



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL DESAFÍO CURRICULAR DE
LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJES PRIORIZADOS EN LA ASIGNATURA DE
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención Currículum y Comunidad Educativa

Nombre: Rocío Fuentes Sandoval

Profesora guía: Mónica Manhey Moreno

Santiago, enero 2023

RESUMEN

La siguiente investigación centra sus pilares en lo que ocurrió con los Objetivos de Aprendizajes Priorizados en el contexto de la pandemia. La situación vivida durante los últimos tres años de pandemia producto del COVID-19, trajo consigo la reducción de Objetivos de Aprendizajes para priorizar unos por sobre otros, en las asignaturas y niveles del Currículum nacional.

A partir de este contexto, el presente trabajo tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que no se lograron implementar en estudiantes de 4to año Básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, a través de un enfoque cualitativo con estudio de caso. Esta investigación busca abrir el debate sobre los posibles efectos de la educación a distancia y poder establecer lineamientos en mejora de los aprendizajes que no fueron abordados durante la pandemia. En particular, focalizado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en estudiantes de 4to año Básico que tuvieron resultados descendidos en la prueba DIA (Diagnóstico integral de aprendizajes) de Lectura. Para el estudio, se utilizaron análisis de documentación, grupo focal y entrevistas con los docentes seleccionados. Los resultados muestran que hubo un traslado de las prácticas en contexto normal (sin pandemia) a un contexto de educación a distancia.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia, pandemia, COVID 19, currículo.

ABSTRACT

The following research focuses its pillars on what happened with the Prioritized Learning Objectives in the context of the pandemic. The situation experienced during the last three years of the pandemic resulting from COVID-19, brought with it the reduction of Learning Objectives to prioritize some over others, in the subjects and levels of the national Curriculum.

From this context, the present work aims to analyze the pedagogical practices of the Language and Communication subject that could not be implemented in 4th year Basic students of a subsidized private school in the Puente Alto commune, through a qualitative approach with case study. This research seeks to open the debate on the possible effects of distance education and to be able to establish guidelines to improve learning that were not addressed during the pandemic. In particular, focused on the subject of Language and Communication in 4th year Basic students who had lower results in the Reading DIA (Comprehensive Learning Diagnosis) test. For the study, analysis of documentation, focus group and interviews with the selected teachers were used. The results show that there was a transfer of practices in a normal context (without a pandemic) to a distance education context.

KEY WORDS: Distance education, pandemic, COVID 19, curriculum.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos a todos aquellos que han contribuido al desarrollo de esta tesis y aquellos que contribuyeron de manera indirecta.

A la profesora Mónica Manhey Moreno, Directora de esta tesis, por su apoyo y compromiso durante el tiempo de desarrollo de este proyecto de investigación.

A los docentes del establecimiento educativo que participaron de este estudio, quienes con su compromiso y buena disposición han sido parte de este proyecto.

A los directivos del centro educacional que participaron de esta investigación, quienes me apoyaron desde el primer día que decidí avanzar en este camino de la investigación.

A los profesores y profesoras del programa Magíster en Educación, quienes sembraron en mí la búsqueda de conocimiento constante.

A mi familia, en especial a mi madre, hermanas y compañero de vida, que me inspiraron y me apoyaron a realizar esta investigación.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA Y OBJETIVOS.....	9
1. 1 Presentación del problema.....	9
1. 2 Justificación e importancia del estudio.....	11
1. 3 Objetivo general y específico.....	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO.....	16
2. 1 Contexto pandemia.....	16
2. 2 Pandemia e implicación en el Currículum.....	21
2. 3 Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia.....	25
2. 4 Lenguaje y Comunicación desde el Currículum Escolar.....	26
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	30
3. 1 Enfoque de la investigación.....	30
3. 2 Descripción del caso.....	31
3. 3 Escenario.....	31
3. 4 Tipo de muestra.....	32
3. 5 Técnica de producción de información.....	32
3. 6 Credibilidad del estudio.....	35
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	37
4. 1 Cuadro de categorías emergentes de análisis de documentos.....	39
4. 2 Categoría: Elementos de la planificación.....	39
4. 3 Categoría: Protagonismo de los niños y niñas en la planificación.....	45
4. 4 Cuadro de categorías emergentes de hallazgos de los casos a través de grupo focal.....	49
4. 5 Categoría: Obstáculos de enseñanza.....	50
4. 6 Categoría: Experiencias de aprendizaje.....	53
4. 7 Categoría: Evaluaciones.....	55

4. 8 Cuadro de categorías emergentes de hallazgos de los casos a través de entrevistas.....	57
4. 9 Categoría: Obstáculos de enseñanza.....	58
4. 10 Categoría: Facilitadores del aprendizaje.....	63
4. 11 Categoría: Prácticas implementadas.....	66
4. 12 Categoría: Evaluaciones.....	72
4. 13 Cuadro cruce de información a través de las tres metodologías utilizadas.....	74
4. 14 Discusión de los resultados.....	77
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES.....	80
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS.	
- Anexo 1: Carta de autorización para presentar a los directivos del establecimiento educativo seleccionado.....	89
- Anexo 2: Documento de consentimiento para docentes de Educación General Básica que desempeñan labores en el nivel 4to básico.....	91
- Anexo 3: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en entrevista.....	93
- Anexo 4: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en documentación de planificación.....	98
- Anexo 5: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en grupo focal....	100

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 modificó en gran magnitud los sistemas escolares, y la sociedad en general, extendiéndose en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La prolongación de la emergencia sanitaria marcó la detención del tiempo y del espacio en la escuela. En este sentido, Díaz- Barriga (2020) señala que existe una pérdida del espacio escolar, y que el aislamiento social ha visibilizado la posibilidad de que la escuela se aborde desde múltiples perspectivas mucho más cercanas a las experiencias de los estudiantes. Así mismo, los docentes tuvieron que adecuar sus clases a diferentes modalidades (híbridas, asincrónicas, sincrónicas), teniendo que repensar sus prácticas pedagógicas para hacerlas cercanas y divertidas para los estudiantes.

En este contexto en Chile, país de la investigación, profesores de Lenguaje y Comunicación de la Región Metropolitana de la comuna de Puente Alto, realizaron clases a distancia, en la que debían preparar material para un periodo de clases y luego realizar clases a través de un computador. Sin duda, que bajo este contexto hay múltiples factores que pueden afectar a la comprensión de lectura de los estudiantes, sin embargo, este estudio se centrará en las prácticas declaradas por los docentes en contraste con lo establecido con los Objetivos de Aprendizajes Priorizados (OAP) o Priorización Curricular señalados y orientados por el Ministerio de Educación.

En respuesta a ello, este estudio analizó cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante la pandemia en estudiantes de 4to año Básico; es decir con niños y niñas de 9 a 10 años, en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto y que afectaron en la comprensión de lectura. A partir de esto, se buscó comprender qué prácticas no se

llevaron a cabo por los docentes de manera regular para así determinar posibles efectos en la comprensión de lectura de los estudiantes.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1. 1 Presentación del problema

Aprender en tiempos de pandemia ha significado más esfuerzo de lo que se podría pensar. Como lo ha señalado Morales y Bustamante (2021) enseñar en tiempos de crisis, sin las competencias tecnológicas adecuadas, provocó dos alternativas: desistir o insistir. Esto se debe a que proponer qué actividades son realmente significativas para los estudiantes detrás de una pantalla, representa un enorme desafío para los docentes. La emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID- 19, modificó la cotidianidad de la vida del profesorado y de los estudiantes, como lo señala Díaz-Barriga (2020) a mitad de marzo más de 849 millones de niños, niñas y jóvenes se encontraban confinados en casa, debido a que 113 países cerraron a nivel nacional las escuelas. Los sistemas educativos escogieron trasladar la educación, de la presencialidad a la virtualidad, para lo que se habilitaron diferentes plataformas y aplicaciones tecnológicas, bajo la lógica de cumplir los planes y programas del currículum oficial.

El 18 de mayo del 2020, el Ministerio de Educación de Chile dio a conocer su propuesta de Priorización Curricular como una necesidad educativa para los niños y jóvenes en el contexto de pandemia. Esta propuesta prioriza los objetivos de aprendizajes de cada una de las asignaturas y sectores de enseñanza del currículum vigente. Además, se sustenta en tres criterios fundamentales (Priorización Curricular, 2020):

- Equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas.
- Coherencia de aprendizajes y respuesta a una progresión en el ciclo de aprendizaje facilitan el aprendizaje.
- El ser imprescindibles para continuar la enseñanza del año siguiente.

Junto con esto, se proponen tres principios fundamentales: seguridad, flexibilidad y equidad, y se menciona un cuarto principio, que se relaciona con diversidad en el contexto de aula inclusiva. Inicialmente, la duración de la Priorización Curricular se estableció de manera flexible para los años 2020-2021, con un avance gradual hacia el currículum oficial, sin embargo, actualmente se mantiene vigente para el año 2022, enfatizando que la presencialidad es obligatoria para todos los colegios de Chile.

De todo lo anterior, se han levantado una serie de cuestionamientos al sistema y al modelo curricular vigente. Así lo señalan Morales y Bustamante (2021) al mencionar que “esto se debe a que hemos sido testigo de cómo la pandemia ha obligado a mirar las brechas sociales y económicas ya existentes, pero que, debido a la situación de emergencia, ahora es necesario observar con detenimiento, reflexión y análisis profundo” (p.12).

Existe consenso entre los investigadores de la educación que los cuestionamientos al modelo educativo vigente, tuvieron su momento fundacional a partir de las reformas realizadas durante la dictadura militar de Pinochet en 1980 (Villalobos y Quaresma, 2015). De esta manera un punto de partida, se relaciona con mirar la política educativa de nuestro país y, vincularse necesariamente, con el modelo económico de mercado. Así, surgen conceptos como calidad, eficiencia y eficacia que se relacionan con los conceptos claves del modelo económico neoliberal como lo señala Díaz Barriga (1997) sobre los fundamentos conceptuales que se expresan a través de nociones como calidad de la educación, y eficiencia y eficacia del sistema educativo (currículum) y necesidades sociales (modernización y reconversión industrial).

Una segunda aproximación apunta a un enfoque restringido del currículum, lo que significa que indagar críticamente a un estudiante sobre cómo y por qué adquiere

conocimiento son elementos particulares de la cultura colectiva que se muestra en la escuela como conocimiento objetivo y factual (Apple, 1986).

Esto permite establecer que el currículum oficial vigente, restringe o limita qué aprender y cómo hacerlo. Todo lo anterior, recae finalmente, en que los Objetivos de Aprendizajes Priorizados establecidos durante la cuarentena oficial en Chile, no fueron suficientes para los estudiantes porque limitan el aprendizaje en una situación “ideal”, es decir, estudiantes que tienen una buena situación económica y psicológica, y que, por lo tanto, tienen sus necesidades inmediatas satisfechas.

De lo anterior, se plantea la posibilidad de modificar la arquitectura del currículum oficial como una medida para el mejoramiento de la educación en Chile. Como ha señalado Morales y Bustamante (2021) el currículum actual fue planteado para las clases presenciales, lo cual es un contexto diferente a lo experimentado durante estos dos últimos años. Así, la dinámica educativa se tiene que transformar incluyendo a todos los actores que viven el día a día en la escuela. De esta manera, lo anhelado “es diseñar un currículum que sea flexible, situado, que permita la construcción de trayectorias personales para aprender, entre escenarios formales e informales, presenciales e híbridos” (Díaz-Barriga y Barrón, 2020, p.4).

Este estudio busca analizar qué prácticas pedagógicas de los docentes no se aplicaron en la asignatura de Lenguaje durante la pandemia en las clases de los estudiantes de 4to año Básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto.

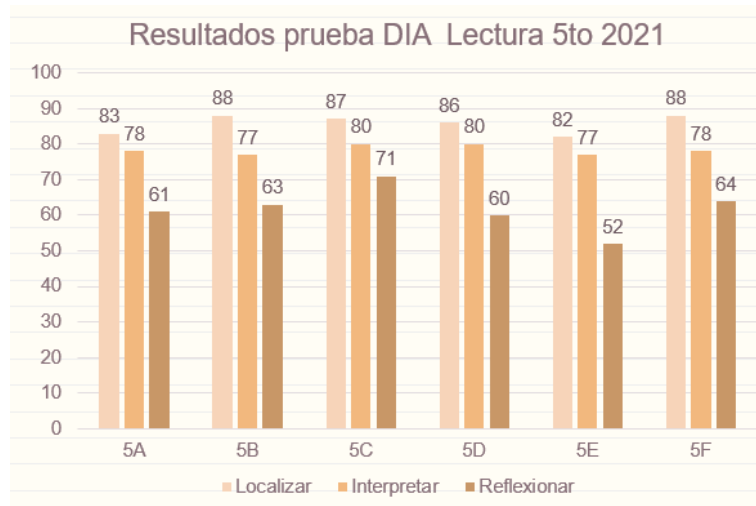
1 2 Justificación e importancia del estudio

La necesidad de estudiar esto, surge de los resultados entregados por el diagnóstico integral de aprendizaje (DIA) de lectura rendidos recientemente por los estudiantes de 5to

Básico 2022 de manera presencial (Diagnóstico Integral de Aprendizajes, 2022). Estos resultados muestran una baja respecto de años anteriores en la habilidad vinculada con reflexionar información del texto, es decir, dar una opinión de manera escrita sobre algún aspecto mencionado en el texto. Esto quiere decir que los estudiantes de 5to año Básico no logran dar una opinión escrita sobre algún aspecto del texto leído. Esta dificultad puede tener dos líneas posibles: la escritura y la habilidad de reflexionar. Cada una de manera independiente o en conjunto puede dar una explicación vinculada con la realidad y el contexto vivido estos últimos años.

El siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos en la prueba DIA de lectura realizada por estudiantes de 5to año Básico en marzo del año 2021. Se observa que los resultados en la habilidad de localizar supera el 80%, en la habilidad de interpretar rodea el 80% y en la habilidad de reflexionar varía entre 60% y 70% aproximadamente, con una excepción que cae con 52%. Si bien, estos resultados muestran una baja en la habilidad de reflexionar, en comparación con las otras habilidades, el colegio las considera óptimas ya que superan el 60%.

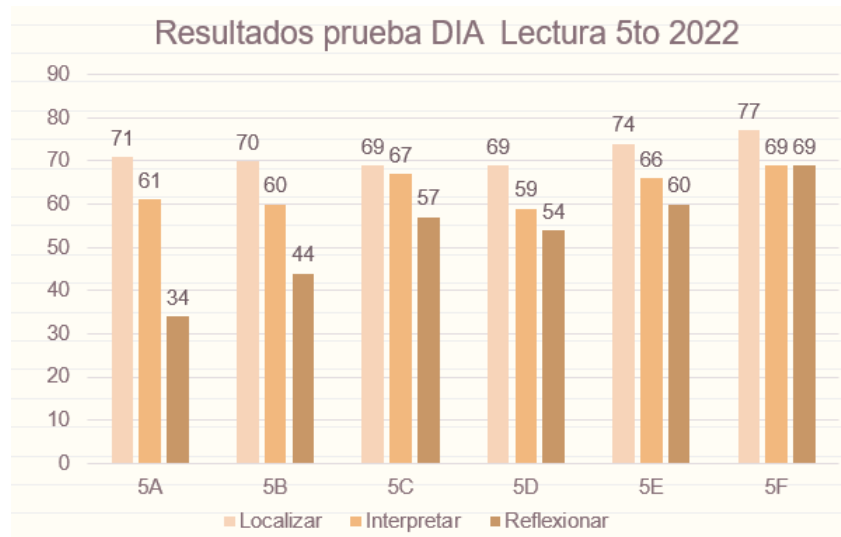
Gráfico 1:



Fuente: Ministerio de Educación (2021) Resultados obtenidos de la prueba DIA de Lectura de los estudiantes de 5to año Básico realizada durante el mes de marzo 2021.

Diferente es la realidad de los resultados obtenidos en marzo de este año (2022) con los estudiantes que pasaron a 5to año Básico. El siguiente gráfico muestra que los estudiantes de este año que pasaron a 5to año Básico, no lograron los mismos resultados que los estudiantes del año anterior.

Gráfico 2:



Fuente: Ministerio de Educación (2022) Resultados obtenidos de la prueba DIA de Lectura de los estudiantes de 5to Básico realizada durante el mes de marzo de 2022.

Como se observa en el gráfico anterior, existe una baja en general de todas las habilidades de comprensión de lectura, pero en particular existe una disminución en la habilidad de reflexionar que, sin duda, llama poderosamente la atención. A partir de estos resultados, se vuelve importante conocer cuáles fueron las prácticas pedagógicas que los profesores realizaron o no y cómo afectó en la comprensión de lectura de los estudiantes.

Todo lo anteriormente expresado lleva a la siguiente interrogante:

¿Cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas durante la pandemia en estudiantes de 4to año Básico y que afectaron a la comprensión de lectura en la habilidad de reflexionar?

1. 3 Objetivos del estudio

OBJETIVO GENERAL

Analizar cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante la pandemia en estudiantes de 4to año Básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto y que afectaron en la comprensión de lectura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer qué prácticas pedagógicas fueron declaradas por los profesores de Lenguaje en las planificaciones llevadas a cabo durante el año 2021 en el curso de 4to año Básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
- Identificar los contenidos evaluados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el curso de 4to año Básico durante el año 2021.
- Describir las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores de 4to año Básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO

En este apartado se desarrollarán los aportes teóricos que sustentan los conceptos centrales de este estudio.

2. 1 Contexto pandemia ¿Qué hay detrás?

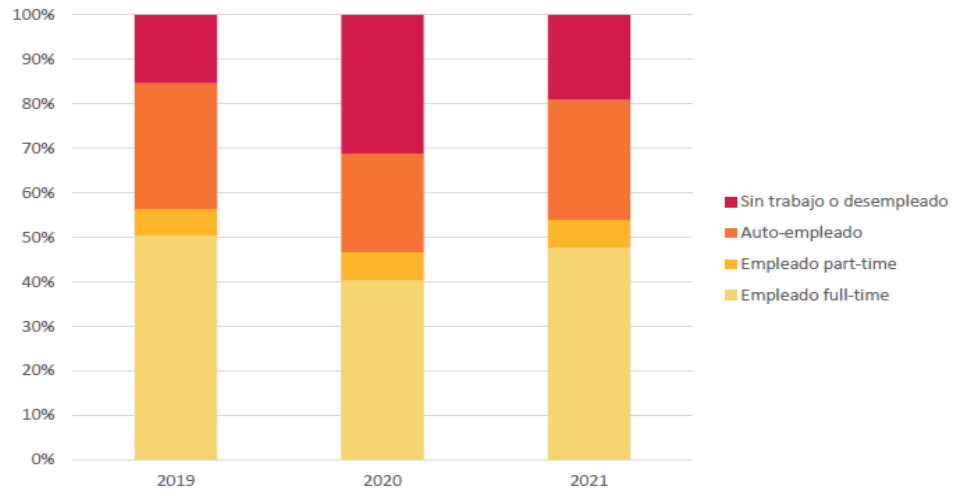
En el año 2019 la UNESCO a nivel mundial cuantificaba más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países que se habían visto perjudicados al tener que hacer frente a la pandemia que había ocurrido (Villafuerte, 2020). Esto, debido a que 113 países cerraron a nivel nacional las escuelas. Los sistemas educativos escogieron un esquema de cambio en la educación, de la presencialidad a la virtualidad, para lo que se habilitaron diferentes plataformas y aplicaciones tecnológicas, bajo la lógica de cumplir los planes y programas establecidos.

En la era de la tecnología, el acceso a la tecnología se ha vuelto cada vez más importante. Durante la pandemia de Covid-19, el uso de la tecnología se ha incrementado para mantener el contacto con amigos, familiares y compañeros de trabajo; así como para tener acceso a la educación, la información y los servicios de salud.

Sin embargo, el acceso a la tecnología no fue universal. Muchas personas no tenían los medios económicos para acceder a una computadora o a una conexión a Internet. Estas personas son principalmente personas de bajos ingresos y personas sin hogar. Esto se relaciona directamente con lo planteado por el Informe GEM 2021, donde se muestra que la situación laboral de los chilenos durante el año 2020- 2021, en contexto de pandemia, cambió en comparación con años anteriores.

Gráfico 3:

Figura 6.1. Cambio en la situación laboral (2019-2021) – Chile



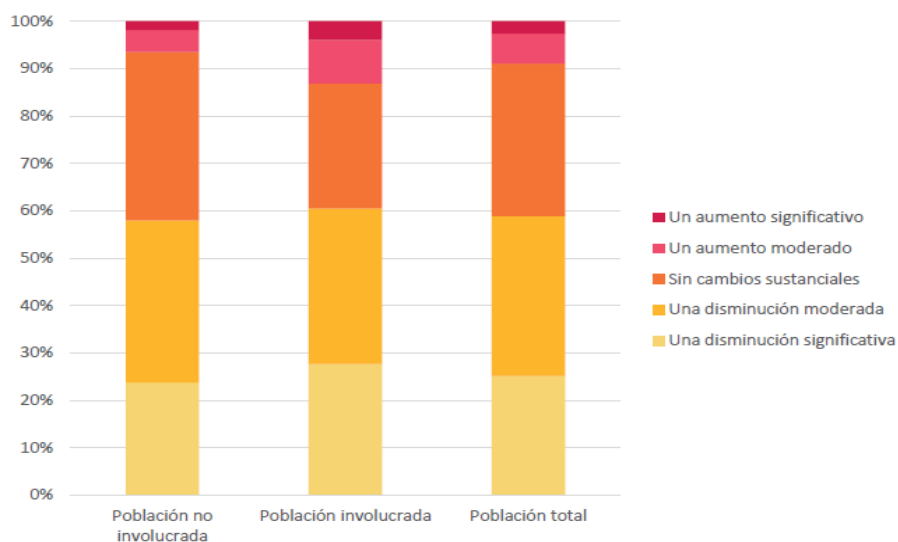
Porcentaje de la población adulta de 18-64 años.
Fuente: GEM, APS 2021-2019.

Fuente: GEM, APS 2021- 2019 Porcentaje de la población adulta de 18- 64 años.

Respecto a la situación laboral en los chilenos, el gráfico muestra los cambios producidos entre los años 2019, 2020 y 2021 en los niveles de empleo en tiempo completo, tiempo parcial, autoempleo y desempleados. Como se observa, en 2020 la población desempleada alcanzó un 30% y, por lo tanto, las personas que trabajaron a tiempo completo o parcial se redujeron (Informe GEM, 2021).

Gráfico 4:

Figura 6.2. Cambio en el ingreso familiar (2020-2021) – Chile



Porcentaje de la población adulta de 18-64 años.
Fuente: GEM, APS 2021.

Fuente: GEM, APS (2021) Porcentaje de la población adulta de 18-64 años. Cambio en el ingreso familiar (2020- 2021) Chile.

Con respecto a los efectos de la pandemia en los ingresos familiares, el gráfico muestra los cambios observados durante el año 2021. En términos de la población chilena, se observa que un 30% no manifestó cambios en sus ingresos familiares y un 60% reconoció una disminución (moderada y significativa) en sus ingresos. Lo anterior quiere decir, que solo un 10% de la población adulta, reconoce que hubo una mejoría en sus ingresos. Debido a las restricciones sociales y el distanciamiento social debido a la pandemia, las cifras confirman que en el 2021 se vieron afectadas negativamente los ingresos de las familias chilenas (Informe GEM, 2021).

Esta situación dificulta la posibilidad de acceder a los servicios básicos como salud y educación. Por lo que, las familias tuvieron que establecer prioridades y, junto con esto, darles importancia a algunos servicios por sobre otros. Así estudios recientes, señalan que la pandemia ha visibilizado barreras importantes con respecto a las tecnologías y el aprendizaje. Como menciona Montenegro et al. (2020) uno de los efectos de la pandemia se relaciona con

la brecha digital como fenómeno social relacionado a una realidad de desigualdad. De esta manera, el aprendizaje durante el periodo de confinamiento es el resultado de una interacción compleja de variados factores propios del contexto socioeducativo que influyen en el alumno, en los recursos tecnológicos y en las demandas educativas que plantea el contexto.

Los alumnos y las familias se han visto con la obligación de nutrirse de herramientas que permitan darles continuidad a los estudios de los niños y jóvenes. El derecho a la educación es uno de los derechos humanos fundamentales establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Varios organismos internacionales promueven y reafirman este derecho, ya que en algunos lugares todavía se sigue pasando por alto (Naciones Unidas, 1989; Unión Europea, 2000). La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) señala que toda persona tiene Derecho a la Educación y al acceso profesional y permanente, incluyendo la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria (Art.14). Sin embargo, la crisis sanitaria ha planteado un desafío mundial sin precedentes para la educación. Al respecto, la asistencia de las familias con la educación y las tareas escolares van a ser de gran valor para custodiar por el Derecho a la Educación.

Como señala Moreno y Mollins (2020) la colaboración, como valor coherente con el proceso educativo, se identifica como una estrategia para el desarrollo personal, colectivo e institucional. “Las familias, en esta crisis sanitaria, pasan a ser un agente educativo de primer orden y fuente de aprendizaje” (p.7). En este sentido, las familias como agente colaborador de la escuela para el aprendizaje del estudiante deben mantener la comunicación con la institución para generar una red de apoyo en el proceso de aprendizaje del estudiante. Así, la escuela debe organizar la colaboración de las familias a través del fomento de varias áreas de participación, por un lado, como fuente de apoyo al centro escolar, y por otro, la escuela como fuente de soporte a las familias que cumplen con las obligaciones educativas básicas.

La educación en tiempos de pandemia requiere de la colaboración de las familias al servicio del Derecho a la Educación y de las metas educativas. Así también, el profesorado tiene que flexibilizar las tareas escolares, integrando la realidad del entorno y delimitando un marco adecuado y constructivo con la colaboración de las familias en el proceso de aprendizaje.

Para Mendoza (2020) aplicar estrategias de educación a distancia no es igual a la educación formal a distancia. Si bien tienen aspectos en común, la lógica de planeación, “uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características de cada una” (p.350). En síntesis, trasladar la educación tradicional impartida y sostenida por años, era poco factible debido a los diversos obstáculos que se presentaban día a día. Por ejemplo, unas de las dificultades que los estudiantes mencionan es la precarización de los recursos o los espacios para estar concentrados en clases online, ya que muchas veces debían compartir el espacio y los recursos con sus hermanos. También, había estudiantes que, siendo muy pequeños, pasaban horas solos en sus hogares, sin la supervisión suficiente para acompañar el proceso de aprendizaje.

En las últimas décadas, el sistema escolar chileno ha pasado por grandes cambios y críticas, visibilizando una de las crisis sociales más importantes desde la vuelta a la democracia (Assael et al., 2015). Así, Cárdenas et al. (2021) señalan: “*La inexistencia de la garantía del derecho a educación pública y la desigualdad social, son grandes dificultades que impiden la construcción de una educación pública, democrática e inclusiva*” (p. 38). En este sentido, conviene reflexionar sobre cómo estaba estructurada la educación chilena antes de la pandemia, considerando las dificultades que presenta la educación pública y la distribución de los recursos para impartir una educación de calidad en todos los centros

educativos del país. Incluso antes de la pandemia, organismos como la OCDE (2014) señalaban que el sistema educacional chileno está conscientemente estructurado por clases sociales, vislumbrando la precariedad en la educación para la población más vulnerable en el sistema socioeconómico de nuestro país. De lo anterior es preciso puntualizar que la educación chilena en “los últimos años se observa que el ámbito político y técnico han prevalecido por sobre una visión teórica que dialogue con la práctica del aula” (Magendzo et al., 2014, p.206).

De todo lo anterior, el sistema escolar chileno y toda la población se vio en la necesidad de “despertar” sobre la realidad educativa chilena, reflexionando sobre la importancia de una educación de calidad y equitativa para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

2 2 Pandemia e implicancias en el currículum

A dos semanas de iniciarse el año escolar, el Ministerio de Educación del año 2020, debió suspender las clases presenciales. El virus COVID-19 se instalaba en Chile para visibilizar aún más las grandes desigualdades estructurales del país. Así, el Ministerio hizo el llamado a “Aprender sin parar” una propuesta que tenía como objetivo continuar con la cobertura curricular en las diferentes áreas y niveles, sin vislumbrar las posibilidades de acceso de los estudiantes a la educación a distancia.

En este contexto, el MINEDUC (2020) anunció una propuesta de “Priorización Curricular” que consistía en una selección de objetivos de aprendizajes considerados indispensables para cada área y que las escuelas debían seguir para darle cobertura a los contenidos establecidos en el currículum. En síntesis, el Ministerio (desde su perspectiva curricular) seleccionó los objetivos que consideraba suficientes para que los estudiantes cumplieran con lo básico que el currículum escrito dispone para todos los estudiantes.

Para comprender el urgente llamado del Ministerio de Educación de continuar con los aprendizajes en un contexto pandémico conviene indagar sobre el enfoque o la racionalidad con que el currículum chileno opera en los establecimientos educacionales. Para Ferrada (2001) los enfoques curriculares no operan bajo contextos únicos de racionalidad, sino que se establecen ciertos predomnios uno por sobre otros. Esto quiere decir, que la racionalidad imperante en el sistema educativo chileno es solo el predominio de uno por sobre otro, existiendo la posibilidad de otros. De esta manera, Cárdenas et al (2021) señala que la concepción del currículum en Chile a la fecha corresponde al predominio de una racionalidad técnico-instrumental, teniendo presente que: el currículum es un producto escrito, el estudiante es un producto del proceso de enseñanza y está presente la estandarización de los aprendizajes de los estudiantes. Esta concepción del predominio del currículum para la Unesco (2019) representa una barrera para el desarrollo de una educación inclusiva, equitativa y democrática, por lo tanto, un obstáculo que dificulta la democratización de la sociedad chilena.

De lo anteriormente expuesto, conviene reflexionar sobre los principios fundamentales de la Priorización Curricular (2020) y su relación con el predominio de la racionalidad técnica- instrumental en la educación chilena en contexto de pandemia. Estos principios que se focalizan en la seguridad, flexibilidad, equidad y aula inclusiva; considerados pilares para la educación a distancia dictada durante la pandemia no serán factibles de cumplirse; sí las instituciones educativas mantienen una única forma de aprender y consideran que el aprendizaje es medible y comparable entre estudiantes (Alfaro et al., 2020).

Por otra parte, Coll (2000) menciona que para comprender la labor educativa considerando tres elementos del proceso educativo: los profesores y su forma de enseñar, la estructura de los conocimientos que articulan el currículum y la manera en que éste se

produce, y la construcción social en el que se enmarca el proceso educativo. De esta manera, es preciso ir conceptualizando algunos de estos temas en este apartado.

El currículo se conceptualiza de diferentes formas, por ende, es polisémico en su significado. Además, se puede encontrar diferentes dimensiones, por ejemplo, el currículum escrito que se refiere a lo conocido como “Bases Curriculares”. Para el año 2012, el Ministerio de Educación elaboró las Bases Curriculares para la Educación Básica con el objetivo de determinar aprendizajes comunes para todos los estudiantes de 1° a 6° Básico. En ellos se definen los desempeños mínimos que se espera que logren los estudiantes en cada una de las asignaturas y niveles de enseñanza. Estos objetivos se componen de habilidades, conocimientos y actitudes (MINEDUC, 2012). En este sentido, los colegios se apoyan en las Bases Curriculares para llevar a cabo su año académico y lograr buenos resultados en las diferentes pruebas estandarizadas del país. Aún existe la incertidumbre si realmente este lineamiento escrito realmente son un apoyo o no para lograr los aprendizajes o simplemente son un apoyo para lograr las metas en cuanto a puntajes de pruebas estandarizadas.

Por otra parte, existe el Currículum Apoyado, que consiste en todo material en que el docente puede apoyar sus prácticas pedagógicas durante el proceso de aprendizaje. Como los textos escolares y las orientaciones que entrega el MINEDUC. Y finalmente, existe el Currículum Enseñado, que corresponde a lo que realmente realiza el docente para que el estudiante aprenda sobre algún tema.

Si bien, el Currículum Escrito y el Currículum Enseñado tienen como objetivo ofrecer a los establecimientos una ayuda para realizar su labor de enseñanza, los establecimientos y, más aún, los docentes no están obligados a usarlos, ya que la ley menciona que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, siempre y cuando cumplan con los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012).

En este sentido, cabe preguntarse cuál es la importancia que tienen los programas de estudios, si estos son entregados y se da la posibilidad de que sean voluntarios para la comunidad educativa.

Es relevante mencionar que tanto el Currículum Escrito, Enseñado y Apoyado, es lo visible o explícito dentro de la teoría curricular, sin embargo, conviene mencionar que el currículum nulo son todos aquellos contenidos omitidos (Silva, 2002) Esto quiere decir, que el currículum nulo es todo aquello que durante el proceso de selección de los contenidos no se incorpora a las planeaciones curriculares. Esto no es al azar, es la decisión tomada responsablemente.

En la pandemia, estudios recientes destacan la importancia de comprender el currículum desde una perspectiva democrática y vinculada con la realidad. Así Cárdenas et al (2021) señalan que:

“Asumimos la posibilidad de comprender el currículum desde una perspectiva democrática y vinculada a la realidad: un currículum construido con la participación de sus propios actores, relacionado con la reflexión de la propia práctica y con la forma de organizar los procesos educativos (Galeano, 2001) [...] para la construcción de un conocimiento situado y vinculado a los sentidos y propósitos de la comunidad [...]” (p.42)

De esta forma, la participación de los docentes en la construcción del currículum es fundamental para hacer de las prácticas pedagógicas lo más cercanas a la realidad de los estudiantes. Por lo tanto, el fortalecimiento del profesorado en todos los aspectos se vuelve importante para la construcción de una propuesta educativa contextualizada.

2. 3 Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia

Para analizar las prácticas pedagógicas que no implementan los docentes, se necesita definir qué se entiende por éstas sobre todo en el contexto pandémico experimentado los últimos dos años.

Martínez et al. (2019) señalan como fundamental entender que las prácticas pedagógicas son el conjunto de acciones que se llevan a cabo en un aula de clases, las que son desarrolladas por el docente y se relacionan con la forma de comunicar, comportarse y actuar, hasta la mediación del aprendizaje. También, mencionan la importancia de la interacción entre los docentes, estudiantes e institución justamente en un contexto social y cultural.

Desde el punto de vista de la construcción de conocimientos, Bernal et al. (2021) señalan que la práctica pedagógica está orientada a construirlos en base a los objetos de estudio, con implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como actor al estudiante. Desde el punto de vista Ontológico, estos autores plantean que la práctica pedagógica se desarrolla desde el ser, junto con esto, se relaciona con la naturaleza humana, con una intencionalidad de la formación de los individuos para generar procesos de educabilidad con proyección a los aprendizajes continuos y permanentes teniendo como contexto, la escuela (p.82).

Al respecto Contreras y Contreras (2012) plantean que la práctica pedagógica constituye una acción en la que intervienen variados elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, estudiantes, profesores, y saberes, que se relacionan para hacer de la educación un proceso continuo, que favorezca la formación integral de la personalidad de cada individuo.

Para efecto de esta investigación, conviene otorgar importancia a dos elementos de la práctica pedagógica mencionados anteriormente: la planificación (o planeación como se dice

en otros países) y la evaluación. Respecto de la planificación, Manhey (2021) señala que es un elemento del currículum que permite forjar todo aquello que se ha decidido en comunidad realizar para enriquecer el aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, la planificación es un aspecto fundamental, ya que se hacen explícitas las intenciones que los docentes tienen en relación con el quehacer pedagógico.

Por otro lado, la conceptualización de evaluación ha tenido variaciones en los últimos años, sobre todo por el enfoque educativo que se considere. Para esta investigación, la evaluación se relaciona a un punto de partida del diseño curricular, utilizado para recoger información y así tomar decisiones pedagógicas (Manhey, 2021).

En síntesis, la práctica pedagógica se entiende como conjunto de acciones que se desarrollan en complementariedad, con variados procesos que se dan en la escuela, teniendo como eje articulador el currículum, y considerando dos elementos relevantes: la planificación y la evaluación.

2. 4 Lenguaje y Comunicación desde el Currículum escolar

La lengua es uno de los elementos esenciales para la comunicación. Actualmente, nuestra realidad social es pluriracial, pluricultural y, junto con esto, plurilingüística (Cassany, 1994). En este sentido, es fundamental que los niños y niñas puedan conocer y comprender su uso para poder expresar sus opiniones y pensamientos de manera eficaz. Así, el lenguaje es relevante para el desarrollo de la educación y la formación de los estudiantes, indudablemente debe ser parte del Currículo escrito para la formación integral de los estudiantes.

Las Bases Curriculares promulgadas el año 2012, constituyen el referente base para que los establecimientos educativos diseñen sus propios programas de estudio. Junto con eso, el Ministerio de Educación ofrece programas de estudios para las escuelas que facilitan la

implementación de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012). De acuerdo con esto, los programas de estudio proponen a los profesores una organización de los Objetivos de Aprendizajes y una orientación en cuanto al tiempo disponible durante el año. En resumen, los programas de estudio ofrecen a los colegios una ayuda para desarrollar su labor de enseñanza, sin embargo, su uso es voluntario, ya que la ley propone que cada establecimiento pueda elaborar sus propios programas de estudio (MINEDUC, 2012).

Con respecto a las orientaciones que ofrece el programa de estudio, se propone que el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes (MINEDUC, 2012). Incluso menciona que la importancia del lenguaje radica en que el lenguaje es considerado como un instrumento mediador que le permite a las personas desarrollar su capacidad de socializar para lograr comunicarse con los demás (MINEDUC, 2012). Esto trae consigo que el programa de estudio considere la enseñanza del lenguaje con un enfoque caracterizado por el uso adecuado al contexto en el que se desarrolla el estudiante. Así, lo establece el apartado de Introducción para la organización curricular del programa de estudio (MINEDUC, 2012):

“En el marco del enfoque comunicativo, el aprendizaje implica tanto el trabajo individual y reflexivo de cada alumno como la interacción y colaboración entre ellos. Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor protagónico del proceso de aprendizaje que se involucra en actividades diversas en las que debe interactuar con sus pares para negociar significados, ensayar soluciones, autoevaluarse y aprender de sus errores” (p.31).

De lo anterior, se infiere que el docente debe facilitar este proceso, creando un ambiente que promueva el aprendizaje y brinde posibilidades de usar el lenguaje en diferentes contextos. Con respecto a esto, Beghadid (2013) señala que “el enfoque comunicativo responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconocen la

interdependencia de la lengua y la comunicación” (p. 119). De esta forma, los docentes del área de Lenguaje y comunicación, deben organizar los aprendizajes basándose en las actividades que sean la competencia comunicativa de una persona. Según los programas de estudio, escuchar y hablar, leer y escribir son actividades contempladas dentro de la competencia comunicativa que los estudiantes deben desarrollar (MINEDUC, 2012). Estas dimensiones han sido agrupadas en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. Esta división es artificial y se utiliza para poder organizar los primeros seis años de enseñanza básica.

Para cada eje mencionado anteriormente, se establecen los Objetivos de Aprendizaje (OA) que cada uno de los programas escolares consigna, los cuales “definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren” (MINEDUC 2012, p.8) y son el referente para los establecimientos educacionales que decidan elaborar sus propios programas. En este sentido, conviene precisar que el diseño de los objetivos revela a una concepción del estudiante, en nuestro caso de los niños y niñas (Manhey, 2021).

De esta manera, para el eje de Lectura la prioridad es formar lectores activos que sean capaces de leer habitualmente y que puedan dialogar en torno a los textos (MINEDUC, 2012). Junto con esto, dentro de la lectura se incorporan una serie de dimensiones que la literatura específica reconoce como las más importantes para el desarrollo de las competencias, estas son: conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora e importancia de la selección de los textos (MINEDUC, 2012).

Para el eje de escritura, el objetivo es que los estudiantes manejen las habilidades necesarias para expresarse y usen la escritura como herramienta para aprender, que usen la escritura como manera de aclarar los pensamientos y que usen la escritura para reflexionar

sobre diferentes temas (MINEDUC, 2012). A partir de esto, escribir considera varios procesos: escritura libre, escritura guiada, escritura como proceso y manejo de la lengua.

Finalmente, para el eje de comunicación oral, el programa de estudio considera que “el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y ponen en relieve que, en la sala de clases, el estudiante es un actor protagónico que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos” (MINEDUC, 2012, p.39). Para el avance en el lenguaje oral de los estudiantes, el programa menciona que se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones: comprensión, interacción y expresión oral. En este sentido, se plantean sugerencias al docente para ayudar a los estudiantes a progresar en la expresión escrita oral de manera transversal en todas las áreas educativas.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3. 1 Enfoque de la investigación

Es importante señalar que esta investigación se basa en un paradigma crítico donde la finalidad consiste en describir y explicar, pero también en desclavar de raíz un tipo de confusión. La teoría crítica intenta generar en los agentes la conciencia respecto de sus propias necesidades e intereses (Wodak y Meyer, 2003).

Para abordar los objetivos planteados, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, esto con el propósito de producir los datos desde las voces de los actores principales. Se establece el estudio de casos con la intención de conocer cómo funcionará una realidad educativa específica. En este sentido, el tipo de estudio de caso nos permite conocer la realidad de aprendizaje experimentada por docentes y estudiantes en contexto de pandemia. Las ventajas de este tipo de estudio se relacionan con la posibilidad de profundizar en un proceso a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (Sabariego, 2004).

De acuerdo a lo planteado por Sandín (2006) este estudio de caso se orienta a un estudio de caso exploratorio, en donde los resultados pueden ser usados principalmente como una base para originar otros estudios más específicos sobre el tema. En este sentido, como el tema está sujeto a un contexto reciente, se puede establecer los inicios para generar conocimiento sobre este tema. Para Stake (1998) sobre la modalidad de los diferentes estudios de casos, este estudio se orienta a un estudio intrínseco de casos, ya que el propósito que busca es obtener una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y se espera aprender sobre él en particular. No se busca generar ninguna teoría ni generalizar los datos (Sabariego, 2004).

Las técnicas de obtención de datos seleccionadas para este estudio son: documentación o análisis de contenido, grupo focal y entrevista. Inicialmente, se realizará el análisis de contenido de documentos (o documentación) que son relevantes para la escuela como lo son las planificaciones mensuales y anuales de las actividades. Posteriormente, se realizó un grupo focal para generar un discurso colectivo sobre las prácticas trabajadas durante el contexto de pandemia. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para profundizar en aquellas prácticas pedagógicas que los profesores vayan revelando y se revisarán las planificaciones de 4to Básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Todo lo anterior se desarrolló con consentimiento informado para lo cual se firmaron cartas al respecto.

3. 2 Descripción del caso

El caso a estudiar se contextualiza en la experiencia de enseñanza y aprendizaje vivida por docentes de Lenguaje y Comunicación que realizan clases en 4to Básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto durante los dos años de pandemia. En este contexto, los docentes tuvieron que modificar sus prácticas pedagógicas debido a la Priorización Curricular establecida y a las propias particularidades que tuvo la pandemia durante este tiempo.

3. 3 Escenario

Colegio particular subvencionado de la comuna Puente Alto de la Región Metropolitana. El colegio atiende a 3.700 estudiantes aproximadamente. Cada nivel educacional tiene 6 cursos con 45 estudiantes en cada uno. El contexto social es vulnerable.

3. 4 Tipo de muestra

La muestra fue estructural donde se debe “localizar el espacio simbólico, es decir, un espacio de discurso sobre el tema de investigación” (Delgado y Gutiérrez, 2007, p.78). En este sentido, lo relevante para esta investigación no es la cantidad de sujetos, sino que la composición sea la adecuada. A partir de lo anterior, esta investigación seleccionó la muestra basada en algunos criterios específicos que se vinculen con el tema:

- Profesores titulados en Pedagogía General Básica.
- Profesores titulados en Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje y comunicación.
- Profesores titulados que lleven al menos 3 años en el colegio.
- Profesores titulados que durante el año 2021 hayan impartido la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico.

3. 5 Técnica de producción de información

Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación, se requieren explorar caminos productivos en ámbitos comunicacionales, que permitan construir discursos que sean efectivos para recrear una realidad experimentada por un grupo de sujetos. En este sentido, se inició con un trabajo de análisis de contenido (Monje, 2011) que consiste en analizar la realidad a través de los documentos que sean necesarios. Posteriormente, el grupo focal se utilizó como técnica para recoger información con el objetivo de informar sobre las racionalidades que organizan una acción en grupo (Canales, 2006). De esta manera, se espera que la muestra seleccionada sea capaz producir un discurso sobre las prácticas pedagógicas priorizadas, es decir, acciones que se llevaron a cabo y que permitieron comprender la situación vivida durante la pandemia.

Para complementar la información recogida, se aplicaron entrevistas en profundidad con el objetivo de levantar información de personas que permitan indagar en aspectos más precisos de lo mencionado en el grupo focal. Como la entrevista obedece a una función del lenguaje expresiva, se espera que los participantes puedan desarrollar una visión de la realidad en pandemia mucho más personal (Delgado y Gutiérrez, 2007).

Documentación: Inicialmente, se elige esta técnica con el objetivo de conocer las prácticas de los docentes declarados en la planificación realizada y evaluaciones por los profesores de Lenguaje y Comunicación de 4to básico. Esta técnica considerada por Monje (2011) como indirecta ya que permite descubrir el significado de un mensaje de un discurso, historia de vida, etc., sirvió para lograr descubrir y conocer cuáles fueron las prácticas pedagógicas que se realizaron durante el año 2021 en Lenguaje y Comunicación en estudiantes de 4to Básico del colegio seleccionado. A partir de esta revisión, se contrastaron las prácticas que hicieron los docentes con lo que los Objetivos de Aprendizajes Priorizados que propusieron para las clases a distancias del año 2021. Junto con esto, se realizó un análisis de contenido de las evaluaciones que los docentes realizaron durante este periodo.

El proceso de documentación, se inició cuando se entregaron las planificaciones diseñadas por los docentes para el año 2021. Estas planificaciones son de carácter reservado por parte de los docentes, y solamente pueden ser entregadas a otros colegas con la autorización de los Directores de Ciclo. Conviene precisar que la planificación revisada para esta investigación fue elaborada por el equipo de profesores de 4to Básico conformado por 6 docentes, de los que 3 se encargan en el diseño y elaboración de la planificación de Lenguaje y Comunicación. Esto se debe a que como los docentes de 4to Básico son profesores generalistas, es decir, desarrollan la mayoría de las asignaturas, el equipo de docentes busca optimizar tiempos y elaborar una planificación para todo el nivel. Esta planificación fue

entregada para esta investigación, dos semanas posteriores a la fecha de aprobación de este proyecto de tesis.

Grupo focal: Se escogió esta técnica principalmente para conocer de manera directa, es decir, de las voces de los mismos actores, las prácticas pedagógicas que los profesores de Lenguaje y Comunicación de 4to Básico realizaron con los estudiantes. En este sentido, la investigación se centró en la focalización de la experiencia vivida durante los primeros años de pandemia. Así, el grupo focal tuvo por objeto “el análisis e interpretación de los sentidos de la acción, en el sentido práctico individual” (Canales, 2006, p.279).

El grupo focal se llevó a cabo el día 22 de noviembre del presente año a las 16: 00 horas, luego de la reunión de nivel que se realiza todas las semanas para definir ciertas actividades o dar alguna información importante sobre la asignatura. A esta actividad, asistieron 5 profesores del nivel, ya que uno se encontraba con licencia médica al momento de hacer la actividad grupal. El lugar se realizó en la sala del 3° Básico F de manera presencial. Luego de que la encargada Úrsula, mencionara algunas fechas importantes relacionadas con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se procedió a realizar el encuentro. El grupo de profesores entrevistados correspondió a profesores General Básica con mención en Lenguaje y Matemáticas. En primer lugar, se dió la bienvenida y se agradeció la buena voluntad de quedarse a participar de este encuentro. Luego, se continuó con las primeras preguntas elaboradas para esta investigación.

Entrevista en profundidad: Para complementar la información recogida, se realizaron entrevistas en profundidad con el objetivo de lograr profundidad en el discurso colectivo construido anteriormente (grupo focal). Entendiendo que, “la entrevista en profundidad es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta” (Delgado y Gutiérrez, 2007, p. 230), se espera que esta investigación pueda construir y comunicar las prácticas

pedagógicas llevadas a cabo durante los primeros años de pandemia. Se entiende que los docentes entrevistados se rigen bajo un currículum propuesto por el Ministerio de Educación, sin embargo, conviene propiciar el espacio de entrevista en profundidad para conocer en efecto si las prácticas se llevaron a cabo.

Las entrevistas en profundidad realizadas fueron 2 a diferentes profesores con mención en Lenguaje y Comunicación. En primer lugar, se realizó la entrevista a Dayana Ch. profesora que durante el año 2021 fue profesora de Lenguaje en 4to año Básico y que actualmente es profesora de 3ro básico. Esta entrevista se realizó el 16 de noviembre durante la tarde de manera presencial en la sala del 3ro Básico F. Se dio la bienvenida, mencionando que está entrevista es de carácter confidencial y que toda la información será usada para la investigación. La entrevistada se presentó y se procedió a realizar las primeras preguntas de la entrevista. En segundo lugar, se realizó la entrevista a Úrsula M. profesora que durante el año 2021 fue profesora de Lenguaje en 4to básico y que actualmente es profesora de 3ro Básico y es encargada del nivel. La entrevista se realizó el 18 de noviembre durante la mañana de ese día, de manera presencial en la sala de profesores de Primer Ciclo. Se dio la bienvenida y luego la entrevistada se presentó. Posteriormente, se comenzaron a realizar las primeras preguntas.

3. 6 Credibilidad del estudio

La credibilidad entendida como la fiabilidad, verosimilitud y plausibilidad de los resultados de la investigación (Tracy, 2021) permitió establecer que el relato entregado por la muestra es creíble en diferentes sentidos: culturales, sociales e individuales. De esta manera, para asegurar la credibilidad de esta investigación se utilizó la triangulación. Esta técnica que tiene como objetivo la confrontación y combinación de varias metodologías de

estudio de un mismo fenómeno (Barroso y Aguilar, 2015), contribuye a validar la información recogida de los sujetos de la muestra y generar conclusiones que sean aceptadas por la comunidad.

Se utilizó la *triangulación de datos*, referida al uso de diferentes estrategias y fuentes de información. En particular, esta triangulación fue de carácter *temporal*, ya que los datos fueron recogidos en diferentes momentos para comprobar si los resultados eran constantes (Barroso y Aguilar, 2015).

Las conclusiones obtenidas de esta investigación se consideraron válidas cuando los diferentes métodos y contrastados entregando aportes idénticos sobre los mismos sujetos de investigación (Bloor, 2001), entonces esto supone que puedan replicarse sobre una única realidad.

Los datos se analizarán a través de método de contenido o teorización anclada en los datos. Este análisis de los datos permitió “generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de los datos empíricos” (Mucchielli, 1996, p.69).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Como se señaló en el Marco Metodológico se realizó un Grupo Focal y dos entrevistas individuales con profesores seleccionados en la muestra, además se revisó documentación correspondiente a las planificaciones de los docentes en el área de Lenguaje y Comunicación elaboradas para el año 2021. Para el desarrollo del Grupo Focal, asistieron 5 profesores más la locutora. Para las entrevistas en profundidad, participaron 2 docentes. Y para el análisis de la documentación, se consideró una planificación anual, la que es utilizada por todos los docentes de ese nivel.

Es importante señalar que para resguardo ético las personas que participaron en el grupo focal han sido codificadas de la siguiente forma:

Tabla n° 1: Participantes y códigos de Grupo Focal

PARTICIPANTE	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Profesores titulados en Pedagogía General Básica.	PTPB	Profesor titulado en Pedagogía General Básica con experiencia de 3 años en el colegio y que durante el año 2021 impartió clases de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico.
Profesores titulados en Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje y comunicación.	PTPBML	Profesor titulado en Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje Y comunicación con experiencia de 3 años en el colegio y que durante el año 2021 impartió clases de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico.

Tabla n° 2: Códigos de planificaciones

RECURSO	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Planificación anual	PLAN1	Planificación anual de Objetivos de Aprendizajes Priorizados, experiencias de aprendizaje, recursos utilizados y evaluaciones sumativas.

Tabla n°3: Participantes y códigos de entrevistas

PARTICIPANTE	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Profesores titulados en Pedagogía General Básica.	PTPB	Profesor titulado en Pedagogía General Básica con experiencia de 3 años en el colegio y que durante el año 2021 impartió clases de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico.
Profesores titulados en Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje y comunicación.	PTPBML	Profesor titulado en Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje Y comunicación con experiencia de 3 años en el colegio y que durante el año 2021 impartió clases de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico.

En esta fase de investigación, se analizaron los datos recopilados a través del método cualitativo de teorización o teorización anclada, concepto acuñado por Mucchielli (1996) que consiste en realizar “un análisis orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o pedagógico” (p.69). De ello, emergen categorías las que se sintetizan en el siguiente cuadro.

4. 1 Cuadro de categorías emergentes de análisis de documentos.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de documentos realizado a la planificación anual que diseñaron los docentes de 4to Básico sobre la asignatura de Lenguaje y Comunicación para el colegio seleccionado.

Categoría	Subcategoría
Elementos de la planificación	- Objetivos de aprendizaje - Experiencias de aprendizaje - Recursos utilizados
Protagonismo de los niños y niñas en la planificación	- Escritura adultocéntrica - Conocimientos previos

4. 2 Categoría: Elementos de la planificación

En esta categoría se describen los elementos encontrados en la planificación de los docentes de cuarto Básico realizada para el año escolar 2021.

- Subcategoría: Objetivos de Aprendizaje

En la actualidad, los Objetivos de Aprendizaje son una parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo señala Bravo y Cáceres (2021) al mencionar que debido a la influencia que ha ejercido el enfoque tecnológico en la enseñanza, el criterio dominante en la práctica educativa, se relaciona con la importancia del objetivo en la programación de la enseñanza. Manhey (2021) menciona que el diseño de los objetivos obedece a una concepción del estudiante, en nuestro caso de los niños y niñas.

El Programa de Estudio de 5to básico (2012) señala que “los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura los aprendizajes esperables para cada año escolar” (p.10). Así, estos objetivos establecen una meta para los estudiantes y les ayuda a alcanzar los resultados deseados.

De acuerdo con Sacristán (1982) citado por Bravo y Cáceres (2021) señala que la pedagogía por objetivos obedece a un modelo cerrado que se limita a comprobar el logro de un objetivo. Sin embargo, señala que la enseñanza al ser un modelo abierto y flexible, debe ser un proceso orientado a cada estudiante. En este sentido, esta investigación considera que los Objetivos de Aprendizaje deben ser considerados como una guía orientadora del proceso didáctico y del aprendizaje, que lleva como consecuencia, un resultado para cada estudiante de acuerdo a sus características (Bravo y Cáceres, 2021). Esta concepción acuñada por Sacristán, conlleva a una definición más amplia de lo que se plantea en los Programas de Estudio.

En este sentido, la planificación revisada consagra los Objetivos de Aprendizaje que el Programa de Estudio propone dentro del documento de Priorización Curricular. Esto quiere decir que, los Objetivos de Aprendizaje Priorizados si se abordan en la planificación de las clases de los docentes estudiados. Sin embargo, llama la atención que en la planificación anual entregada para el año 2021, figuran más Objetivos de Aprendizajes que los consagrados en el documento de Priorización. En la siguiente tabla, se muestran los Objetivos de Aprendizaje Priorizados propuestos en la Priorización Curricular del año 2020 y los Objetivos de Aprendizaje utilizados en la planificación 2021 elaborada por los docentes del colegio.

Tabla n°4: Objetivos de Aprendizajes Priorizados

Objetivos de Aprendizaje Priorizados en el documento oficial 2020	Objetivos de Aprendizaje Priorizados utilizados en la planificación
Nivel 1	Nivel 1
Lectura OA 4 OA 6 OA 7	Lectura OA 2 OA 4 OA 6 OA 7
Escritura OA 11 OA 17	Escritura OA 11 OA 17
Comunicación Oral OA 23 OA 29	Comunicación Oral OA 22 OA 23 OA 29
Nivel 2	Nivel 2
Lectura OA 1	Lectura OA 1
Comunicación Oral OA 27	Comunicación Oral OA 27

De la tabla anterior, se aprecia que los Objetivos de Aprendizaje 2 y 22, fueron agregados por los docentes en su planificación. El Objetivo de Aprendizaje N°2 corresponde al eje de Lectura y se relaciona con: “Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, releer lo que no comprendido, visualizar lo que describe el texto, recapitular,

formular preguntas sobre lo leído y responderlas, subrayar información relevante en un texto” (MINEDUC, 2012, p. 45). Mientras que el Objetivo de Aprendizaje N°22 corresponde al eje de Comunicación Oral y se relaciona con: “Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poema, mitos y leyendas y capítulos de novela” (MINEDUC, 2012, p. 47).

De lo expuesto anteriormente, se infiere que, de los elementos de la planificación, los Objetivos de Aprendizaje tuvieron que ser redirigidos por los docentes en sus planificaciones esto con la finalidad de adecuar sus prácticas a la realidad y el contexto que habían experimentado en ese momento. Es decir, los docentes tuvieron que agregar objetivos de aprendizaje para adecuar sus planificaciones y sus prácticas a las necesidades que los estudiantes iban requiriendo en ese momento. Así, lo confirma el siguiente discurso:

“Había muchos objetivos que uno quería abordar, pero no se podían porque no estaban priorizados. Entonces los agregaremos internamente para poder abordar un poquito aunque sea lo básico para el siguiente año” (PTPBML, 2022).

En resumen, agregar **objetivos de aprendizaje** a la planificación que no estaban priorizados, se utilizó con la finalidad de preparar de mejor manera a los estudiantes para el siguiente año, atendiendo a las necesidades que iban surgiendo de los mismos estudiantes.

- Subcategoría: Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje se han vuelto cada vez más importantes en la vida de los estudiantes. De acuerdo al enfoque tecnológico que hoy en día ofrece la enseñanza, el significado de la “experiencia de aprendizaje” estaría orientado a lo que planteaba Tyler (1973) refiriéndose a la interacción que se desarrolla entre el estudiante y el docente, particularmente, por la conducta activa del que aprende. Manhey (2021) señala que una “una

experiencia se adquiere con el uso repetido y mucha práctica y, por ende, jamás podríamos aprender algo sin haber experimentado en diversas ocasiones” (p.88). El Programa de Estudio de 5to Básico (2012) menciona lo siguiente sobre este tema: “el programa apoya la planificación a través de la propuesta de unidades, de la estimación del tiempo cronológico requerido para cada una, y de la sugerencia de indicadores de evaluación y de actividades para desarrollar los aprendizajes” (p.18).

En el contexto de pandemia, las clases en línea se convirtieron en una forma popular de aprendizaje. Estas clases ofrecían una forma peculiar de aprendizaje, además de la flexibilidad que permitía a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Sin embargo, esta experiencia de aprendizaje fue muy criticada ya que se requiere de otros elementos para que se desarrolle de forma óptima. En este sentido, cabe preguntar si los docentes seleccionados para esta investigación, lograron desarrollar experiencias de aprendizajes que permitieran un aprendizaje significativo en los estudiantes.

El siguiente hallazgo evidencia que tipo de experiencia de aprendizaje declararon los docentes en la planificación anual entregada para el año 2021:

“Leen el texto de la página 112 y 113 *Los pasteles y la muela* del texto del estudiante, tomo 2 y realiza la página 67 y 68 del cuaderno de actividades, tomo 2” (PLAN1, 2022).

Lo anteriormente expuesto, muestra que la experiencia de aprendizaje se vincula con leer y luego responder preguntas de comprensión sobre lo leído. En resumen, se puede inferir que las *experiencias de aprendizaje* desarrolladas por los docentes en contexto de pandemia fue un traslado de la educación tradicional previo a la pandemia hacia la modalidad online durante la pandemia.

- Subcategoría: Recursos utilizados

Los recursos de aprendizaje utilizados en las prácticas pedagógicas de los docentes son importantes para el desarrollo de habilidades y conocimientos. Todo tipo de recurso dependerá de los objetivos de aprendizaje y de la actividad que se utilice. En este sentido, Manhey (2021) señala que “los recursos o materiales didácticos son componentes inherentes al proceso educativo, tanto los de tipo abstracto o concreto pueden ser recursos de aprendizaje” (p. 82).

En contexto de pandemia, los docentes se vieron en la necesidad de buscar formas de utilizar recursos adecuados para el trabajo a distancia. Así, se habilitaron plataformas y recursos digitales para utilizar en clases a distancia.

En este sentido, conviene hacer un registro sobre la cantidad y el tipo de recursos utilizados por los docentes en contexto de pandemia durante el año 2021 en el colegio seleccionado para la muestra.

Dentro de los recursos utilizados por los docentes que fueron declarados en las planificaciones, se destacan cuentos digitales, vídeos, cápsulas explicativas, Power Point, guías de trabajo, texto del estudiante y cuaderno. Respecto de la cantidad, se evidencia un predominio del uso de cuaderno, texto escolar y vídeos.

Según los datos recolectados, se puede evidenciar que el predominio de recursos pedagógicos utilizados con mayor frecuencia y que fueron declarados en la planificación, es el cuaderno. Este recurso se percibe con un uso frecuente, principalmente, orientado a registrar las preguntas de comprensión después de la lectura de cada texto. En segundo lugar, se aprecia un uso frecuente del texto escolar, utilizado con mayor dominio durante el segundo semestre para lectura de diferentes tipos de textos. Finalmente, se aprecia el uso de vídeos, principalmente, para que los estudiantes pudieran comprender el relato o la información a

través del recurso audiovisual. Se debe aclarar que existe registro en la planificación de la diferencia entre vídeo y cápsula explicativa, ya que el vídeo se usó con la finalidad de que los estudiantes comprendieran la historia o información de un tipo de texto, mientras que la cápsula explicativa se utilizó para profundizar en contenidos sobre diferentes temas y estrategias para la asignatura.

En síntesis, los *recursos utilizados* que fueron declarados por los docentes en las planificaciones, fueron en gran parte recursos didácticos que tradicionalmente ya se usaban previo a la pandemia. Se infiere que existió un traslado de la educación tradicional al contexto de la pandemia, utilizando los recursos ya establecidos.

4. 3 Categoría: Protagonismo de los niños y niñas en la planificación

- Subcategoría: Escritura adultocéntrica

En una cultura donde la escritura adultocéntrica es la norma, los niños tienen poco o nada que aportar. Así lo señalan autores que hablan sobre la lectura y la escritura juvenil: “La relación de niños con adultos que ostentan autoridad, poder, prestigio o tienen cierta influencia sobre los menores ha sido una recurrencia en los libros y otros materiales destinados a introducir, formar y/o entretener a lectores infantiles” (Ow, 2011, p.332). Esta forma de escritura se enfoca en los intereses adultos, lenguaje y temas, y excluye a los niños. Como resultado, vemos que la escritura en las planificaciones desarrolladas por docentes se centra en una mirada adultocéntrica dejando de lado la importancia de la visión de los menores. Autores como Duarte (2015) mencionan que:

“El adultocentrismo se establece a partir de cómo en cada sociedad se imponen a las personas consideradas menores, unas ciertas posiciones en la estructura productiva e institucional y se construyen unos imaginarios que legitiman dichas posiciones en base a

una cierta concepción de las edades y sus tareas. Estas imposiciones tienen una composición: material y simbólica”. (p. 91)

Si se considera en la redacción de las planificaciones esta mirada podemos ver limitada la participación que los niños y niñas tienen en su propio desarrollo del aprendizaje. En este sentido, dentro de los hallazgos encontrados en las planificaciones de los docentes, se establece que la participación de los niños es muy mínima. Así, lo reafirma el siguiente hallazgo:

“Leen cuento *Clementina y el Coronavirus*, realizan una guía de comprensión lectora”. (PLAN1, 2021)

Lo anteriormente expuesto, se relaciona con lo mencionado sobre la **escritura adultocéntrica** en la planificación de actividades. A pesar de que, en la redacción, se utilizan verbos en forma indicativa como “Leen” o “realizan”, otorgando cierto protagonismo a la actividad que hacen los estudiantes, no hay mayor detalle de lo que los estudiantes realizan en la guía de comprensión lectora.

- Subcategoría: Conocimientos previos

Los profesores tienen la responsabilidad de asegurarse de que sus estudiantes estén preparados para los desafíos a los que se enfrentarán en el futuro. Esto significa que en la actualidad los educadores deben tener en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes y trabajar para asegurarse de que sean capaces de construir sobre ellos. Así, los conocimientos previos son aquellos conocimientos que un alumno ya ha adquirido antes de entrar a la clase. Así lo señala Tigse (2019) al mencionar que el maestro es el “ente innovador, que crea situaciones significativas de aprendizaje utilizando estrategias cognitivas,

metacognitivas y afectivas que permitan activar los conocimientos previos de los estudiantes” (p.3). Estos conocimientos previos son importantes porque los estudiantes tienen una base de datos sobre la que construir su propio aprendizaje.

En la planificación revisada en esta investigación, se aprecia que los docentes no registran actividades vinculadas a identificar los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre el contenido a trabajar en la clase. A continuación, se muestra un resumen de lo mencionado anteriormente.

Tabla n°5: Extracto de planificación

N° Clase	Objetivo de Aprendizaje	Actividad	Recurso utilizado
1	OA 22 Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas.	Leen cuento "Clementina y el Coronavirus", realizan una guía de comprensión lectora.	Cuento digital y guía de comprensión lectora.
2	OA 11 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.	Leen cuento "Clementina y el Coronavirus", responde preguntas planteadas.	Cuento digital y cuaderno de la asignatura.

3	<p>OA 4</p> <p>Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita; determinando las consecuencias de hechos o acciones; describiendo y comparando a los personajes; describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto; reconociendo el problema y la solución en una narración; expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes.</p>	<p>Leen el cuento "Clementina vuelve al jardín" y buscan en el diccionario palabras desconocidas.</p> <p>Realizan página 4 a la 7 texto del estudiante, y página 4 y 5 del cuaderno de actividades.</p>	<p>Cuento digital (Clementina vuelve a salir), texto del estudiante, cuaderno de actividades y cuaderno de la asignatura.</p>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En la tabla n° 5 se evidencia un extracto de las planificaciones entregadas por los docentes de Lenguaje de 4to Básico para el año 2021. En estas se aparecía que en la columna “Actividades” están registradas las actividades que los docentes declaran realizar durante la clase de Lenguaje. En la secuencia de clases presentada en la tabla n° XX, se detalla la actividad que hacen los estudiantes, por ejemplo: leen cuento, realizan guía o buscan en el diccionario. Sin embargo, no se evidencian actividades que estén orientadas a conocer por parte del docente los conocimientos previos que los estudiantes puedan tener sobre el concepto de cuento o sobre el título del cuento.

En resumen, se infiere que el reconocimiento de los *conocimientos previos* es una estrategia clave para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El no incluirlos en la planificación puede ser perjudicial para el desarrollo de los aprendizajes esperados por los docentes. Los profesores deben asegurarse de que los estudiantes estén familiarizados con el material antes de intentar enseñar nuevos conceptos. También pueden aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes para personalizar el aprendizaje. Esto puede ayudar a los estudiantes a tener un mejor entendimiento de los nuevos materiales y mejorar su motivación.

4. 4 Cuadro categorías emergentes de hallazgos de los casos a través de Grupo Focal

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del grupo focal realizado a los profesores de 4to Básico que realizaron clases de Lenguaje y Comunicación a los estudiantes durante el año 2021. Este grupo focal se realizó al finalizar una reunión de ciclo.

De acuerdo a la información recolectada en el grupo focal, se han establecido las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría	Subcategoría
Obstáculos de enseñanza	- Acceso a la tecnología - Poco apoyo familiar
Experiencias de aprendizaje	- Online - Presencial
Evaluaciones	- Online

	- Presencial
--	--------------

4. 5 Categoría: Obstáculos de enseñanza

- Subcategoría: Acceso a la tecnología

En la era de la tecnología, la pandemia del coronavirus modificó la forma en que interactuamos con la tecnología. Con la imposición de las medidas de distanciamiento social, muchas personas se vieron obligadas a estudiar en línea. Así autores como Montenegro et al. (2020) mencionan que el confinamiento ha dado lugar al protagonismo especial a las TIC, evidenciándose como un factor importante para hacer efectivo el derecho a la educación. Por lo que, muchos gobiernos han reconocido el valor de la tecnología como herramienta para ayudar a sus ciudadanos durante esta pandemia, en consecuencia, se desplegaron medidas para garantizar el acceso a la tecnología a aquellos que no tienen recursos para adquirirla.

Respecto de la escuela seleccionada como parte de la muestra de esta investigación, se debe dar contexto a una serie de herramientas digitales que desplegó el establecimiento para dar cobertura a las clases online entregadas por los profesores. En primer lugar, el establecimiento entregó a cada profesor un computador portátil nuevo, para que cada profesor pudiera realizar sus clases online. Junto con esto, se le entregó una banda ancha para que la pudiera utilizar y poder conectarse a internet, ya que las clases se impartían mediante la plataforma Classroom (herramienta habilitada por gmail). En segundo lugar, el establecimiento educacional entregó a cada estudiante que necesitará una tablet con internet, entregando un total aproximado de 300 tablet para el uso del estudiante y las familias. En tercer lugar, cabe mencionar que la escuela entregó todo el material necesario tanto para las clases como para cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y las familias más

necesitadas. Se entregaron canastas familiares con alimentos y con gas para aquellas personas que más lo necesitaban. Con todos estos recursos, fue fundamental el trabajo de los profesores jefes que pudieron recolectar y gestionar toda la información para entregarla al colegio. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados y recursos entregados, existía un desafío mayor que se relacionaba con la educación sobre el uso de tecnologías. En este sentido, se evidenció que en muchas ocasiones los estudiantes no se conectaban porque no sabían usar el dispositivo entregado o porque no tenían buena señal de internet. Así lo reafirma los siguientes discursos:

“En muchos casos, los niños no sabían usar un dispositivo móvil y los padres trabajaban todo el día por lo que no los podían orientar.” (PTPB).

“En los casos que se entregó la tablet, los niños que vivían fuera de la comuna como en Pirque o en La Pintana no podían conectarse porque la señal online era muy mala; tampoco prendían la cámara porque priorizaron escuchar” (PTPBML).

En síntesis, se infiere que el **acceso a internet** estuvo condicionado no tan solo por el acceso a las tecnologías, sino también debido a la educación sobre el uso de las tecnologías, en la que en muchos casos se asociaba a la ausencia de los tutores debido a que tenían que trabajar. Por otra parte, un factor importante vinculado a este tema, es la deficiente señal de internet que tienen las comunas rurales aledañas a Puente Alto, como Pirque; entendiendo que un porcentaje importante de estudiantes del colegio proviene de esta comuna.

- Subcategoría: Poco apoyo familiar

Durante la pandemia, muchas familias tuvieron que cambiar sus formas de apoyo en la educación de sus hijos. Estos cambios fueron necesarios para mantener a los niños seguros y permitir que siguieran aprendiendo. Aunque el aprendizaje remoto fue una bendición para muchos, también aumentó la responsabilidad de los padres para ayudar a sus hijos a estar al

día con sus tareas, estudios y compromisos educativos. Así, Muñoz y Lluch (2020) señalan que la escuela debe compartir los propósitos educativos con las familias e involucrarse en su logro académico. A su vez, estos autores mencionan lo siguiente sobre el apoyo de las familias:

“La colaboración de las familias en la educación, por medio del profesorado y los centros escolares, pudieran vincularse en diferentes áreas de actuación que aprovechen las tareas en este sentido. Se trata de potenciar las dinámicas de trabajo alrededor de la corresponsabilidad de una educación contextualizada, que realmente minimice el impacto negativo y que persiga a todo el alumnado, sin excepciones” [...] (p.13).

En el contexto estudiado en esta investigación, se evidencia que la presencia de los padres o tutores en la educación de los estudiantes fue muy poca. Esto se debió a que los padres debían trabajar, por lo tanto, los estudiantes se quedaban solos sin redes de apoyo que ayudará al desarrollo de la clase online. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“Me tocó entrevistar a una apoderada que me culpaba de todo, incluso de que su hijo no aprendiera, pero ella se excusaba de que tenía que trabajar y nadie lo podía cuidar” (PTPB).

Junto con lo anterior, salen a la luz situaciones en la que los niños debían acompañar a sus padres a trabajar o que se debían quedar con sus abuelos, adultos mayores que no conocían mucho sobre las tecnologías. Así lo reafirma el siguiente discurso:

“La mayoría de mis estudiantes se quedaban con sus abuelos o tíos y no se manejaban con la Tablet o el celular, eso fue difícil tuvimos que hacer video tutoriales para ayudar con eso” (PTPBM)

“Tenía una estudiante que acompañaba a su mamá a la feria y se conectaba desde ese lugar, nunca podía escuchar bien la clase” (PTPB)

En resumen, el *poco apoyo familiar* implicó un obstáculo de enseñanza para los docentes, sin embargo, los docentes son conscientes de que dicho obstáculo tiene relación con las condiciones sociales que las familias debían sostener durante la pandemia.

4. 6 Categoría: Experiencias de aprendizaje

Para comenzar con las subcategorías vinculadas a experiencias de aprendizaje, conviene precisar, en primer lugar, qué se entiende por “*Experiencias de aprendizaje*”. El año 2006 el Ministerio de Educación a través de su trabajo “*Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia*” señalaba que una experiencia de aprendizaje se relaciona con una vivencia educativa en la que se ven aumentadas las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas. Así, se menciona que:

“La experiencia de aprendizaje tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral, que involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz. cultural y valórica. No se trata de una acción puntual, sino de sucesivas acciones que van llevando a los niños y niñas a indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, en definitiva, alcanzar el aprendizaje esperado” (MINEDUC, 2006, p.48).

Para esta investigación, se considera como experiencia de aprendizaje aquella vivencia educativa que tiene intención pedagógica, que involucra todas las dimensiones mencionadas anteriormente y que representan acciones sucesivas que permiten a los niños y niñas indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, para alcanzar el aprendizaje esperado. Para efecto de esta investigación, se considera pertinente relacionar los conceptos experiencias con actividades de aprendizajes.

- Subcategoría: Experiencias de aprendizaje online

La pandemia del Covid-19 cambió radicalmente nuestras vidas, obligando a la mayoría de las personas a quedarse en casa. Esto, sin embargo, no significa que el aprendizaje

y el progreso deben detenerse. Las clases online fueron una forma segura de aprender y progresar en tiempos de pandemia. Según Mendoza (2020) “la educación a distancia consiste en generar un espacio que permita lograr un aprendizaje auténtico y significativo a través del uso con sentido de los recursos disponibles, situados en el momento de aprendizaje en el que docentes y estudiantes se encuentren [...]” (p.351).

En este sentido, la educación a distancia permitió una continuidad de los aprendizajes establecidos por las comunidades educativas durante la pandemia. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“El primer semestre, fue todo digitalizado, leíamos cuentos o textos informativos y todo tenía que ser mediante la audición [...] desarrollaron mucho el escuchar a otro leer” (PTPBML).

En resumen, se infiere que las experiencias de aprendizajes online permitieron desarrollar habilidades que, en un contexto normal de clases presenciales, muchas veces no se logra trabajar. Debido a que las clases a distancia estaban dictadas mediante un computador (o una tecnología compatible), permitió desarrollar en los docentes un uso variado de recursos educativos, de tal manera, que los estudiantes tenían acceso a tutoriales, vídeos y otros recursos que fortalecieron el desarrollo de habilidades comunicativas como la escucha activa.

- Subcategoría: Experiencias de aprendizaje presencial

El segundo semestre del año 2021 la educación en la mayoría del país, pasaba de una educación a distancia a una educación semi presencial de manera voluntaria. Como las clases eran voluntarias y separadas por grupos, los estudiantes asistían de manera poco constante. Junto con esto, la jornada era flexible, ya que los bloques de clases se redujeron de 45 minutos

a 35 minutos, por lo tanto, los estudiantes asistían hasta las 14.00 horas. Para los estudiantes, que no asistían, tenían un horario diferido con clases online y todo el material utilizado era enviado para aquellos estudiantes. En este sentido, las actividades tuvieron que ser adecuadas a la reducción de tiempo y con recursos que pudieran servir para las clases online. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“No eran actividades tan profundas porque venían pocos niños, pero si se intentaba mezclar lo virtual como los cuentos digitales, con lo escrito como guías de trabajo con preguntas escritas” (PTPB)

En síntesis, el regreso de la *experiencia de aprendizaje presencial* tuvo su momento de adaptabilidad, tanto para los docentes como para los estudiantes. Se infiere que fue un momento donde se realizaron experiencias de aprendizaje que no fueron profundas en cuanto a habilidades y conocimientos, pero que sirvieron para recuperar la escolarización y para reencontrarse con los estudiantes.

4. 7 Categoría: Evaluaciones

- Subcategoría: Evaluaciones online

La pandemia del coronavirus, además de modificar las experiencias de aprendizajes, modificó la forma en que se evalúan los aprendizajes adquiridos. En una educación basada en un enfoque técnico, la evaluación depende de las experiencias de aprendizaje y del objetivo creado para dicha experiencia. En este sentido, conviene tomar como referencia lo planteado por Tyler (1973) sobre evaluación considerando que la educación chilena se enmarca desde la perspectiva técnica: “la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (p.108). En este sentido, otros autores contemporáneos como

Casanova (2011) plantean que la evaluación es un proceso de recogida de datos que otorga información sobre el modo en que se produce enseñanza y aprendizaje. Ambos planteamientos, se relacionan con un enfoque técnico de la educación, donde el recurso preferido por los docentes es el examen. Así, lo reafirman en los siguientes discursos:

“Eran un fracaso, según mi opinión, ya que muchos padres estaban detrás de los niños y les soplaban las respuestas... un ejemplo de eso fueron las alzas en las notas de ese año y de ese semestre” (PTPB)

“En general, era un tipo de texto y luego respondían formularios de preguntas cerradas”. (PTPB)

Con respecto a lo anterior, uno de los docentes menciona que las evaluaciones son un fracaso, ya que recibía ayuda de otros (padres) para realizarla. En este sentido, Díaz Barriga (1997) plantea que los fundamentos del examen se relacionan con nociones como calidad de la educación, eficacia y eficiencia del sistema educativo. Aún más, este autor señala que “la pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir y estudiar los grandes problemas de la educación” (p.28). De lo anterior, es preciso reflexionar sobre qué tan conveniente es realizar una evaluación con características de examen, y que además sea de carácter sumativa, sobre todo pensando en contexto de pandemia. Así, Manhey (2021) ofrece una conceptualización de evaluación mucho más amplia, entendiendo esta como un punto de partida del diseño curricular, utilizada para recoger información y así tomar decisiones pedagógicas.

En resumen, las *evaluaciones online* fueron un despropósito durante el contexto de clases online en pandemia. Autores como Cárdenas (2020) señalan que la evaluación

continua y no centrada en exámenes, sino multifactorial, es la mejor manera de evaluar a distancia.

- Subcategoría: Evaluaciones presenciales

El segundo semestre del año 2021, la realidad virtual se modificó hacia una realidad presencial que fue voluntaria para la asistencia a clases presenciales. Sin embargo, fue obligatorio para los estudiantes tener al menos una calificación por asignatura para poder cerrar el año escolar. Así, muchos estudiantes que asistieron a clases presenciales y que realizaron evaluaciones de manera presencial, bajaron sus calificaciones ya que no reciben el apoyo directo entregado en casa. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“Se notó una baja en las notas, ya que muchos niños se enfrentaban a la evaluación solos sin ayuda de sus padres” (PTPB).

En síntesis, las *evaluaciones presenciales* fueron la transición para el año siguiente. En este caso, las evaluaciones fueron las mínimas requeridas para cada asignatura, y en muchas no se alcanzaron a evaluar todos los objetivos de aprendizajes trabajados en las clases.

4. 8 Cuadro de categorías emergentes de hallazgos de los casos a través de entrevistas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a dos profesores del establecimiento educacional seleccionado.

Categoría	Subcategoría
Obstáculos de enseñanza	- Acceso a la tecnología. - Adecuación de objetivos. - Poco apoyo familiar.

	- Derivaciones por aspectos pedagógicos.
Facilitadores del aprendizaje	- Motivación e innovación de los docentes. - Comunicación oral para el aprendizaje.
Prácticas implementadas	- Comprensión lectora. - Escritura. - Comunicación oral.
Evaluaciones	- Online - Presencial.

4.9 Categoría: Obstáculos de enseñanza

- Subcategoría: Acceso a la tecnología

Durante el año 2020, uno de los principales conflictos que tenían los padres y apoderados se relacionaba con el acceso y uso de los medios tecnológicos para conectarse a las clases online que ofrecía la escuela para sus hijos en un contexto de pandemia. Así, estudios recientes señalan que el cumplimiento de los objetivos académicos tiene directa relación con el acceso a las tecnologías y con el nivel adquisitivo de las familias (Montenegro et al., 2020). Lo que se reafirma en el siguiente discurso:

“La tecnología, los medios tecnológicos. No todos los niños tenían en sus hogares el medio tecnológico para conectarse que en ese caso era un computador o internet” (PTPB, 2022).

“Entonces a ellos se les escuchaba cortado o a mí se me escuchaba cortado y no era lo mejor poder explicarles” (PTPBML, 2022).

El Covid-19, como una pandemia global, ha impactado en las comunidades educativas del siglo XXI. Así, la brecha digital parece más significativa en aquellos sectores de población que poseen factores de vulnerabilidad y que suman una brecha social. Esto genera una barrera de acceso importante hacia una buena educación. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“Había muchas familias que estaban pasando por muchos momentos complejos y eso gatilló que no se conectaran o que no los apoyaran tanto en casa en sus hábitos de estudio, entonces todo se gatilló con eso. También si tuve que hacer muchas derivaciones a la OPD (Oficina de Protección de Derechos de Infancia), al asistente social, pero afortunadamente tuvieron la confianza y me pudieron transmitir lo que estaba pasando en ese momento para yo poder ayudarlos y poder abordar otro tipo de situaciones y no dejarlos a la deriva” (PTPBML, 2022).

A partir de los diferentes discursos, se infiere que el **acceso a la tecnología** fue un obstáculo para el aprendizaje de los niños y niñas del establecimiento y se asocia directamente con la situación social que tiene el estudiante y su familia.

- Subcategoría: Adecuación de los objetivos.

La prolongación de la emergencia sanitaria en nuestro país, ha marcado la suspensión de la educación tradicional como la llevamos desarrollando durante décadas. En este sentido, conviene cuestionar si la pandemia fue o está siendo una oportunidad para repensar cómo se articulan los Objetivos de Aprendizaje que los niños y las niñas de nuestro país deben aprender en un contexto globalizado. Si en un año normal, los profesores y profesoras, deben trabajar guiados por los Objetivos de Aprendizaje (OA) anclados en el programa oficial del Ministerio de Educación (MINEDUC), en pandemia, los profesores y profesoras debieron

adecuarse a los Objetivos de Aprendizaje Priorizados (OAP) que en concreto era una selección de algunos Objetivos de Aprendizaje del currículum en un contexto norma (Cárdenas et al., 2021). En este sentido, se abrieron una serie de plataformas online que ayudaban a los docentes a preparar y realizar sus clases en un contexto de pandemia. Sin embargo, esta adaptación fue un proceso poco preparado, ya que los docentes tuvieron que adecuar sus prácticas a la modalidad que estaba siendo presentada. Lo que se reafirma en el siguiente discurso:

“Conocer y estudiar los objetivos priorizados porque a pesar de que eran objetivos que ya estaban en el currículum y se extrajeron y se “copiaron y pegaron... De alguna manera tenías que adecuarse a enseñarlos mediante un sistema online que no es lo mismo que un sistema presencial” (PTPB, 2022).

“Había muchos objetivos que uno quería abordar, pero no se podía porque no estaban priorizados. Entonces lo hacíamos internamente como para poder abordarlo un poquito como, por ejemplo, los verbos no están priorizados, entonces los mencionamos, porque necesitábamos pasar, aunque sea lo básico para que ellos pudieran entender a quinto con un poquito más de conocimiento o enfrentarlo. Entonces nosotros de lo priorizado tratamos de abarcar lo que más se podía y de eso mismo estrujar un poquito más lo no priorizado” (PTPBML, 2022).

En este sentido, los docentes señalan que tuvieron que adecuarse a los Objetivos de Aprendizaje Priorizados desde su propia experiencia y repensando día a día cómo seguir adelante con las clases online. Los Objetivos de Aprendizaje Priorizados sirvieron como una guía para la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación a distancia. Sin embargo, tuvieron que ser revisados y actualizados constantemente por parte de los docentes

para asegurarse de que se ajustaban a los estándares actuales y que fueran adecuados para el contexto y la situación que se experimentaba.

De lo anterior, se establece que la *adecuación de los Objetivos de Aprendizaje Priorizados* fue un obstáculo en la enseñanza, ya que fueron objetivos seleccionados de un currículum en un contexto normal poco prácticos y amigables con el contexto que se estaba viviendo.

- Subcategoría: Poco apoyo familiar.

La familia durante el proceso de enseñanza en contexto de pandemia fue un factor importante a considerar. Los centros educativos tuvieron que hacerle frente a la necesidad de reinventarse a sí mismos durante el periodo de confinamiento, y junto con esto, promover la participación de las familias para que los estudiantes pudieran avanzar en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, lo señalan autores como Moreno y Lluch (2020) en la que mencionan que *“la colaboración de las familias con la educación y las tareas escolares van a resultar de gran valor para velar por el Derecho a la Educación y proseguir con el logro de las metas educativas”* (p.6). Sin embargo, muchos de los colegios de Puente Alto están inmersos en un contexto social de alta vulnerabilidad, y por lo tanto, familias y tutores que necesitaban salir a trabajar para poder sobrellevar el día a día. Lo que se reafirma en el siguiente discurso:

“Lo más difícil fue el poco apoyo de los apoderados hacia los estudiantes. Muchos se conectaban sin tener ni siquiera su cuaderno, sus libros siendo que se les pedía con anticipación, aun así, no se presentaban con eso o no se conectaban directamente, costó mucho el tema de la puntualidad también, muchos acostados” (PTPBML, 2022).

“Los papás no tomaron el conocimiento o no se tomaron la atribución de ser responsables con sus hijos y les dio lo mismo todo. Al final como que los contenidos lo tenían

que aprender igual y les dio lo mismo, no hubo ningún apoyo de ellos en casa, nada.”
(PTPBML, 2022).

De lo anterior, se infiere que los estudiantes se conectaban a las clases sin la supervisión de un adulto, sin la preparación adecuada, y sin un compromiso real de lo que significaba la educación a distancia, entendiéndose que la necesidad inmediata era otra. Así, el ***poco apoyo familiar*** se convierte en un obstáculo para la enseñanza, principalmente, porque los estudiantes no tienen las orientaciones para participar de una experiencia educativa a distancia.

- Subcategoría: Derivaciones por aspectos pedagógicos.

Si para los profesores fue complejo llevar a cabo clases a distancias con poca orientación pedagógica, asistir a estudiantes que tenían dificultades para acceder a la tecnología y asistir a apoderados poco comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, sumarle el desafío de identificar aquellos estudiantes que no lograban aprender por alguna dificultad asociada a un diagnóstico un aspecto sumamente difícil de realizar según los profesores entrevistados. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“Aunque era un poquito más complejo incluso hacer derivaciones, se conversaba con PIE que a muchos niños no podíamos atrevernos a hacer derivaciones porque como fue un sistema online no podíamos suscitar y decir “no, realmente este niño podría tener esto y hacer una derivación como tal” hubiera sido como inconsecuente, si no tenías una observación real de lo que estaba pasando” (PTPB, 2022).

Uno de los cuatro principios establecidos en la Priorización Curricular publicada el 18 de mayo del 2020, se relaciona con diversidad de contexto de aula inclusiva (MINEDUC, 2020). En este sentido, la ley establece que los establecimientos escolares y los docentes deben realizar las adecuaciones curriculares correspondientes para aquellos alumnos que

posean alguna dificultad de aprendizaje, pero ¿cómo saber qué estudiante posee dicha dificultad bajo el contexto de clases a distancia? De esta manera, realizar derivaciones por parte del profesor queda sujeto a interpretaciones que pueden o no ser de ayuda para el estudiante, pero que tiene un margen de incertidumbre si no se trabaja en detalle con el alumno. Así, la Priorización Curricular se acoge al principio de aula inclusiva, pero con pocas herramientas para realizar los diagnósticos adecuados debido al contexto.

A partir de lo anterior, las *derivaciones por aspectos pedagógicos* es un obstáculo para la enseñanza, debido a que no queda claro cómo los docentes pueden sustentar sus supuestos diagnósticos sin antecedentes teóricos/prácticos de cómo hacerlo ya que los documentos oficiales entregados solo se mencionan que deben hacerse.

4. 10 Categoría: Facilitadores del aprendizaje

- Subcategoría: Motivación e innovación de los docentes

Los docentes desempeñan un papel esencial en la educación de los estudiantes, ya que son los responsables de transferir conocimientos y habilidades esenciales para contribuir al desarrollo de la sociedad. Para lograr esto, los docentes deben motivar y estimular la innovación en el aula. En el contexto de pandemia, muchos docentes se vieron en la necesidad de capacitarse y actualizar sus conocimientos para que los estudiantes pudieran recibir de mejor manera todos los conocimientos y habilidades esenciales para un aprendizaje integral. Junto con lo anteriormente expuesto, Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020) señalan que “en momentos de crisis se abre la oportunidad de construir nuevos ambientes educativos, otra mirada de la educabilidad y la intención de promover la innovación disruptiva de estructuras y prácticas curriculares” (p.3).

En este sentido, motivar a los estudiantes es fundamental para que se sientan comprometidos con el aprendizaje y estén dispuestos a trabajar duro para alcanzar los objetivos educativos. Los docentes deben hacer todo lo posible para crear un ambiente acogedor y estimulante en el aula, fomentando la creatividad, la colaboración y el respeto. Esto se puede lograr a través de una variedad de actividades, como el uso de metodologías interactivas, el trabajo en grupos, el fomento de preguntas y discusiones, y la realización de proyectos. Así, lo afirma el siguiente discurso:

“Las actividades eran videos, grabados por mí con cápsulas explicativas, con monitos, los PPT después lo pasábamos a videos, las voces eran por mí. Algunos eran explicativos otros desafíos y ahí algunos por ejemplo les hacíamos cápsulas que se orientara la parte de escritura y de alguna manera, aunque no venía el objetivo priorizado o la parte gramática escritura, nosotros de forma interna igual los íbamos entrelazando” (PTPB, 2022).

Además de motivar a sus estudiantes, los docentes deben estimular la innovación. Esto se puede lograr al fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, permitiendo que los estudiantes sean proactivos y busquen soluciones innovadoras a los problemas. Los docentes también pueden introducir a sus estudiantes a nuevas tecnologías, herramientas y materiales didácticos, así como proporcionarles acceso a recursos externos para que puedan ampliar sus conocimientos. Al proporcionar estos recursos, los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan ser innovadores y tomar decisiones informadas. En este sentido, se considera pertinente las palabras de Díaz-Barriga y Barrón- Tirado al decir:

“Los nuevos ambientes de aprendizajes requieren de prácticas educativas híbridas, formales e informales, que deberán transitar a enfoques de participación comunitaria, aprendizaje entre pares, modelos de diseño universal para el aprendizaje, recursos y

aplicaciones que generen accesibilidad y aprendizaje con comprensión en función a la diversidad del alumno, con apoyo tutoriales y acompañamiento, así como personalización de trayectorias curriculares” (p.4).

En resumen, **la motivación e innovación de los docentes** es un facilitador del aprendizaje y juega un papel fundamental en la formación de los estudiantes. Al motivar y estimular la innovación, los docentes ayudan a los estudiantes a desarrollar una forma de pensamiento crítico y creativo, lo que les permitirá ser exitosos en su futuro.

- Subcategoría: Comunicación oral para el aprendizaje

La comunicación oral es una de las principales formas de comunicación que utilizan los seres humanos para transmitir información entre ellos (Coronado, 2016). Esta forma de comunicación es importante para el aprendizaje, ya que nos permite compartir nuestras ideas e intereses con otros para que podamos obtener información y conocimientos que de otra forma serían difíciles de alcanzar (Coronado, 2016). En contexto de pandemia, la comunicación oral no siempre se dio de manera natural, ya que debían congeniar muchos factores a favor para ayudar a fortalecer la comunicación. Sin embargo, al ser casi el único medio para realizar las clases online, la comunicación oral se vio favorecida en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así lo reafirma el siguiente discurso:

“La comunicación oral en sí no costó desarrollarla, es más, se pudo dar de forma transversal en todas las asignaturas, porque era la única forma en el sistema online era comunicándose”. (PTPB, 2022).

La comunicación oral fue útil para aprender y recordar información. Esto se debe a que la comunicación oral permitió realizar una interacción interpersonal. Además, la comunicación oral también ayudó a desarrollar habilidades de escucha y habla. Al escuchar activamente a un compañero de clase, nos ayudó positivamente a mejorar habilidades de

escucha para poder comprender mejor lo que se está diciendo. Al hablar con otros, mejoró habilidades de habla, lo que nos permite comunicar nuestras ideas de manera más clara y efectiva.

En conclusión, se infiere que la *comunicación oral para el aprendizaje* fue un facilitador ya que ayudó de manera transversal en todas las asignaturas mejorar el aprendizaje debido a que era la forma que se tenía para interactuar en clases.

4. 11 Categoría: Prácticas implementadas

- Subcategoría: Comprensión lectora.

Como se menciona en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 5to Básico “El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo” (MINEDUC, 2012, p.13). El lenguaje es una de las habilidades humanas más importantes que nos podemos imaginar, ya que nos permite comunicarnos con otros, compartir nuestros pensamientos y expresar nuestras emociones. Dentro de la propuesta curricular, el lenguaje se subdivide en tres ejes principales: Comprensión Lectora, Escritura y Comunicación Oral. Autores como Donoso et al. (2020) plantean que la lectura es una práctica social que se desarrolla de manera cotidiana o dirigida. Además, señalan que la lectura es cognitiva e involucra aspectos de la emocionalidad en el proceso de la adquisición.

De acuerdo al currículum establecido (MINEDUC, 2012) las actividades de aprendizaje de lectura deben incluir siempre:

- “Los alumnos deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir. Los docentes deben demostrar esto leyendo frecuentemente a sus alumnos algunos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros

atractivos sobre el tema y pidiendo a los alumnos buscar información relevante en textos determinados” (p.13).

- “Los alumnos deben acostumbrarse a recibir información escrita. Todo aprendizaje debiera quedar registrado en un breve texto escrito, sea este un libro, una ficha de trabajo o el cuaderno. El alumno debe poder recurrir a esta fuente para consultar, revisar y estudiar” (p.14).

- “Los alumnos deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas, y en los cursos terminales del ciclo, deben poder identificar la idea principal y sintetizar la información relevante” (p.14).

- “Los alumnos deben dominar la lectura comprensiva de textos con dibujos diagramas, tablas, íconos, mapas y gráficos con relación a la asignatura” (p.14).

- “Los alumnos deben procurar extender sus conocimientos mediante el uso habitual de la biblioteca escolar y también por medio de internet”(p.14).

Considerando lo anterior, las actividades de lectura en tiempos de pandemia se vieron reducidas a prácticas de manera virtual debido al contexto de emergencia. Para leer libros, cambiar de papel a pantalla implica un impacto en la práctica de lectura. Así lo reafirman Donoso et al. (2020):

“En el caso de los libros, el cambio del papel a las pantallas expresa no solo un cambio de soporte o medio, sino que tiene además un alto impacto en las prácticas de lectura, ya que no se lee del mismo modo un texto impreso que uno digital; cambian la interacción con el texto, los lugares, los tiempos destinados a leer, los grados de concentración requeridos, entre otros múltiples aspectos” (p.16).

En este sentido, las actividades pedagógicas orientadas a la comprensión lectora disminuyeron su impacto en los estudiantes, ya que el medio que se tenía antes de la pandemia cambió. Así, los reafirman los siguientes discursos:

“Trabajamos más comprensión lectora, habilidades y estrategias de comprensión lectora que tampoco pudimos trabajar todas las habilidades y trabajamos la parte de escritura, pero opinión personal y fue la parte de respuestas abiertas, pero todo orientado a opinión personal” (PTPB).

“Lo que pasa es que yo creo que la comprensión siempre va estar bien baja. Extraer lo que es información también, por lo mismo porque no se pudo trabajar en profundidad con ellos” (PTPBML).

En resumen, las prácticas implementadas relacionadas a la **comprensión lectora** tuvieron impacto en los estudiantes, ya que se cambió la modalidad de lectura en papel a lectura en pantalla, aspecto que no habían practicado años anteriores. Por lo tanto, no se profundizó en habilidades de comprensión lectora necesarias para cumplir con las competencias necesarias del lenguaje.

- Subcategoría: Escritura.

La escritura es una habilidad fundamental que todos los estudiantes deben adquirir para desarrollarse en sociedad. Esta habilidad se ha convertido en una necesidad en el siglo XXI, para comunicar ideas y compartir conocimientos. En este sentido, la escritura se entiende como un proceso cognitivo y lingüístico, es decir, se involucra tanto el pensamiento como el lenguaje (Chaverra, 2011). En el mundo de hoy, las personas necesitan saber cómo escribir en forma clara y concisa, sobre todo en un mundo digitalizado. Así, la escritura digital se refiere al “proceso de composición apoyado en recursos electrónicos que, como

una nueva modalidad de escritura, está generando transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión de información" (Chaverra, 2011, p. 105).

De acuerdo al currículum establecido (MINEDUC, 2012) las actividades de aprendizaje de escritura deben incluir siempre:

- “En todas las asignaturas, los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión (por ejemplo, cuentos, cartas, descripciones, respuestas breves, informes, registros y diarios)” (p.15).
- “Los alumnos deben aprender a organizar y presentar la información a través de esquemas o tablas en todas las asignaturas; esto constituye una excelente oportunidad para aclarar, ordenar, reorganizar y asimilar la información” (p.15).
- “Al escribir, los alumnos utilizan los conceptos y el vocabulario propio de la asignatura, lo que contribuye a su asimilación” (p.15).
- “Las evaluaciones deben contemplar habitualmente preguntas abiertas que permitan al alumno desarrollar sus ideas por escrito” (p.15).
- “El uso correcto de la gramática y de la ortografía permite una mejor comunicación, por lo tanto, debe pedirse a los alumnos revisar sus escritos antes de presentarlos” (p.15).

En este sentido, la pandemia limitó la forma de cómo enseñar a escribir. Los docentes debieron buscar alternativas adecuadas para lograr el desarrollo de la escritura mediante el medio digital, a pesar de los esfuerzos hubo una baja significativa en el desarrollo de esta habilidad. Así, lo afirma el siguiente discurso:

“Es que yo estaba en cuarto y aun así tenía uno o dos niños no lectores o al momento de transcribir o escribir también una mala escritura o todo ligado o una orientación espacial muy mala. Entonces, les perjudicó bastante ya sea porque no sabían ubicarse aún en los

cuadrados en el cuaderno, en la orientación. Entonces fue un todo, que se pudo evidenciar en ese curso” (PTPBML).

“El principal obstáculo fue el desarrollo de la lectoescritura y netamente la escritura. Desde aprender a leer y escribir su propio nombre y apellido, y además complementarlo con las relaciones interpersonales” (PTPB).

Sin embargo, la escritura digital no puede reducirse solamente a lo instrumental. Para desarrollar la habilidad de escribir los estudiantes deben tener un propósito y un contexto que les permita desarrollarse. Así, los contenidos enseñados deben migrar hacia el uso que se le otorga al lenguaje en la vida cotidiana, como señalan Navarro et al (2021): “Desde esta mirada, los contenidos de enseñanza del lenguaje se reorganizan y jerarquizan en función de esos usos, ya que la lectura y la escritura ofrecen múltiples oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje” (p.6).

En conclusión, las prácticas implementadas para el desarrollo de la *escritura* se vieron perjudicadas debido a la modalidad online impuesta por la pandemia, y la enseñanza de esta habilidad debió ser redirigida hacia una comprensión del lenguaje desde una perspectiva del uso y de la práctica cotidiana del lenguaje.

- Subcategoría: Comunicación oral.

La pandemia nos obligó a estar socialmente distantes, lo que significó que la comunicación cara a cara se vió limitada. Sin embargo, se considera una herramienta esencial para la supervivencia en comunidad. Para desarrollar la comunicación oral, “se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany et al., 1994, p.101). De acuerdo al currículum establecido (MINEDUC, 2012) las actividades de aprendizaje de Comunicación Oral deben incluir siempre:

- “Los alumnos deben siempre sentirse acogidos para expresar preguntas, dudas e inquietudes y para superar dificultades de comprensión” (p.16).
- “En todas las asignaturas debe permitirse a los alumnos usar el juego y la interacción con otros para intercambiar ideas, compartir puntos de vista y lograr acuerdos” (p.16).
- “En todas las asignaturas los alumnos deben desarrollar la disposición para escuchar información de manera oral, manteniendo la atención durante el tiempo requerido, y luego usar esa información con diversos propósitos” (p.16).

A pesar de la barrera superpuesta por la pandemia, la comunicación oral fue la herramienta más usada por los docentes al momento de establecer comunicación con los estudiantes. Así, lo reafirman los siguientes discursos:

“La comunicación oral se dio por sí sola, porque por ejemplo cuando tú hacías las clases de lenguaje y comentaban” (PTPB).

“Yo exponía un texto equis lo leía en voz alta, después le decía “¿ya quien quiere leer?” de forma voluntaria, y ya se está trabajando la expresión oral. Luego preguntaba quien quería comentar algo del texto, cuál es el párrafo tanto, que podemos hablar de este párrafo, de que se podría tratar el título, que final le cambiaría al texto. Entonces ya producían comunicación oral solo con el hecho de pedir participación, aunque fuera voluntaria” (PTPB).

“Los niños desarrollaron mucho la escucha de cuentos y otros textos narrativos, ya que era la forma que teníamos de que comprendan un texto” (PTPBML).

En resumen, las prácticas implementadas para favorecer el desarrollo de la **comunicación oral** fue la forma que tenían los docentes para comunicarse con sus estudiantes. Por lo que se dio de forma natural en la medida que los docentes debían hacer clases y comunicarse. Por otra parte, el desarrollo de la escucha activa fue fortalecida en la medida que los estudiantes

debían escuchar los diferentes tipos de textos que los profesores fueron presentando en sus clases. Lo anterior, resulta un gran aporte ya que autores como Cassany et al. (1994) señalan que un elemento importante de la comunicación oral es la escucha activa de un objetivo determinado.

4. 12 Categoría: Evaluaciones

- Subcategoría: Online

Las evaluaciones online fueron una forma práctica de realizar evaluaciones desde cualquier lugar, sin necesidad de reunirse en persona. Esta forma de evaluación permitió ahorrar tiempo y recursos. Las evaluaciones online tuvieron muchas ventajas para los estudiantes y profesores en contexto de pandemia. Por ejemplo, los estudiantes pudieron realizar sus evaluaciones desde la comodidad de su hogar, sin tener que desplazarse a una ubicación física. Con la implementación de la Priorización Curricular, el objetivo de las evaluaciones era permitir guiar las decisiones de cada establecimiento, considerando las restricciones sanitarias y las posibilidades reales de acceso del estudiante (MINEDUC, 2020). En este sentido, cada establecimiento tuvo que reajustar su reglamento de evaluación para flexibilizar su aplicación de acuerdo al contexto. La situación fue compleja en aquellos casos donde las herramientas tecnológicas para hacer evaluaciones no acompañaban a los docentes con más años de servicio o aquellos que no estaban tan preparados. Así, lo reafirma el siguiente discurso:

“Las evaluaciones en un principio fueron leer un texto y responder preguntas cerradas, no teníamos más herramientas” (PTPBML, 2022).

Junto con lo anterior, los docentes no tenían certeza si es que las evaluaciones las hacían los mismos estudiantes o recibían ayuda de un adulto. Como se menciona en el siguiente discurso:

“Se hicieron evaluaciones, pero todas esas evaluaciones fueron online y como eran online tampoco tenemos la certeza de que fueron respondidas por ellos... había detrás un adulto que los estaba apoyando, porque muchas veces ellos mostraban la cámara y justo estaba el internet malo y apagaba la cámara o como era a través de pantalla, uno veía que había alguien al lado, y cuando veíamos un adulto al lado decíamos “Recuerden que la prueba es solito” y ahí apagaban la cámara, entonces eso que te da a entender a ti” (PTPBML, 2022).

En este sentido, las evaluaciones **online** ofrecieron una alternativa útil de ayudar en un contexto de pandemia tanto para los profesores como para los estudiantes, sin embargo, representaron más una dificultad que una ventaja debido a la falta de concienciación sobre el aprendizaje de los estudiantes.

- Subcategoría: Presenciales

Después de un año y medio de clases y evaluaciones online, el colegio volvió a abrir sus puertas de manera voluntaria para los estudiantes. Las evaluaciones presenciales volvieron a utilizarse de manera habitual. En esta transición, los estudiantes tuvieron que desarrollar hábitos y rutinas que habían sido congeladas debido a la pandemia. Así, los profesores tuvieron que volver a escolarizar a los estudiantes que voluntariamente asisten a clases presenciales. Las evaluaciones fueron un momento crítico dentro de este retorno a la presencialidad, debido al tiempo transcurrido en sus hogares que muchas veces no tenía supervisión. Así, lo declaran los siguientes discursos:

“Después cuando volvimos el segundo semestre presencial que venían 17 en total fue un promedio de como 5,5. Porque ya para ellos hacer una prueba online y hacer una prueba en papel era distinto, ya que la prueba en papel la hacían de manera autónoma, en cambio la prueba online estaba la ayuda del papá. Y por más que tú insistieras en enseñarle a los papás que no hicieran eso lo hacían” (PTPB).

“Solo trabajamos comprensión lectora, ya que como venían muy pocos niños de manera presencial nos costaron mucho que escribieran... los pocos momentos los usamos para poder escribir su nombre y una opinión sobre algo” (PTPB).

En este sentido, las evaluaciones **presenciales** realizadas durante el segundo semestre significaron una transición de adaptación de los estudiantes al sistema escolar chileno, ya que tuvieron la opción de asistir o no a las evaluaciones. Estas eran adecuadas para que los estudiantes pudieran hacerlas desde las casas, de tal manera que los estudiantes que no podían asistir a clases presenciales igualmente pudieran realizar las evaluaciones.

4. 13 Cuadro cruce de información a través de las tres metodologías utilizadas.

A continuación, se presenta el cruce de información otorgado por los resultados de las tres metodologías de investigación realizadas y sus respectivas categorías.

Tabla n°6: Cruce de información con categorías.

Documentación	Grupo focal	Entrevistas
→ Elementos de la planificación.	→ Obstáculos de enseñanza.	→ Obstáculos de enseñanza.
→ Protagonismo en los	→ Experiencias de	→ Facilitadores del

niños y niñas en la planificación.	aprendizaje	aprendizaje.
	→ Evaluaciones.	→ Prácticas implementadas.
		→ Evaluaciones

A partir de este cruce de información, se logra establecer que tanto en el grupo focal como en las entrevistas existen categorías similares. Estas categorías son: Obstáculos de enseñanza y evaluaciones. Junto con lo anterior, es importante relevar que de las entrevistas en profundidad se obtuvieron dos categorías más que del grupo focal.

Tabla n° 7: Cruce de información con subcategorías

Documentación	Grupo focal	Entrevistas
→ Objetivos de aprendizaje	→ Acceso a las tecnologías	→ Acceso a las tecnologías
→ Experiencias de aprendizaje	→ Poco apoyo familiar	→ Adecuaciones de los Objetivos de Aprendizaje
→ Recursos utilizados	→ Experiencias de aprendizaje online	→ Poco apoyo familiar
→ Escritura adultocéntrica	→ Experiencias de aprendizaje presencial	→ Derivaciones por aspectos pedagógicos.

→ Conocimientos previos	→ Evaluaciones online	→ Motivación e innovación de los docentes
	→ Evaluaciones presenciales	→ Comunicación oral para el aprendizaje
		→ Prácticas implementadas en Comprensión oral
		→ Prácticas implementadas en Escritura
		→ Prácticas implementadas en Comunicación oral
		→ Evaluaciones online
		→ Evaluaciones presenciales.

A partir de este cruce de información con las subcategorías, se establece que hay cinco subcategorías que coinciden entre las tres técnicas de recolección de información, estas son: experiencias de aprendizaje, acceso a la tecnología, poco apoyo familiar, evaluaciones online y evaluación presenciales.

4. 14 Discusión de los resultados

A continuación, se discuten los resultados de esta investigación otorgados por el discurso de las participantes y la documentación revisada. Ellos muestran una serie de características y factores propios de la educación a distancia que los docentes manifiestan a través de las tres técnicas de producción de información utilizadas en esta investigación.

Los hallazgos del estudio, respecto de las características que tienen las prácticas pedagógicas en contexto de pandemia, se dividen en tres conceptos vinculantes: planificación, experiencias y evaluación a distancia. Con respecto a las prácticas pedagógicas relacionadas con las planificaciones para las clases online, se destaca que si bien el Ministerio de Educación hizo los esfuerzos para elaborar los Objetivos de Aprendizaje Priorizados (2020) estos fueron solo una selección y no una adecuación al contexto. Lo anterior, tiene como consecuencia que las experiencias y las evaluaciones sean un traslado de la educación tradicional a la educación a distancia, como lo menciona Mendoza (2020) al señalar que “la lógica de planeación, uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características propias” (p.350).

En este sentido, la planificación revisada considera los Objetivos de Aprendizaje Priorizados, y se le agregan dos que no estaban contemplados en la Priorización Curricular para darle continuidad a los aprendizajes esperados según lo señalado por el discurso de los docentes.

Con respecto a la redacción de las Experiencias de Aprendizaje en la planificación, se evidencia que no existe presencia de actividades que nos indique un trabajo a partir de los conocimientos previos. Tampoco existe presencia de preguntas orientadoras para el trabajo disciplinar. En consecuencia, se trata de una escritura de carácter adultocéntrica, otorgando

poco protagonismo a la experiencia del estudiante. Lo anteriormente señalado, se contrapone con lo solicitado por las autoridades educativas en variados documentos oficiales. Por ejemplo, en las Bases Curriculares para la Educación Básica (2012) se establece que el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes debe estar al servicio de los estudiantes para facilitar la comprensión y manejo del entorno, dando la posibilidad de despertar el interés por continuar aprendiendo. Es decir, la educación sea en contexto de pandemia o no, debe necesariamente transitar hacia una educación que dé protagonismo al estudiante, y donde el docente lo anime a seguir aprendiendo (Tigse, 2019).

De acuerdo con la planeación de las evaluaciones a distancia, la evidencia muestra que fueron restringidas a una modalidad, formularios de google. Esto quiere decir que, las evaluaciones no lograron medir el aprendizaje de todos los Objetivos de Aprendizaje Priorizados, considerando que estos Objetivos abarcan tres ejes: comprensión lectora, escritura y comunicación oral. En este sentido, es evidente que, de los tres ejes, el eje de comprensión lectora fue el priorizado por sobre los demás. Esto se contrapone con lo planteado por los documentos oficiales del Ministerio de Educación (2020) relacionado con la Priorización Curricular, puesto que este documento establecía claramente que los docentes podían flexibilizar sus prácticas pedagógicas y evaluaciones, pero sin dejar de lado los Objetivos de Aprendizaje Priorizados de los diferentes ejes.

Por otro lado, de los hallazgos de este estudio, los factores negativos que incidieron en la educación a distancia se destacan el poco acceso a la tecnología y el poco apoyo familiar. Por una parte, el acceso de la tecnología está relacionado con el uso y manejo de las redes, y por otra parte, el poco apoyo familiar se relaciona con la ausencia de los padres durante el día a día en las clases online. Con respecto al acceso a la tecnología, Montenegro y Raya (2020) señalan que el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje se relaciona con el uso y

acceso a las tecnologías. También, señalan lo importante que es aprender a utilizar la tecnología para el proceso de enseñanza. Con respecto a la colaboración de las familias lo entregado en la investigación es coherente con lo señalado por Muñoz y Lluch (2020) al mencionar que los estudiantes y las familias en época de pandemia tuvieron la obligación de proveerse de herramientas e instrumentos que permitieran darle continuidad a los aprendizajes. Además, dichos autores mencionan que la familia en contexto de pandemia es un elemento fundamental para que el estudiante pueda darle continuidad a sus aprendizajes en casa, lo que se evidencia en esta investigación dado que el lenguaje se debe seguir potenciando en el ambiente familiar.

Los factores mencionados anteriormente, surgen de los discursos generados en el grupo focal y en las entrevistas en profundidad, en la que los docentes manifestaron abiertamente que ambos factores no ayudaron al desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes. Estos factores dependían principalmente de la composición y de los valores que cada familia internamente mantenía.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Para responder al objetivo general de esta investigación, se planteó un primer objetivo específico orientado a conocer qué prácticas fueron declaradas por los profesores en las planificaciones de Lenguaje y Comunicación en 4to básico durante el año 2021. En primer lugar, los resultados muestran que las planificaciones realizadas por los docentes, fueron planificaciones que siguieron el patrón utilizado en contexto normal, sin pandemia. Se utilizaron Objetivos de Aprendizajes Priorizados, pero se agregaron más objetivos con la finalidad de conectar contenidos que para los docentes son considerados como contenido base. Sobre las experiencias de aprendizaje y los recursos pedagógicos utilizados en las clases online, estos fueron similares a las actividades en contexto normal, sin pandemia. La escritura se caracteriza por ser de carácter adultocéntrica. Finalmente, un aspecto que llama la atención, se relaciona con la ausencia de conceptos como conocimientos previos dentro de las planificaciones revisadas. Tampoco existen experiencias de aprendizaje que puedan ser relacionadas con el concepto de conocimientos previos.

Una vez analizada la planificación anual diseñada y elaborada por los docentes, se procedió a analizar los discursos de los docentes. Ambas técnicas de recolección de información permitieron evidenciar que las planificaciones anuales corresponden a planificaciones poco específicas respecto de los objetivos, experiencias y recursos utilizados para el aprendizaje de los estudiantes durante el año 2021.

En segundo lugar, se planteó un segundo objetivo específico orientado a identificar los contenidos evaluados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para los 4to Básicos durante el año 2021. Mediante el análisis de las tres técnicas de producción de información utilizada en esta investigación, se logró llegar a la conclusión que el eje de comprensión lectora fue el eje priorizado por sobre el eje de escritura y de comunicación oral, tanto para

las experiencias de aprendizaje como para las evaluaciones. Los resultados muestran que los contenidos evaluados se relacionan principalmente con el eje de comprensión lectora que recibió mayor atención por parte de los docentes. La forma sobre cómo se evaluó este eje, se centra en la elaboración de cuestionarios, compuesto por texto y preguntas sobre el texto. Se evidencia mediante los discursos entregados que el eje de escritura fue un contenido poco considerado en las evaluaciones.

Finalmente, se planteó un tercer objetivo específico relacionado con las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes. Las prácticas realizadas se caracterizaron por el traslado de las experiencias de aprendizaje sin pandemia a un contexto de educación a distancia con pandemia. A través de las tres técnicas de recolección de información utilizadas en esta investigación, se logra establecer que aplicar estrategias para el aprendizaje del estudiante en el área del lenguaje debe ser un proceso de preparación de la enseñanza planificado y consensuado, de acuerdo al contexto y a las necesidades que los estudiantes presenten en el momento determinado. Como lo señala Mendoza (2020) “El uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo a con las características de cada una “(p.350).

A partir de lo anterior, las tres técnicas de recolección de información permitieron analizar cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en estudiantes de 4to Básico, respondiendo al objetivo general de esta investigación. De lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el eje de escritura y de comunicación oral representan un desafío mayor para los docentes que tomen este grupo de estudiantes en los siguientes años académicos. Para ello, es pertinente realizar una articulación con los docentes de los siguientes niveles y

elaborar un plan de acción en el que los estudiantes puedan desarrollar dichas habilidades en cada eje que presente mayor dificultad.

Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes permitió visibilizar un modelo en enseñanza tradicional que aún se encuentra vigente en los colegios de Chile. El contexto de pandemia hizo reflexionar sobre estas formas y cómo se puede migrar hacia las mejoras de los aprendizajes considerando los diferentes contextos educativos.

En relación con la proyección de posibles líneas de investigación relacionado con el tema, se proponen estudiar las siguientes temáticas:

- La escritura adultocéntrica utilizada en profesores de educación básica de segundo ciclo en las planificaciones curriculares en contexto de pandemia.
- Los recursos digitales más utilizados por los docentes en pandemia y que propiciaron mejores resultados académicos en estudiantes de segundo ciclo.
- Los recursos digitales más utilizados por los docentes durante la pandemia y que ayudaron a mejorar la habilidad de escritura en los estudiantes.
- Las diferencias de la educación en contexto normal en contraste con la educación a distancia orientada a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, considerando el eje de escritura.
- Profundizar en el traslado de la educación tradicional al contexto de educación a distancia en colegios particulares subvencionados de las comunas periféricas de la ciudad de Santiago de Chile.

VI. REFERENCIA

- Alfaro, J. E., & Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Apple, M (2013). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM.
- Apple, M (1986) *Ideología y Currículo*. España: Ediciones Akai.
- Assael, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Echeberriegaray, G., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Curriculo sem Fronterias*, 15(2), 334-345. Recuperado de https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf
- Assael, J., Albornoz, N., Caro, M (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. (22), 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4496/449657590009/html/index.html>
- Ávila Francés, M (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1),159-174. [fecha de Consulta 8 de Julio de 2021]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Barroso Osuna, Julio, & Aguilar Gavira, Sonia (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación Educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47),73-88. [fecha de Consulta 13 de junio de 2022]. ISSN: 1133-8482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>

- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran, 112-120.
- Bernal, L. R. P., Escobar, M. I. M., Puerta, L. E. P., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94.
- Bloor, M. (2001). Techniques of validation in qualitative research: A critical commentary. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 383-396). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Canales, M (2006) *Metodología de investigación social: Introducción a los oficios*. Chile: LOM Ediciones.
- Cárdenas, C., Guerrero, S y Johnson, D. (2021) Construir el currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación XXX* (58), 34-58.
- Cárdenas Cabello, F., & Luna Nemecio, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 393-403.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua.
- CEPAL-UNESCO. (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago.
- Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa*. Barbera, Elena (2000). *El constructivismo en la práctica*. Caracas: Laboratorio educativo, 157p, 11-32.

- Contreras, M., & Colmenares, A. F. C. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, (15), 17.
- Coronado, R. C. (2016). La importancia del lenguaje y el aprendizaje en el desarrollo del niño. *Educación*, (22), 54-58.
- Díaz Barriga, F; Barrón, M (2020), Currículum y pandemia: Tiempos de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, (24) Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140942582020000400007
- Díaz Barriga, A (1997). El examen. México: Colecciones Educación.
- Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Universitat Autònoma de Barcelona,.
- Ferrada, D. (2001). Comunidades de entendimiento: Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Revista Pensamiento Educativo*, 29(1), 297-317.
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grundy, S., (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández Samperi, R (2014) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores, S.A de CV.
- Magendzo, A., Abraham, M., & Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. *Desarrollo del currículum en América Latina Experiencia de diez países*, 173-210.

- Manhey, M. (2021). Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos (p. 303). Ariadna Ediciones.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 55-74.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 50(ESPECIAL), 343-352. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Monje, C (2011) Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía didáctica. Universidad Sur Colombiana. Facultad de Ciencias sociales y Humanas.
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 317-333.
- Mora-Olate, ML (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. Estudios pedagógicos (Valdivia) , 45 (1), 83-102.
- Morales, Y; Bustamante, K (2021) Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. (43) Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000700043&script=sci_arttext
- Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 1-15.

- Mucchielli, A. (1996) Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Ediciones Síntesis.
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-11.pdf>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 92, 57-62.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de LS Vigotsky. Revista Cubana de Educación Superior, 38(1).
- López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. Revista Iberoamericana de educación, 1(7).
- Ow González, M. S. (2011). " Tengo un secreto": cuestionamiento del mundo adulto en álbumes ilustrados.
- Priorización Curricular. (2020). Recuperado 20 de junio de 2020, de Currículum Nacional website: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Priorizacion-Curricular/Fundamentos-y-Orientaciones/177739:Priorizacion-Curricular-Lenguaje-y-comunicacion-y-Lengua-y-literatura-1-basico-a-4-medio>.
- Unesco (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Recuperado de <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-conceptnote-es.pdf>
- Sabariego M, Bisquerra (2004), Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

- Silva, M. (2002). Conceptos y orientaciones del currículum. Recuperado de: http://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf.
- Sandín, M. P (2006), Investigación cualitativa en educación, Barcelona: McGraw-Hill.
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Tracy, S. (2021), Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 173-201.
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Villagómez, M, Llanos, D (2020) Políticas educativas y currículum en la emergencia sanitaria de 2020. *Revista Estudios Pedagogicos* (3): 195-212. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052020000300195&script=sci_arttext
- Villalobos, C., Quaresma, M. (2015), Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias sociales*, vol. 22(69) pp. 63- 84. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Wodak, R. y Meyer M. (compiladores). (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa: Barcelona, disponible en <http://bibliografias.uchile.cl.uchile.idm.oclc.org/files/presses/1/monographs/3096/submission/proof/index.htm>

ANEXOS

Anexo 1: Carta de autorización para presentar a los directivos del establecimiento educativo seleccionado.

Puente Alto, martes 30 de agosto de 2022

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Mediante la presente le comento que soy tesista del Programa de Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y solicito la autorización para realizar mi proceso de investigación, la que incluye desarrollar un grupo focal (o entrevista grupal) y realizar entrevistas a diferentes profesores del establecimiento que impartieron la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 4to Básico durante el año 2021.

La investigación se denomina: Aprendizaje en tiempos de pandemia: El desafío curricular de los Objetivos de Aprendizajes Priorizados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Mi profesora guía es la Dra. Mónica Manhey académica de la misma casa de estudios.

El objetivo general es: “Analizar cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante la pandemia en estudiantes de 4to año Básico en colegio particular subvencionado y que afectaron en la comprensión de lectura”.

Es importante señalar que en el escrito o cualquier medio de difusión del estudio se mantendrá total confidencialidad del nombre del establecimiento como de las personas

entrevistadas. Además, la información proporcionada será grabada en audio y los datos se ocupan sólo para fines asociados a la presente investigación.

Atentamente.

Rocío Fuentes Sandoval

Profesora de Educación General Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación.

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magister en Educación mención Currículum y Comunidad educativa.

Universidad de Chile.

rfuentes@uc.cl

rocio.fuentes@matte.cl

Profesora guía Mónica Manhey Moreno

mmanhey@u.uchile.cl

Anexo 2: Documento de consentimiento para docentes de Educación General Básica que desempeñan labores en el nivel 4to básico.

Puente Alto, martes 30 de agosto de 2022

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante la presente le comento que soy tesista del Programa de Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

La investigación se denomina: Aprendizaje en tiempos de pandemia: El desafío curricular de los Objetivos de Aprendizajes Priorizados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Mi profesora guía es la Dra. Mónica Manhey académica de la misma casa de estudios.

El estudio busca el siguiente objetivo general: “Analizar cuáles fueron las prácticas pedagógicas de los docentes que no fueron implementadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación durante la pandemia en estudiantes de 4to año Básico en colegio particular subvencionado y que afectaron en la comprensión de lectura”.

Le solicito su valiosa colaboración, la que consiste en participar en un focus group y una entrevista semi-estructurada, durante unos 25 minutos el día y hora que acordamos si su respuesta es afirmativa.

Es importante señalar que en el escrito o cualquier medio de difusión del estudio se mantendrá total confidencialidad del nombre del establecimiento como de las personas

entrevistadas como es su caso. Además, la información proporcionada será grabada en audio y los datos se ocupan sólo para fines asociados a la presente investigación.

Atentamente

Rocío Fuentes Sandoval

Profesora de Educación General Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación.

Pontificia universidad Católica de Chile.

rnfuentes@uc.cl

rocio.fuentes@matte.cl

Nombre profesora guía Mónica Manhey Moreno

Correo mmanhey@u.uchile.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en la investigación como persona entrevistada y declaro que he leído las condiciones de mi participación

Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Nota: No se ha puesto la firma por resguardo ético.

Anexo 3: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en entrevista.

Categoría	Subcategoría	Discurso
Obstáculos en la enseñanza	Acceso a la tecnología	“La tecnología, los medios tecnológicos. No todos los niños requerían en sus hogares el medio tecnológico para conectarse que en ese caso era un computador o internet” (PTPB)
	Adecuación de objetivos	“conocer y estudiar los objetivos priorizados porque a pesar de que eran objetivos que ya estaban en el currículo y se extrajeron y se “copiaron y pegaron... De alguna manera tenías que adecuarte a enseñarlos mediante un sistema online que no es lo mismo que un sistema presencial” (PTPB).
	Poco apoyo familiar	“El poco apoyo de los apoderados hacia los estudiantes. Muchos se conectaban sin tener ni siquiera su cuaderno, sus libros siendo que se les pedía con anticipación, aun así, no se presentaban con eso o no se conectaban directamente, costó mucho el tema de la puntualidad también, muchos acostados”(PTPBML).

	<p>Derivaciones por aspectos pedagógicos</p>	<p>“aunque era un poquito más complejo incluso hacer derivaciones, se conversaba con PIE que a muchos niños no podíamos atrevernos a hacer derivaciones porque como fue un sistema online no podíamos suscitar y decir “no, realmente este niño podría tener esto y hacer una derivación como tal” hubiera sido como inconsecuente, si no tenías una observación real de lo que estaba pasando” (PTPB).</p> <p>”... tuve que hacer muchas derivaciones a la OPD, al asistente social pero afortunadamente tuvieron la confianza y me pudieron transmitir lo que estaba pasando en ese momento para yo poder ayudarlos y poder abordar otro tipo de situaciones y no dejarlos a la deriva” (PTPBML).</p>
--	----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Facilitadores del aprendizaje	Motivación e innovación de los docentes.	“Las actividades eran videos, grabados por mí con capsulas explicativas, con monitos, los PPT después lo pasábamos a videos, las voces eran por mí. Algunos eran explicativos otros desafíos y ahí algunos por ejemplo les hacíamos cápsulas que se orientara la parte de escritura y de alguna manera, aunque no venía el objetivo priorizado o la parte gramática escritura, nosotros de forma interna igual los íbamos entrelazando” (PTPB).
	Comunicación oral para el aprendizaje	“La comunicación oral en sí no costó desarrollarla, es más, se pudo dar de forma transversal en todas las asignaturas, porque era la única forma en el sistema online era comunicándose”. (PTPB).
Prácticas implementadas	Eje comprensión lectora	“trabajamos más comprensión lectora, habilidades y estrategias de comprensión lectora que tampoco pudimos trabajar todas las habilidades y trabajamos la parte de escritura, pero opinión personal y fue la parte

	Eje escritura	<p>de respuestas abiertas, pero todo orientado a opinión personal” (PTPB).</p> <p>“Lo que pasa es que yo creo que la comprensión siempre va estar bien baja. Extraer lo que es información también, por lo mismo porque no se pudo trabajar en profundidad con ellos” (PTPBML).</p> <p>“Es que yo estaba en cuarto y aun así tenía uno o dos niños no lectores o al momento de transcribir o escribir también una mala escritura o todo ligado o una orientación espacial muy mala. Entonces de verdad que a ellos les perjudico bastante ya sea porque no sabían ubicarse aún en los cuadrados en el cuaderno, en la orientación. Entonces fue un todo que se pudo evidenciar en ese curso” (PTPBML).</p>
	Eje comunicación oral	<p>“La comunicación oral se dio por sí sola, porque por ejemplo cuando tú hacías las clases de lenguaje y comentaban. Yo exponía</p>

		<p>un texto equis lo leía en voz alta, después le decía “¿ya quien quiere leer?” de forma voluntaria y ahí ya se está trabajando la expresión oral. Luego preguntaba quien quería comentar algo del texto, cual es el párrafo tanto, que podemos hablar de este párrafo, de que se podría tratar el título, que final le cambiaria al texto. Entonces tu ya ahí ya producías comunicación oral solo con el hecho de pedir participación, aunque fuera voluntaria. (PTPB).</p>
Evaluaciones	Online	<p>“Las evaluaciones fueron leer un texto y responder preguntas cerradas, no teníamos más herramientas”. (PTPB).</p>
	Presencial	<p>“Solo trabajamos comprensión lectora, ya que como venían muy pocos niños de manera presencial nos costaron mucho que escribieran... los pocos momentos los usamos para poder escribir su nombre y una opinión sobre algo”. (PTPB).</p>

Anexo 4: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en documentación de planificación.

Categoría	Subcategoría	Hallazgo
Elementos de la planificación	Objetivos de aprendizajes	Hay cierta coherencia entre lo declarado en las planificaciones con objetivos priorizados (MINEDUC) ya que se evidencian más objetivos que los priorizados en el documento oficial.
	Experiencias de aprendizaje	Se plantean experiencias explícitas con las familias (afiches, tareas,...)
		Todas sincrónicas
	Recursos utilizados	Cuentos digitales
		Láminas con imagen y escritura breve
		Afiches publicitarios
Protagonismo de los niños y niñas en la planificación	Escritura adultocéntrica	Lo leído no demuestra apertura a los aportes de los niños y niñas. Es una escritura basada en lo que el docente realiza.

	Conocimientos previos	No se evidencian preguntas “gatilladoras” de conocimientos previos o continuidad ante sesiones pasadas.
--	-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 5: Cuadro de categorización y codificación de hallazgo en grupo focal.

Categoría	Subcategoría	Discurso
Obstáculos de enseñanza	1. Acceso a la tecnología	“En muchos casos, los niños no sabían usar un dispositivo móvil y los padres trabajaban todo el día” (PTPB).
	2. Poco apoyo familia	“Me tocó entrevistar a una apoderada que me culpaba de todo, incluso de que su hijo no aprendiera, pero ella se excusaba de que tenía que trabajar y nadie lo podía cuidar”(PTPB).
Experiencias de aprendizaje	1. Online	“El primer semestre, fue todo digitalizado, leíamos cuentos o textos informativos y todo tenía que ser mediante la audición ... desarrollaron mucho el escuchar a otro

	2. Presencial	<p>leer”(PTPBML).</p> <p>“No eran actividades tan profundas porque venían pocos niños, pero si se intentaba mezclar lo virtual como los cuentos digitales con lo escrito como guías de trabajo con preguntas escritas” (PTPB)</p>
Evaluaciones	1. Online	<p>“Eran un fracaso, según mi opinión, ya que muchos padres estaban detrás de los niños y les soplaban las respuestas... un ejemplo de eso fueron las alzas en las notas de ese año y de ese semestre” (PTPB)</p> <p>“En general, era un tipo de texto y luego respondían formularios de preguntas</p>

	<p>2. Presencial</p>	<p>cerradas”. (PTPB)</p> <p>“Se notó una baja en las notas, ya que muchos niños se enfrentaban a la evaluación solos sin ayuda de sus padres” (PTPB).</p> <p>“Tuvimos que enseñarles a escribir de nuevo, porque se acostumbraron al formato digital, y en la presencialidad las pruebas eran escritas... hicimos caligrafía y todo lo que pudimos para ayudar a los niños que venían” (PTPBML).</p>
--	----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------