>	<p>La incorporación del OA 11 es necesaria para que los estudiantes comprendan que la literatura y los textos no literarios dialogan constantemente para interpretar la realidad. Al contrastar cómo un mismo tema o conflicto es</p>

		literarios.	abordado desde la ficción y desde el discurso informativo, los jóvenes desarrollan una visión panorámica y crítica de la cultura. Este objetivo les permite identificar cómo los diferentes géneros utilizan recursos variados para representar la experiencia humana, fortaleciendo su capacidad de síntesis y su habilidad para evaluar la veracidad y el propósito de los mensajes que consumen.
--	--	-------------	---

<p>OA 13</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por: >Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. >Una organización y redacción propias de la información. >La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. >Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. >El uso de recursos</p>	<p>>Organizan sus ideas de acuerdo al género, adecuándose a la situación comunicativa y al propósito de explicar. >Desarrollan las ideas de sus textos incorporando distintas formas discursivas y otros recursos no verbales. >Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.</p>	<p>El OA 13 transforma la escritura en un proceso reflexivo de construcción de identidad y voz propia. Al producir textos de diversos géneros, los estudiantes aprenden a organizar sus ideas con rigor y coherencia, superando la mera reproducción mecánica. Este objetivo es clave para que los jóvenes perfeccionen su manejo del lenguaje y descubran en la escritura una herramienta poderosa para comunicar sus visiones de mundo de manera clara y auténtica.</p>
------------------	---	---	---

	<p>variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, imágenes, infografías, etc.</p> <p>>Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. >El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.</p>		
OA 18	<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <p>>Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual. >Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas. >Usando correctamente punto,</p>	<p>>Aplican las reglas de ortografía literal, acentual y puntual en la elaboración y corrección de sus textos. >Aplican estrategias de corrección ortográfica para elaborar y corregir sus escritos.</p>	<p>El OA 18 presenta la ortografía y puntuación como herramientas de pensamiento que garantizan la nitidez y credibilidad de la voz propia. Al dominar signos complejos para matizar ideas y estructurar argumentos, los estudiantes alcanzan una autonomía comunicativa esencial. Este objetivo no solo pule la forma,</p>

	coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.		sino que asegura que sus mensajes sean respetados y comprendidos con rigor en cualquier entorno social o académico.
OA 20	Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).	>Evalúan los recursos discursivos (coherencia, uso del vocabulario, progresión de sus argumentos) de un emisor al plantear y fundamentar su punto de vista. >Determinan el punto de vista del emisor considerando el desarrollo argumentativo.	El OA 20 consolida el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes descubran las intenciones tras cualquier mensaje. Al evaluar la coherencia ajena, los jóvenes refinan su propio razonamiento y comprenden que la validez de una idea depende de la solidez de su fundamentación.
OA 23	Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación	>Determinan la función que juegan los recursos del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en situaciones comunicativas orales.	Por medio del OA 23 se enseña que la comunicación trasciende las palabras, integrando elementos paraverbales y no lingüísticos. Al decodificar gestos y entonaciones, los alumnos interpretan mejor las

	determinada.		intenciones ajenas y evitan malentendidos. Este objetivo fortalece su análisis en situaciones reales y mejora su propia expresión oral, dándoles la coherencia y seguridad necesarias para su futuro desempeño público.
--	--------------	--	---